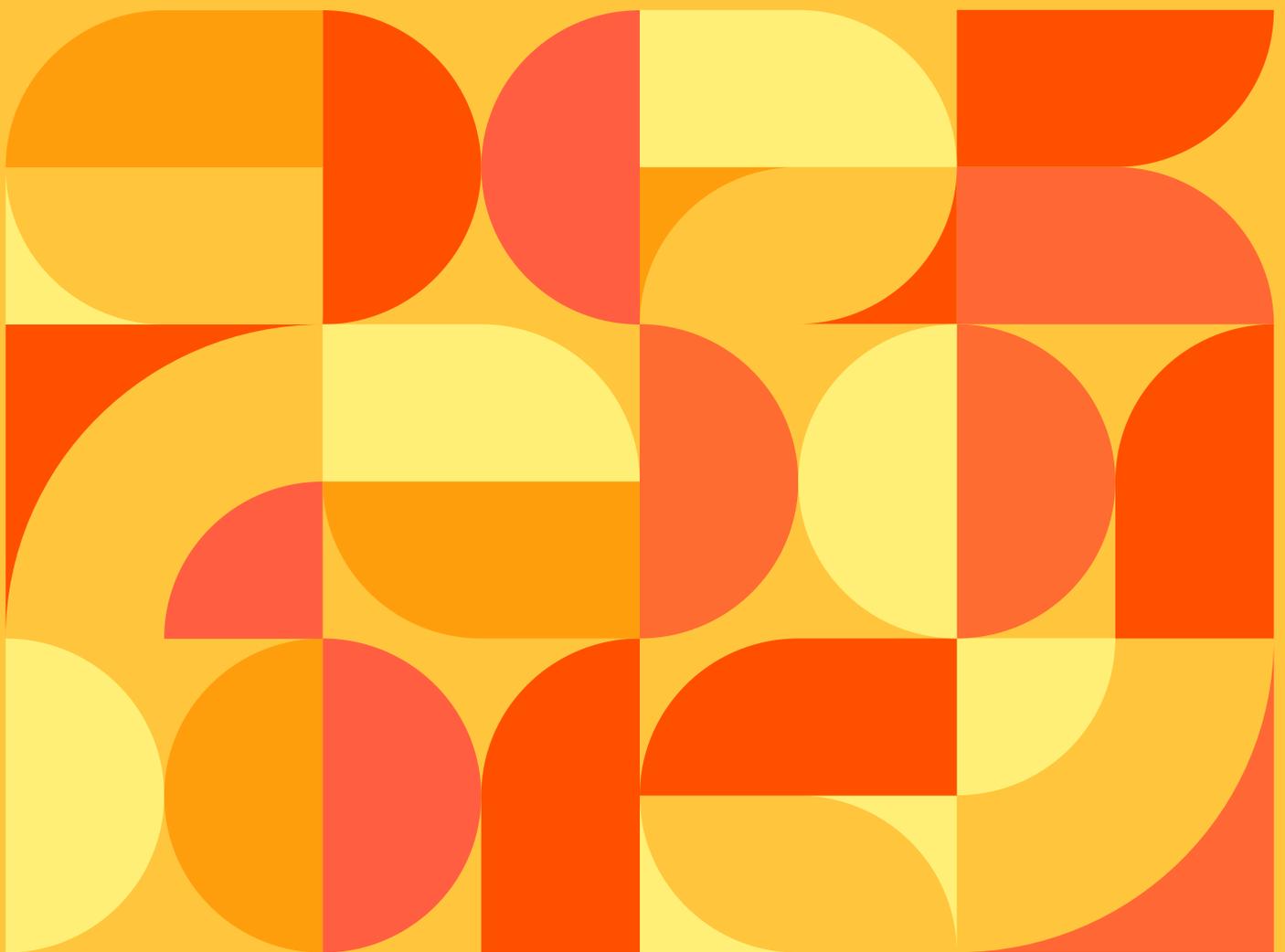


# PROBLEMÁTICAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Diálogo abierto entre  
la Didáctica General y las Didácticas Específicas

**Gabriela Andreozzi**  
**Raúl A. Menghini**  
**Elda Monetti**  
(Compiladores)



Andreozzi, Gabriela B.

Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior : diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas / Gabriela B. Andreozzi ; Raúl Armando Menghini ; Elda Margarita Monetti ; compilado por Gabriela B. Andreozzi ; Raúl Armando Menghini ; Elda Margarita Monetti. - 1a ed compendiada. - Bahía Blanca : Raúl Armando Menghini, 2020.

Libro digital, HTML

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-86-6716-4

1. Educación Superior. 2. Didáctica. 3. Medios de Enseñanza. I. Menghini, Raúl Armando. II. Monetti, Elda Margarita. III. Título.

CDD 378.125



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional

PROBLEMÁTICAS EN TORNO A  
LA ENSEÑANZA  
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Diálogo abierto entre  
la Didáctica General y las Didácticas Específicas

Gabriela Andreozzi

Raúl Menghini

Elda Monetti

(Compiladores)

# Índice

<b>Introducción</b>	11
<b>1. Problemáticas del campo de la enseñanza en la educación superior</b>	16
La Narrativa como estrategia de enseñanza en la Educación Superior. Aportes de una investigación didáctica	17
<i>Claudia Agüero, Mariana Noguera</i>	
Rutinas de pensamiento con metáforas en la enseñanza en Educación Superior	30
<i>Carolina Bruzzo, María Mercedes Civarolo, Mónica Pérez Andrada</i>	
La enseñanza universitaria y los materiales curriculares: tradiciones en el área Matemática de la Facultad de Ciencias Económicas (UNJu)	41
<i>Rudix C. Camacho, Marisa Angélica Digión, Beatriz del Carmen Autino</i>	
El lugar de lo didáctico en la formación técnica del nivel superior	53
<i>Leonardo Nicolás del Río, Lourdes Ramos Irazoqui</i>	
El trabajo de campo como experiencia formativa de docentes e investigadores en el nivel superior	63
<i>Leonardo Nicolás del Río, Martín José Monaldi, Lourdes Ramos Irazoqui</i>	
Lectura en voz alta y narración oral: una “bisagra” entre la didáctica y los estudios literarios	74
<i>Natalia Silvina Fiore</i>	
La formación de habilidades en el quehacer investigativo en las licenciaturas de complementación de UNTREF	82
<i>Elisa Ángela Lucarelli, Gladys Rosa Calvo</i>	
Los procesos de articulación en la enseñanza y en la formación pedagógica y disciplinar-específica en el área de salud	93
<i>Marcela S. M. Lucchese, María José Güizzo, Mariano Olivero, María de Lourdes Novella</i>	

Los diseños curriculares como condicionantes de la enseñanza en la educación superior	103
<i>Raúl A. Menghini, M. Dolores Albina</i>	
Escritura académica y argumentación en la formación de docentes de educación inicial: la reseña	116
<i>María Elena Molina, Omar Chauvié</i>	
Antes y después de clase: los ingresantes universitarios y la construcción de fórmulas químicas	127
<i>Elda Monetti, Gabriela Lescano, María Cecilia Ballesteros</i>	
Las estrategias de enseñanza en la formación de maestras: tendiendo puentes hacia las tareas de estudiantar	139
<i>Alejandra Nicolino, Juliana Tellechea</i>	
La metáfora como categoría didáctica en Educación Superior	152
<i>Mónica Pérez Andrada, María Mercedes Civarolo, Carolina Bruzzo</i>	
¿Es la cultura de la escritura académica en la educación superior un paradigma de reflexión o de acción institucional en Argentina?	163
<i>Viviana Soler</i>	
La enseñanza de Didáctica y Curriculum en la formación docente Universitaria. Posibilidades, límites y articulaciones problemáticas para una enseñanza del profesorado en / para todos los niveles y modalidades del sistema.	174
<i>Silvia Sosa de Esteves, Laura Lepez, Silvina Bresca, Mónica Gigli</i>	
Saberes de bienvenida: una experiencia en el ingreso al Nivel Superior	188
<i>Susana Taurozzi</i>	
El diálogo en el aula, posibilidades y condiciones	198
<i>Mariana Violi, Sara Halpern</i>	
<b>2. Problemáticas acerca de la Didáctica General y Didácticas específicas: diálogos e investigaciones en el Nivel Superior</b>	<b>210</b>

Qué características adoptan las relaciones interdisciplinarias entre la Didáctica general y las Didácticas específicas? Un análisis de las producciones científicas 211

*Gabriela Hoz, Elisa Marchese, Sofía Picco*

La escritura como estrategia didáctica: una problemática de la Didáctica General y las Didácticas Específicas 224

*Sonia Gabriela Lizarriturri, Gabriela Luján Giammarini*

Docencia e investigación en didáctica 237

*Anahí Mastache*

*Escenas de lectura* en los diseños curriculares de nivel inicial: repensar la función comunicativa de la lectura y la escritura en la formación docente 248

*María Elena Molina, María Soledad Pessi*

Repensar la relación teoría y práctica en términos de experiencia y saber. Explorando posibilidades desde la formación en las prácticas 259

*Silvia Laura Muñoz*

La observación: un instrumento para investigar y comprender la clase de geografía 272

*María Natalia Prieto*

La orientación de procesos de prácticas y residencia en la formación inicial de docentes. Una apuesta interdisciplinaria 286

*Celia Salit, Sergio Andrade*

### **3. Problemáticas derivadas de la relación teoría y práctica en la educación superior** 296

La relación teoría práctica en el formato Taller. Los documentos de cátedra como dispositivos favorecedores para su articulación 297

*Cristina Adrián, Sandra Alarcón, Emilce Gutiérrez*

Tensiones en la formación docente: estrategias para repensar la relación entre la formación general y las prácticas docentes 307

*María Belén Bedetti*

El programa como hipótesis pública de trabajo del docente. Una experiencia de construcción colectiva desde un proyecto de extensión de cátedra entre la universidad y la escuela secundaria	318
<i>Julia Andrea Bernik, María Virginia Luna</i>	
De la experiencia de la práctica y residencia docente: un diálogo complejo	331
<i>María Fernanda Berón, María de los Ángeles Fernández</i>	
Dificultades en la enseñanza de la teoría y la práctica: la perspectiva de los docentes	337
<i>Natalia H. Correa, Varenka Parentelli</i>	
Didáctica de la Matemática y Práctica docente: el desafío de la articulación	344
<i>Mabel Díaz, Patricia E. Peralta, Lucía B. Delgado</i>	
Habitar la tensión: un análisis desde la experiencia filosófica	354
<i>Ma. Candela Lorente, Micaela Tomassini</i>	
Las narrativas en el cruce de la relación entre la teoría y la práctica	364
<i>Raúl A. Menghini, Carolina Fernández Coria, María Laura Medina</i>	
El abordaje metodológico de la enseñanza de la Educación Física ¿Solo desde la teoría?	375
<i>Leandro Gastón Montemartini, Karina Silvani, Patricia Guadalupe Venanzi</i>	
Investigar en la escuela y repensar la formación. Las consignas escolares como enunciados mediadores del aprendizaje	388
<i>Silvia Laura Muñoz, Gabriela Inés Rizzi</i>	
Docentes que cuentan cuentos	399
<i>Marta Negrin</i>	
Docencia, investigación y extensión en el CDC. Tensiones y manifestaciones en la formación de profesores de Biología y Educación Inicial	410
<i>Margarita C. Ortiz, Fernando A. Flores, María Luisa García Martel</i>	
La gimnasia en el Instituto Superior de Educación Física. Teoría y práctica	419
<i>Ana Torrón</i>	

<b>4. Problemáticas relativas a la formación de los docentes y la enseñanza de la práctica profesional</b>	431
La Formación docente y su relación con el campo laboral <i>Myriam Marcela Aguirres, Laura Beatriz Brizuela</i>	432
La sala multiedad: ¿una estrategia para garantizar el derecho a la educación? <i>Gabriela Salinas, Miriam Antoñanzas, Laura de la Fuente, Valeria Canova</i>	439
La reflexión posactiva en el diseño y la deliberación sobre la enseñanza <i>Marina Barcia, Susana de Morais Melo, Silvania González Refojo, Silvina Justianovich</i>	448
El perfil del/la egresado/a del Conservatorio Superior de Música Ástor Piazzolla y su inserción laboral en el ámbito de la Educación Musical no especializada <i>Paula Julieta Barragán</i>	463
Las problemáticas de la formación docente del nivel superior en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un abordaje conceptual desde el planeamiento y la gestión educativa respecto de las tensiones y conflictos en torno a la UNICABA <i>María Victoria Barros, Lucía Claramunt, Antonella Filliol</i>	475
La zona liminal en la formación de futuros profesores de Letras en el Nivel Superior Universitario <i>Cristina Blake, Guillermo Negri</i>	487
No soy de aquí, ni soy de allá: análisis sobre la curricula de los Profesorados de Historia y Química en relación con la práctica profesional desde la multidisciplina <i>Teresa Elizabeth Brendel, María Belén Perez Adassus</i>	499
Intervención docente en el trabajo tutorado: Transformaciones de una experiencia de formación en el nivel superior <i>Julieta Bringas, Mariana Carballo</i>	508
Los proyectos de práctica docente como campo de investigación/acción/creación/problematización	519

<i>Gabriela Castaldi, Susana Fernández, Gabriel Gioiosa Farina, Nadia Palma, Laura Verónica Sendra</i>	
Los escenarios de la formación docente universitaria	528
<i>Rita De Pascuale, Sonia Sansot</i>	
La formación de lectores y escritores en el nivel inicial. Notas desde una didáctica específica	538
<i>Graciela María Elena Fernández</i>	
La indagación del ambiente en el nivel inicial. El desafío de la mirada integradora	551
<i>María Cristina Garriga, Sonia Rodríguez</i>	
Canciones de cuna y enseñanza de las ciencias sociales	561
<i>María Cristina Garriga, Julieta Sahade</i>	
Leer y escribir en la formación docente	573
<i>Carolina Giralda</i>	
La enseñanza de la práctica profesional en la carrera de Geografía: potencialidades del espacio no escolar como práctica de enseñanza-aprendizaje	584
<i>Sandra Gómez, Natalia Vuksinic</i>	
Registro emocional y vínculos intersubjetivos: capacidades que pueden desarrollarse en la formación	605
<i>María Inés Gonzales, María Soledad Manrique</i>	
Formación académica y la práctica profesional: relaciones entre prácticas, conocimientos y saberes	616
<i>Nora Grinóvero</i>	
Reflexiones sobre modos de formar maestros y profesores: el desafío de “enseñar a enseñar, enseñando”	627
<i>Clarisa Hernandez</i>	
Un dispositivo para formar en prácticas profesionales en la Carrera de Ciencias de la Educación: estadias formativas en Asesorías pedagógicas	636

*Clarisa Hernandez, Carolina Requelme, Claudia M. Gámez Moreno*

Los problemas didácticos en la construcción del contenido a enseñar 646

*Gabriela Hoz, Aldana López*

La enseñanza de prácticas experimentales como eje para la formación docente 657

*Graciela Lecumberry, Carola Astudillo, Silvia Orlando, Alcira Rivarosa*

Reflexiones en torno a los aportes conceptuales e instrumentales de la Didáctica general a la formación de profesores universitarios 670

*Sofía Picco, Noelia A. Orienti*

Una experiencia de enseñanza de la práctica profesional: Prácticas en el Nivel Superior en la formación de docentes de Nivel inicial 681

*Nora Ros, María Daniela Eizaguirre*

Relatos autobiográficos para la reconstrucción de las experiencias escolares en la formación docente 690

*Gabriela Salinas, Laura de la Fuente, María Belén Bertoni*

La Didáctica específica en dos sentidos: de nivel primario y de carácter disciplinar. Problemas y dilemas en la relación 702

*Silvia Sosa de Esteves, Ana Scoones*

La formación de docentes universitarios en la Universidad de Buenos Aires. Modelos y prácticas de formación 715

*Walter Viñas, María Mercedes Lavalletto*

Aportes a la formación en la práctica profesional. Experiencias en instituciones educativas diversas 728

*Ana Clara Yasbitzky, Natalia Boffa, María Dolores Albina*

## **5. Problemáticas vinculadas a las TIC en la enseñanza de nivel superior** 737

El Conocimiento Didáctico-Tecnológico del Contenido en docentes del área de Tecnología educativa de la UNNE 738

*Fernando A. Flores, Margarita C. Ortiz*

Enseñanza y mediación tecnológica: ¿Cómo enseñar lo que decimos que enseñamos? Acerca de la propuesta de cátedra de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS	750
<i>Laura Iriarte, Mariela Sansberro</i>	
Didáctica y Mediación Tecnológica. Acerca de una nueva propuesta para los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria en la UNS	761
<i>Laura Iriarte, María Sol Visnivetski</i>	
Políticas públicas TIC en Mendoza. Análisis de las propuestas de formación docente para el área de Historia en Mendoza (2010-2015)	770
<i>Romina Mozzicafredo, María Alejandra Figueroa</i>	
Los materiales 2.0 para las aulas virtuales en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	781
<i>Martha Alicia Rios, Pablo De Battisti</i>	
Narrativas Transmediales ¿nuevas modalidades del texto electrónico?	792
<i>Mónica Sobrino, Eliana L. Sandova, Elisa Arriagada</i>	
La Gestión del conocimiento y las TIC en la Formación de Profesores de Educación Primaria en Jujuy	802
<i>Graciela del Rosario Wayar</i>	

# Introducción

**Gabriela Andreozzi – Raúl Menghini – Elda Monetti**

---

Las III Jornadas Internacionales “PROBLEMÁTICAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas” se realizaron en agosto de 2018 en la Universidad Nacional del Sur, ciudad de Bahía Blanca, Argentina. Fueron organizadas por la Escuela Normal Superior “Vicente Fatone” y el Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades de dicha Universidad, en el marco de la Red Universitaria Interinstitucional para el Desarrollo del Campo Didáctico en la Educación Superior. Esta Red se conformó en las I Jornadas Internacionales que se desarrollaron en la Universidad Nacional de Villa María (agosto 2013) con la participación de universidades latinoamericanas, con el fin de arbitrar los medios necesarios para implementar tareas mancomunadas de investigación, planificación, ejecución y evaluación de proyectos; publicaciones académico-científicas del área y la formación de recursos humanos en enseñanza superior. Las II Jornadas tuvieron lugar en 2015 y fueron organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

En el contexto de esta Red, la organización de Jornadas Internacionales ha dado lugar a la producción de diversas publicaciones:

- Civarolo, M. M. y Lizarriturri, S. (2013). *Libro de ponencias de las I Jornadas Internacionales sobre Didáctica: problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior: diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Disponible en: [http://gided.unvm.edu.ar/wp-content/uploads/2016/11/LIBROS%20-%20libro\\_de\\_ponencias.pdf](http://gided.unvm.edu.ar/wp-content/uploads/2016/11/LIBROS%20-%20libro_de_ponencias.pdf)
- Insaurralde, M. (2016) *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Insaurralde, M. (2016). *Enseñar en las universidades y en los institutos de formación*

*docente*. Buenos Aires: Noveduc.

Este libro reúne las comunicaciones que fueron presentadas en las III Jornadas Internacionales. Además, se ha decidido la publicación de las conferencias y paneles en un libro compilado por las profesoras Mg. Laura Iriarte (UNS) y Mg. Andrea Montano (UNS) que lleva por título *La enseñanza la Educación Superior. Entre posibilidades, límites y desafíos* que será editado por Noveduc.

La temática central de las III Jornadas favoreció el intercambio y debate sobre las problemáticas y desafíos propios de la Educación Superior, tanto aquellos que son recurrentes en la historia como los nuevos que van emergiendo con motivo de las políticas públicas nacionales e internacionales, de los nuevos contextos institucionales y sociales y, por ende, de las prácticas educativas allí situadas, así como del desarrollo de las investigaciones sobre este campo particular.

Es por ello que resulta fundamental socializar las comunicaciones de docentes e investigadores de Universidades Nacionales e Institutos Superiores, dado que dan cuenta de un compromiso colectivo de todos aquellos que estamos involucrados en tareas de docencia, investigación, extensión y gestión en las instituciones de educación superior. En este sentido, en las distintas colaboraciones se pueden encontrar avances en diagnósticos claros y actualizados acerca de la Educación Superior, a la vez que experiencias, proyectos y propuestas de mejora y/o transformación de la enseñanza en este nivel educativo.

En esta línea, los trabajos de esta compilación se suman a los homenajes por el Centenario de la Reforma Universitaria de 1918 y sostienen los ideales que se diseminaron desde Córdoba en pos de transformar la educación superior y la educación en su conjunto.

Las Jornadas en sus distintas ediciones estuvieron focalizadas en las problemáticas en torno a la enseñanza en el Nivel Superior. Según el Diccionario de Real Academia Española, se entiende por problema: una cuestión que se trata de aclarar, una proposición o dificultad de solución dudosa, un conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin, un disgusto, preocupación, el planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos. Todas estas acepciones dan cuenta de algo que obstruye o dificulta llegar a un fin y que genera cierto grado de insatisfacción, pero que además supone poder localizarlo para emprender la búsqueda de posibles soluciones, sean sencillas o complejas.

Si bien muchas de esas problemáticas son compartidas y comunes de la enseñanza en las instituciones de Educación Superior, también hay que advertir que se presentan y configuran con particularidades propias en cada contexto institucional, jurisdiccional, curricular y académico. Por otra parte, algunas problemáticas vienen siendo abordadas desde hace años en algunas instituciones y otras van emergiendo y requieren nuevos tratamientos institucionales y de los propios docentes.

Así, podemos decir que los problemas emergen como situaciones que resultan de una construcción y definición de los sujetos que intervienen en el desarrollo de una práctica. Schön afirma que

Quando planteamos el problema, seleccionamos lo que trataremos como los “asuntos” de la situación, establecemos los límites de nuestra atención respecto a ello, le imponemos una coherencia que nos permita decir lo que está equivocado y en qué direcciones necesita ser cambiada la situación. Encuadrar el problema es un proceso en el que, interactivamente, nombramos las cosas a las que prestaremos atención y enmarcamos el contexto en el que las atenderemos (1998: 48).

La posibilidad de definir problemas permite a los sujetos que participan delimitar aquellos aspectos o variables que conforman una realidad y dar cuenta de las relaciones significativas que desde sus perspectivas tendrían mayor potencial explicativo.

El planteo de problemas, o la problematización de situaciones relativas a la enseñanza, conlleva la necesidad de avanzar en la búsqueda de soluciones que muchas veces son de índole estructural e institucional y sobrepasan las posibilidades de los propios sujetos de manera individual. De allí la importancia de que las problemáticas puedan ser asumidas colectivamente, tanto en las instituciones educativas como por el conjunto de docentes e investigadores que trabajan en un área de conocimiento. En este sentido, la problematización colectiva de las relaciones entre Didáctica General y Didácticas Específicas habilita la posibilidad de compartir espacios, miradas, perspectivas y eventuales soluciones en el marco de proyectos y redes de investigación que generen la producción de nuevos entramados de significados, propuestas articuladas e investigaciones emergentes.

Teniendo en cuenta estas reflexiones, hemos agrupado las comunicaciones que han enviado los respectivos autores en cinco grandes problemáticas que nos han parecido lo suficientemente relevantes y abarcativas:

1. Problemáticas del campo de la enseñanza en la educación superior.

La enseñanza en la educación superior es el objeto de estudio que comparten la Didáctica General y las Didácticas Específicas. En este capítulo se presentan aportes que focalizan en algún aspecto de la enseñanza en este nivel educativo, desde lo curricular hasta lo que sucede en las clases y el aprendizaje de los y las estudiantes. En general, las comunicaciones buscan dar respuesta a situaciones de enseñanza propias del nivel como puede ser en el caso de los ingresantes a la universidad, la escritura académica, las habilidades para la investigación y para el ejercicio profesional.

2. Problemáticas acerca de la Didáctica General y Didácticas Específicas: diálogos e investigaciones en el Nivel Superior.

En este capítulo se combinan trabajos que presentan investigaciones y diálogos entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Este diálogo da cuenta de la coexistencia de las diferencias, de las temáticas comunes y aquellas que producen tensiones entre estos campos disciplinares.

La investigación didáctica habilita múltiples reflexiones, da respuesta desde sus construcciones propias a las delimitaciones del objeto, a sus especificidades y a las singularidades de cada una. Asimismo atraviesa estos diálogos produciendo aportes mutuos que enriquecen al campo de conocimiento en su totalidad y posibilitan acuerdos básicos.

3. Problemáticas derivadas de la relación teoría y práctica en la educación superior.

Este capítulo incluye las reflexiones y experiencias en torno a la tensión teoría-práctica como desafío en la formación de docentes en la educación superior. Se propone la construcción de dispositivos para articular la teoría y la práctica en los espacios educativos con diversos grados de formalización. Estos aportes permiten superar la dicotomía entre estos dos polos, repensar el lugar de la práctica y el sentido de la teoría, y dar cabida a experiencias y saberes complejos.

4. Problemáticas relativas a la formación de los docentes y la enseñanza de la práctica profesional.

Aquí se reúnen aportes de docentes universitarios y de institutos superiores que

versan sobre la formación de docentes para los distintos niveles educativos y para disciplinas específicas (Historia, Química, Inglés, etc.) o áreas de conocimiento (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc.). En ese marco, se incluyen problemáticas relativas con los diseños curriculares, estrategias de enseñanza, narrativas diversas y aquellas cuestiones que refieren a la práctica profesional como forma de acercamiento al ejercicio laboral de los docentes.

5. Problemáticas vinculadas a las TIC en la enseñanza de nivel superior.

En este caso, se trata sin duda de una problemática que, si bien no es nueva, va asumiendo nuevas configuraciones en virtud del vertiginoso crecimiento de nuevos soportes tecnológicos y las actualizaciones de los ya existentes, redes de lo más diversas y el equipamiento institucional e interinstitucional que hacen posible o limitan nuevas modalidades de enfrentar la enseñanza y el aprendizaje en el Nivel Superior.

Para finalizar, agradecemos la valiosa contribución de los/as autores/as sin cuyo aporte este trabajo no hubiera sido posible. Esperamos que esta publicación ofrezca espacios de reflexión que permitan seguir enriqueciendo la problematización acerca de la enseñanza en la educación superior y el campo de estudios de las didácticas sobre este nivel.

## **Bibliografía**

- Civarolo, M. M. y Lizarriturri, S. (2013). *Libro de ponencias de las I Jornadas Internacionales sobre Didáctica: problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior: diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Disponible en: [http://gided.unvm.edu.ar/wp-content/uploads/2016/11/LIBROS%20-%20libro\\_de\\_ponencias.pdf](http://gided.unvm.edu.ar/wp-content/uploads/2016/11/LIBROS%20-%20libro_de_ponencias.pdf)
- Insaurralde, M. (2016) *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Insaurralde, M. (2016). *Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente*. Buenos Aires: Noveduc.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós: Barcelona.

---

**1.**

**Problemáticas del campo de la  
enseñanza en la educación superior**

---

# **La Narrativa como estrategia de enseñanza en la Educación Superior. Aportes de una investigación didáctica**

**Claudia Agüero**

cucaag@yahoo.com.ar

**Mariana Noguera**

marianafn21@hotmail.com

Universidad Nacional de Luján

---

## **Resumen**

Desde el reconocimiento de un diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas, compartimos en esta ponencia algunos avances de una investigación didáctica que se realizó en un Instituto Superior de Formación Docente ubicado en el Conurbano de la provincia de Buenos Aires. Se trata de una investigación de corte cualitativo que se ha desarrollado a partir de un estudio de un caso en el que seguimos un curso de la cohorte 2014-2017 del Profesorado de Educación Primaria.

En el marco de lo que podríamos denominar Didáctica de la Educación Superior nos interesa investigar las estrategias de enseñanza que contribuyen a la constitución del conocimiento de oficio docente en la formación de maestras. Para ello en cada año de la investigación nos incluimos en el desarrollo procesal práctico de una asignatura del Profesorado mencionado, y relevamos también los aspectos estructurales formales que corresponden a cada propuesta curricular.

Procuramos desarrollar una investigación de corte colaborativa, por ello llevamos adelante diversas reuniones de investigación junto a las profesoras a cargo de las cuatro asignaturas seleccionadas para avanzar en la validación de nuestros análisis. Asimismo generamos espacios y tiempos para pensar colaborativamente el desarrollo de estrategias de enseñanza que no son las habituales en la Educación Superior.

En este caso compartimos los análisis de las últimas clases de la asignatura "Teorías sociopolíticas y educación" en las que la narrativa, como estrategia, cobró protagonismo. Entendemos que la inclusión de distintos relatos en estas clases generó comprensiones más potentes del contenido, así como acercó a las estudiantes a pensar la práctica docente desde distintas perspectivas. En este sentido, reconocemos con Philip Jackson (1998) tanto la función epistemológica como transformadora de los relatos seleccionados colaborativamente con la docente. En la ponencia caracterizamos las narrativas, contextualizamos su utilización, buscamos comprender el sentido de su elección y las comprensiones del contenido que estas posibilitaron.

Finalmente, buscamos no solo dar a conocer los hallazgos de la investigación sino también plantear algunos de los desafíos que nos demandan las prácticas de enseñanza en la Educación Superior.

---

## **Presentación**

En esta ponencia nos proponemos compartir algunos avances del proyecto “La enseñanza en Educación Superior. El caso de la formación de Profesoras de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires”<sup>1</sup>. Esta investigación pretende indagar cuáles son las estrategias de enseñanza que desde las perspectivas de las profesoras y las estudiantes favorecen los aprendizajes en relación con el futuro profesional de las maestras. Asimismo buscamos comprender cómo contribuyen estas estrategias a la constitución del conocimiento de oficio docente (Angulo Rasco, 1999).

Presentamos a continuación los análisis de las últimas clases de la asignatura "Teorías sociopolíticas y educación" en las que la narrativa, como estrategia de enseñanza, cobró protagonismo.

## **La investigación didáctica**

Considerar como objeto de investigación las estrategias de enseñanza en educación superior nos ubica en el campo de la Didáctica de la Educación Superior y, desde nuestra perspectiva, en la necesidad de construir puentes con los desarrollos de la Didáctica General (Camilloni, 2007).

En particular, nos interesa atender a las estrategias de enseñanza que se implementan en las asignaturas seleccionadas, en tanto que abarcan el conjunto de decisiones que toman las docentes para orientar la enseñanza con el fin de promover aprendizajes en las estudiantes (Anijovich y Mora, 2009). En este sentido, buscamos comprender las estrategias de enseñanza inscriptas en las propuestas didácticas desarrolladas en la formación de Profesoras de Educación Primaria. Así también, nos propusimos caracterizar las estrategias de enseñanza alternativas desplegadas en el desarrollo procesal práctico (de Alba, 1995), en este caso de la asignatura Teorías sociopolíticas y educación. Esta se ubica en el segundo año del Plan de estudios y tiene una carga horaria de 64 horas anuales.

La investigación se desarrolló desde una lógica cualitativa como modo de comprender en profundidad la complejidad del objeto estudiado. Se trata de un estudio de caso en el cual

---

<sup>1</sup> Radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y dirigido por la Prof. Mg. Mónica Insaurrealde. En este mismo evento académico otras compañeras compartirán avances de la misma investigación.

el trabajo de campo se focalizó en el seguimiento de un curso de la cohorte 2014-2017, seleccionando una asignatura por cada año del plan de estudios.

El material empírico lo constituyen la entrevista inicial a la profesora, los registros densos de clase, el programa analítico, los materiales escritos y los registros de las reuniones que se realizaron junto a las cuatro profesoras que forman parte de este estudio. La intención de esos encuentros fue realizar la validación de los sucesivos análisis, diseñar y desarrollar clases que incorporasen estrategias alternativas, para nuevamente volver a las reuniones, siguiendo el ciclo de la investigación colaborativa. En cuanto a las estudiantes protagonistas de esta cohorte realizamos encuestas autoadministradas a la totalidad en primer año, entrevistas en profundidad a un grupo de ellas en segundo año, un grupo de discusión y una entrevista grupal en tercer año, y entrevistas en profundidad a algunas estudiantes de cuarto año.

### **La narrativa en las clases de "Teorías sociopolíticas y educación"**

En las últimas clases de la asignatura la narrativa, como estrategia de enseñanza, cobró protagonismo. Nos referimos a las tres últimas clases del año académico en las cuales diversos relatos fueron objeto de análisis y permitieron a la profesora y a las estudiantes abordar la complejidad de las temáticas planteadas. A continuación presentamos brevemente cada uno de esos encuentros.

En la primera de estas clases la profesora comienza a desarrollar lo que denomina el paradigma crítico de la Sociología de la educación. Para ello solicita con anterioridad la lectura de una selección de páginas del libro "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado" de Althusser (1996). En ese encuentro propone leer en pequeños grupos unos extractos de un texto de Beatriz Sarlo (1998) donde aparece el relato de una maestra y directora de escuela de principios del siglo XX: Rosa Del Río<sup>2</sup>. Para la dinámica de la clase organiza grupos de cuatro integrantes y enuncia consignas tales como: "caracterización de la tarea de la escuela y, por otro lado, la de la enseñante" (...) "qué similitudes encuentran (...) entre el planteo de este tipo de escuela y la voz de esta docente con el planteo del funcionalismo"

---

<sup>2</sup> En "Cabezas rapadas y cintas argentinas", Beatriz Sarlo (1998) narra la historia de una maestra hija de inmigrantes de principios del siglo XX, nacida en 1883, quien a través de la escuela primaria, primero, y el colegio normal, después, tomó un camino distinto al de las mujeres de su familia y llegó a ser directora de una escuela en Villa Crespo, Buenos Aires. La narración da cuenta del sistema normalizador de la época, que bregaba por el orden y el disciplinamiento social.

(Registro denso de clase 5/10/2015). A partir de una puesta en común la docente y las estudiantes analizan la narrativa estableciendo relaciones conceptuales y desarrollando en profundidad los planteos de Althusser. Es posible afirmar que entre las intencionalidades de la profesora no sólo puede reconocerse la comprensión del marxismo estructuralista, sino también sus diferencias con el funcionalismo, temática que ya habían estudiado en clases anteriores.

En la segunda de estas clases la profesora vuelve a privilegiar la narrativa, ahora seleccionando dos fragmentos de relatos diferentes. Por un lado, el de la misma Rosa del Río presentado más arriba y, por otro, un extracto del libro "Mal de escuela" de Daniel Pennac (2008), en el que el autor recuerda su experiencia escolar como un pésimo estudiante<sup>3</sup>. Ese día la bibliografía de la clase es una selección de "Los herederos. Los estudiantes y la cultura" de Bourdieu y Passeron (2003). La profesora propone como tarea para el trabajo en grupos que analicen las dos experiencias y que señalen similitudes y diferencias entre las narraciones que protagonizan Rosa del Río y Daniel Pennac. También les pregunta por qué creen que se dan esas diferencias y similitudes entre el planteo de uno y otro. Solicita que lo piensen en relación con el planteo de los sociólogos mencionados y los desarrollos de las teorías críticas en general. Luego de un tiempo otorgado a la lectura, se realiza una puesta en común en la cual la profesora y las estudiantes - a través de un diálogo- van deconstruyendo los sentidos de cada relato, al tiempo que analizan los conceptos de aculturación, capital cultural, *habitus* y la teoría de la reproducción.

En la tercera y última clase del año académico, la docente lleva un nuevo relato que trata las reflexiones de una maestra de primer grado que trabaja en el Conurbano bonaerense<sup>4</sup>. A través de esta narrativa se propone abordar los planteos de Michael Apple (1979) acerca del curriculum, la hegemonía y la construcción de prácticas de resistencia. En relación con el concepto hegemonía, la profesora también desarrolla -a través de una exposición- los aportes de Raymond Williams (1980). La consigna para abordar el relato de la maestra es

---

<sup>3</sup> "En Mal de escuela", Daniel Pennac (2008) aborda la cuestión de la escuela y la educación desde el punto de vista de los malos alumnos. Desde su propia experiencia como estudiante y como profesor durante los veinticinco años que ejerció en un Instituto de París, Pennac reflexiona acerca de la pedagogía y las disfunciones de la institución escolar, sobre el dolor de ser un mal estudiante, el sentimiento de exclusión del alumno y el amor a la enseñanza del profesor.

<sup>4</sup> Este relato forma parte de un documento de trabajo de la asignatura Introducción a la Problemática Educativa de la UNLu. Allí una estudiante narra una secuencia de clases como maestra de primer grado y pone de relieve las decisiones didácticas en relación al desarrollo curricular.

que señalen qué elementos del sentido común dominante son puestos en tensión en esta experiencia. También les solicita a las estudiantes reparar en los interrogantes que se formula la docente, las decisiones que toma con respecto al curriculum y, por último, pregunta si esas prácticas podrían pensarse como prácticas de resistencia y porqué.

Ahora que hemos presentado sucintamente las clases, queremos centrarnos en las propiedades de estos relatos:

- se trata de narrativas escritas en primera persona,
- incluyen dilemas morales que funcionan como motores de la narración,
- ponen en evidencia experiencias escolares,
- se convierten en herramientas potentes para conceptualizar las perspectivas sociológicas estudiadas,
- se sitúan en distintos contextos sociohistóricos,
- colocan a las maestras en formación en la posibilidad de reconocerse en las prácticas y reflexiones de otros docentes,
- permiten acercarse críticamente a las prácticas de enseñanza<sup>5</sup>.

Podríamos afirmar que las voces de estos tres docentes, como explicaciones del mundo, se constituyen en interpretaciones pedagógicas que, a su vez, producen textos pedagógicos (Litwin, 2008). Reflexionar en torno a estos relatos buscando establecer puentes con las teorías parece ser una preocupación central de la profesora. En la entrevista inicial se refiere a la importancia de la inclusión de situaciones de la vida escolar durante el desarrollo de las clases. En el mismo sentido, en una de las últimas reuniones con nuestro equipo de investigación - al referirse a la segunda parte de la asignatura - la docente reitera su imperiosa necesidad de ejemplificar y fundamenta que por esta razón recurre a estos relatos escolares.

---

<sup>5</sup> Según el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires (2007) en este momento formativo las estudiantes no realizan prácticas en el salón de clases. El Campo de la Práctica Docente II propone un acercamiento a la institución escolar en diversos contextos: urbano, semiurbano, rural, de islas, hospitalarios, en contextos de encierro.

Si rastreamos la importancia de la narrativa en la educación encontraremos en la figura de Jerome Bruner (1985) un planteo originario, ya que fue quien destacó la importancia de considerar las dos modalidades de pensamiento: Paradigmática y Narrativa, cada una de las cuales supone formas características de construir la realidad. Estas modalidades se complementan pero son irreductibles entre sí. La modalidad Paradigmática o lógico científica “trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y aplicación (...) se ocupa de causas generales, y de su determinación (...) su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción” (Bruner, 1985, p. 24). Mientras que la modalidad Narrativa procura buscar el sentido, la significación de las acciones y se basa en las intenciones humanas. De este modo un elemento fundamental en el estudio de la narrativa es el lenguaje, ya que constituye un instrumento social para producir y construir realidades, cobrando importancia la intencionalidad. Jerome Bruner (1985) rescata la importancia del relato, como posibilidad de “mover al otro con la palabra”, de iniciar la producción de significados. Esta última afirmación es central al momento de pensar la formación docente, en general, y las clases de Teorías sociopolíticas y educación, en particular. Entendemos que la profesora a partir de estas narrativas tiene la posibilidad de crear y recrear tanto los significados que circulan en el aula, así como aquellos que corresponden a los marcos teóricos de la Sociología de la educación. La docente destacó - en una conversación con el equipo de investigación- la necesidad de recurrir a lo que ella llama “escenas escolares, experiencias o ejemplos de la práctica escolar”. Considera que analizar y comprender esos relatos redundará en la comprensión de las perspectivas teóricas estudiadas. Esto mismo es valorado por las estudiantes del curso que seguimos en su formación de grado cuando sostienen:

En los últimos tramos de la materia [la profesora] traía algunos textos para analizar, creo que por eso empecé a comprender un poco más, y hasta... elaborar juntos una... una idea, una construcción (Estudiante Julieta. Entrevista en profundidad, 2015).

... nos hace leer muchísimo y, aparte, cosas que capaz que no va a tomar pero te ayudan a entender otros temas y... eso es lo que tiene. Pero ella relaciona todo con todo (Estudiante Laura. Entrevista en profundidad, 2015).

El último contenido que ella [Profesora de Teorías Sociopolíticas y Educación] dio también, fue basado en experiencias de escuela (...) y eso nos ayudó a empezar a cruzar

los textos que veníamos viendo con las experiencias, y ahí empezamos a... la materia empezó a tener algo de alegría porque era... era una materia muy complicada (Entrevista grupal. Intervención de una estudiante, 2016).

La combinación de narrativa y subjetividad otorga potencia a cualquier propuesta de enseñanza, ya que un relato se construye a partir de “hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de la vida de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien” (McEwan y Egan, 1995, p.10). En el caso de la formación de docentes incluir relatos como los descriptos más arriba se convierte en una estrategia de enseñanza interesante para la comprensión de los marcos teóricos conceptuales. En esta línea resultan sumamente valiosos los aportes de Philip Jackson (1995), quien afirma que

Los relatos hacen por nosotros algo más que brindar información que después será aprovechada (...) Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen (...) los relatos pueden transformarnos, alterarnos como individuos (p.33).

En el relato de la maestra Rosa del Río la preocupación de la profesora es justamente reconocer en esa voz protagonista elementos de la sociología funcionalista:

**Profesora** -Bueno, hay un imaginario de que ella, al que ella adhiere, un imaginario de la posibilidad del ascenso social vía educativa ¿no? La escuela en el relato de Rosa del Río aparece como una herramienta eficaz para modificar ¿qué cosa?

**Estudiantes A y D**-La clase

**Estudiante M** -La situación en la que vive

**Profesora** -Claro. Correrse de su status heredado, diría Parsons, y adquirir un status nuevo, bien (Registro denso de clase 5/10/2015).

También este relato les permite a las estudiantes aproximarse a la comprensión del concepto Aparatos Ideológicos del Estado de Althusser (1996) y caracterizar una de las perspectivas de la teoría de la reproducción:

**Profesora** -Rosa del Río es una agente del Estado; el Estado la forma para que ella en el marco de la escuela moderna homogenice a los niños tomando decisiones ¿sí? Decisiones que nunca van a ser contrarias a ese planteo de argentinizar, higienizar y moralizar a una población (...) ¿Qué es lo que va a plantear (pausa) Althusser? (...)

**Estudiante I** -Que el Estado hace un control

**Profesora** -El Estado ¿controla?

**Estudiante N** -Sí (pausa) a través ¿no? El Estado controla.

**Profesora** -¿Y a través de qué controla? Según Althusser, o esto que se acuerdan ustedes de Althusser (pausa) lo vieron en pedagogía, ¿lo vieron en pedagogía? (Estudiante -Sí) Bueno, vieron el texto de Jesús Palacios me imagino (Estudiantes -Sí) Bueno...

**Estudiante I** -A través de la escuela

**Profesora** -Bueno, ¿y la escuela qué...?

**Estudiante O** -A través de los docentes

**Profesora** -¿Él usa un concepto?

**Estudiante P** -Eh, él la define como un Aparato Ideológico del Estado.

**Profesora** -Bien, vamos a ver a la escuela como un Aparato Ideológico del Estado, entonces ahí hay una primera cuestión que es importante, que ustedes lo mencionaron muy bien, que es la idea de un lugar que Althusser entiende que tiene el Estado en la reproducción de la sociedad. O sea, porque en el fondo todo esto que controla, que hace (habla muy rápido) es para reproducir ¿qué cosa? (Estudiante -las clases sociales) exactamente, para reproducir las relaciones de clases, o él dice, las relaciones de producción (pausa). O sea, para reproducir las clases sociales o las relaciones de unas clases sociales, porque de hecho las clases sociales son relacionales ¿sí? (Registro denso de clase 5/10/2015).

Junto a Jackson (1995) reconocemos que los relatos predominan en la enseñanza en diversas áreas del curriculum. "Tal vez el hecho de que vivamos rodeados de relatos pueda explicar que su preponderancia en los asuntos escolares pase más bien inadvertida" (p.26). Esta afirmación guarda una interesante derivación, ya que nos lleva a pensar en aquellos relatos de la escuela primaria que son fundacionales y que fueron especialmente seleccionados para su transmisión. Dicha selección de relatos constituyó históricamente un elemento fundamental para la formación del ciudadano. Esta operación analítica se hace presente en la última clase de la asignatura cuando la profesora, en la línea de los planteos de Raymond Williams (1980), les propone a las estudiantes reflexionar acerca de los actos escolares y los relatos allí presentes.

**Profesora** -¿Qué dice [Raymond Williams] que es la tradición selectiva? Un recorte particular que se hace del pasado, un pasado signficante diría Apple. O sea (...) una selección del pasado que le da sentido al presente. Estaba pensando en una estructura de dominación coherente a ese recorte del pasado, a qué le da sentido, qué va a explicar, qué va a justificar. Hacemos el acto del 25 de mayo, ¿vieron el acto del 25 de mayo en la escuela? (...) ¿Qué hacen?

**Estudiante D** -Se visten de dama antigua

**Estudiante C** -Se hacen representaciones del pasado

**Profesora** -Bueno ¿y cómo representan el pasado?

**Estudiante D**-Claro, vendiendo las empanadas, trabajando... (...)

**Profesora** -Entonces la negrita vendiendo empanadas y la dama antigua y qué se yo. ¿Qué dato nos falta ahí... histórico?

**Estudiante E** -La esclavitud. (...)

**Profesora**-Claro. Esa negrita tan feliz que vendía empanadas y trabajaba vendiendo empanadas, no trabajaba vendiendo empanadas, era esclava. (...) Entonces qué pasa cuando represento ese acto con la negrita feliz, vendiendo empanadas y festejando la revolución de mayo. Y el negrito ¿qué hace el negrito, qué hacían los negritos? prendían los faroles.

**Estudiante A**-Como que se encontrara que era algo normal para aquel momento... (...)

**Estudiante H**-Las diferencias de clases sociales

**Profesora** -Bien, no se marcan diferencias de clase social, no se encuentra conflicto social, digo eso para que piensen después lo que va a traer también Apple en el texto. Por lo tanto, en esa selección, en ese recorte ¿sí?, de ese pasado significativo lo que queda, lo que se... lo que queda invisibilizado ¿qué es? (...)

**Estudiante I** -¿Está justificando, digamos, la organización de clases? A pesar de que en el acto no se muestre, pero es como que es normal, digamos...

**Profesora**-(...) cuando en el acto pasa eso, lo que se está haciendo es justificando la estructura de clases ¿no? (Estudiante -Sí) Esa era la pregunta. Eh... yo lo que diría, más que justificar lo que está haciendo es naturalizando ¿sí? esas posiciones desiguales y no explicitándolas en clave de conflicto. En ese acto escolar no hay conflicto. Digo, la negrita y la dama antigua conviven (Estudiantes -Normal) normalmente

**Estudiante L**-Y es más, a los chicos cuando les toca ir de negritos van recontentos (Estudiante -Tenés razón)

**Profesora** -Bien. Bueno, ahí hay otra cuestión interesante para pensar, sobre todo cuando pensamos los estigmas raciales en la actualidad, dista bastante a la felicidad por tener tonalidades de piel más oscura, digo... ahí hay algo también. Al no trabajar el conflicto, al no trabajar esa relación desigual (...) yo estoy naturalizando cierto orden social. Eso es un poco lo que me preguntabas vos, más que decir justifica. Yo podría decir el acto (...) construye de alguna manera un sentido de realidad ¿sí? que eso, sumado a muchas otras prácticas (...) al no presentar el conflicto ¿sí? (...) se está presentando de alguna manera esto que decíamos que se denomina pasado significativo. Bueno no había conflicto ahí, por qué va a haber conflicto acá (Registro denso de clase 2/11/2015).

Este diálogo da cuenta no solo de las potencialidades que supone analizar críticamente los relatos de la construcción de la nación, sino que también muestra la importancia de desnaturalizar los sentidos y las prácticas que este tipo de representaciones trasmite. Así, se coloca el lente sobre una práctica escolar fundante de la nacionalidad como son los actos escolares. Asimismo le permite a la docente poner en juego los aportes de los autores que sustentan la clase del día y los conceptos hegemonía y tradición selectiva. Además, se trata de un pasaje en el cual se pone en evidencia la Sociología de la educación en perspectiva crítica.

En estas tres clases encontramos que la profesora orienta los estudios realizados en la asignatura de modo que ellos se constituyan en herramientas conceptuales para que las estudiantes puedan interrogarse sobre la realidad social y, como parte de ella, la educación institucionalizada. Por lo tanto, los relatos permitirían un acercamiento a realidades en diferentes momentos históricos. De este modo, en una de las clases se coloca el eje en los conceptos aculturación y capital cultural.

**Profesora** –Bien, hay algo que ella dice y que está muy vinculado a lo que dice Bourdieu. Rosa es exitosa porque logra abandonar sus patrones culturales (...) realiza lo que van a encontrar en el texto de Tovillas como aculturación, realiza un proceso de aculturación... y de aceptación de los patrones culturales dominantes. (...) En cambio a Daniel Pennac lo que le pasa es que no logra hacer ese proceso de adaptación que la escuela le está pidiendo, y aunque coincide un poco más su cultura con la cultura de la escuela...(…) lo que lo coloca en el lugar de mal alumno está vinculado a la imposibilidad de decodificar eso que la escuela le está proponiendo, no está pudiendo entender en la lógica cultural qué es lo que la escuela le propone (Registro denso de clase 19/10/2015).

Cuando Jackson (1995) se refiere a la inclusión de relatos en las clases por parte de los profesores señala que, si se buscan objetivos transformadores, es fundamental conocer a los sujetos a quienes se les cuenta la historia, elegir con sumo cuidado los materiales a utilizar y las tareas que se asignarán. En cuanto a la función transformadora, destaca los efectos potentes de las narrativas para transformar una manera de pensar o actuar. Incluso los relatos que leemos y estudiamos nos hacen ser lo que somos como personas. Entendemos que en este caso la profesora, en colaboración con el equipo de investigación, selecciona estos tres relatos de docentes teniendo en cuenta las características de sus

estudiantes, los contenidos a abordar así como sus intencionalidades. En relación a esta última dimensión en la conversación inicial sostiene:

Siempre la preocupación que tuve con respecto a Sociología era que los estudiantes no creyeran que había una única mirada o una única perspectiva (...) Entonces cuando pensé la materia pensé que lo que la materia tenía que lograr era que los estudiantes fueran conscientes de que según los conceptos que usaran y según la mirada que tuvieran, estaban adhiriendo a algunos...a algunas construcciones teóricas de un paradigma u otro.

(...) A mí lo que me preocupa es que... una preocupación sociológica que tengo... que esa mirada del docente crítico, y qué se yo... no sea sólo para pensar, bueno, mi posición en el aula sino que (las estudiantes) la piensen en función de una lectura de la sociedad (Entrevista inicial, 2014).

### **La narrativa como estrategia alternativa**

En otro trabajo sosteníamos que esta docente privilegia la exposición y la exposición dialogada como estrategias de enseñanza (Agüero, Insaurralde y Noguera, 2018). Es por ello que la inclusión de narrativas en estas clases es considerada por el equipo como una estrategia alternativa. Sostenemos que es alternativa en el sentido de que no es la estrategia más difundida en el nivel superior. A su vez, en este caso en particular, permite "alternar" momentos de trabajo centrado en las estudiantes a través del análisis que hacen de los relatos, con momentos en los cuales el diálogo sobre las narrativas es conducido por la docente.

Cuando caracterizamos los relatos sostuvimos que los tres implicaban dilemas morales para los protagonistas<sup>6</sup>; esto no solo funciona como motor de la narrativa sino que permite a las estudiantes enfrentarse a una característica central de la práctica docente: la toma de decisiones y su impacto en la enseñanza. En este sentido, consideramos que la inclusión de distintos relatos en estas clases generó comprensiones más potentes del contenido, así

---

<sup>6</sup> Rosa del Río como directora pretende homogeneizar e higienizar a sus estudiantes, desde esa concepción toma la decisión de rapar el cabello de los varones y pasar el peine fino a las mujeres. Daniel Pennac reflexiona frente a lo que considera un dilema: cómo es posible que rodeado de un "buen" capital cultural él sea un pésimo estudiante incapaz de comprender las demandas de la escuela. Finalmente Valeria como maestra de primer grado se propone, a partir de su propuesta didáctica, avanzar en el develamiento de la realidad social que sus estudiantes viven.

como también acercó a las estudiantes a pensar la práctica docente desde el paradigma crítico de la Sociología de la educación.

Para finalizar, deseamos recuperar los aportes de Jerome Bruner (2002) quien insiste en el valor propiamente humano de la narrativa como modalidad de pensamiento, en tanto sostiene que a partir de los relatos construimos, reconstruimos y hasta en cierto sentido reinventamos nuestra comprensión el mundo. El desafío de incluirlos en la formación docente queda planteado como alternativa para socavar la exposición como estrategia más difundida.

### **Referencias bibliográficas**

- Alba, A. de (1995). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Agüero, C., Insaurralde, M. y Noguera, M. (2018). *Comprender los inicios del conocimiento de oficio docente*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. 18 al 20 de abril. Cipolletti.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Angulo Rasco, J. F. (1999). *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento del docente*. En Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. (Editores). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Akal.
- Bruner, J. (1985). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de Historias. Derecho, filosofía y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Camilloni, A. y otras. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós
- Jackson, Ph. (1995). *Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza*. En McEwan, H. y Egan, K. (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (25-51). Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- McEwan, H. y Egan, K. (1995). *Introducción*. En McEwan, H. y Egan, K. (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 9-21). Buenos Aires: Amorrortu.

### **Bibliografía citada de la asignatura**

- Althusser L. (1996). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Blanco, A. (2013). *Una maestra narra una secuencia de clases*. Documento de trabajo  
Introducción a la Problemática educacional, UNLu. Mimeo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- Williams, R. (1997) *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.

# Rutinas de pensamiento con metáforas en la enseñanza en Educación Superior

**Carolina Bruzzo**

carolibruzzo@gmail.com

**María Mercedes Civarolo**

mercedescivarolo@gmail.com

**Mónica Pérez Andrada**

monicaperezandrada@gmail.com

Universidad Nacional de Villa María

---

## Resumen

Esta ponencia se enmarca dentro del desarrollo de los procesos de enseñanza de las cátedras de Teoría del Aprendizaje y Didáctica General y Currículum de los profesorados universitarios de la UNVM, y que a su vez forma parte de investigaciones en el campo de la didáctica en educación superior. Dichos procesos de investigación - acción están basados en los marcos de EpC, y se investigan en el proyecto “Pensamiento metafórico y rutinas de pensamiento para la construcción de la comprensión disciplinar y la buena enseñanza en educación superior”. Una de las preguntas que se aborda es *¿de qué manera la metáfora, junto a determinadas rutinas de pensamiento, puede contribuir a desarrollar la comprensión disciplinar?* en los estudiantes. El marco teórico se construye desde Proyecto Zero de Harvard: Enseñanza para la comprensión y Pensamiento visible desde las rutinas de pensamiento de Ritchhart, Church y Morrison (2011) enlazado a Configuraciones Didácticas de Litwin (1997); así como el concepto de metáfora desde Loris Malaguzzi (2001) y las contribuciones de Lakoff y Johnson (1995), que sostienen que la metáfora impregna no sólo el lenguaje sino también el pensar y el actuar.

En esta ponencia, nos centramos en el análisis de tres desempeños de comprensión de la cátedra de Didáctica General y Currículum, y sus respectivas rutinas con metáforas que se proponen para su desarrollo: a-mapas mentales, b-construcción de proyectos áulicos y c-análisis didáctico de clases observadas, seleccionados del conjunto de desempeños realizados por los estudiantes, ya que resultan vertebrales para la formación de los futuros docentes y porque promueven el pensamiento comprensivo a través de procesos como: observar y describir, construir relaciones explicativas e interpretaciones, razonar con evidencias, establecer relaciones conceptuales significativas, revisar el propio pensamiento y la propia comprensión a partir de diversas formas de realimentación, escudriñar conceptos centrales de la disciplina que se estudia y llegar a establecer conclusiones.

Las metáforas y rutinas de pensamiento que se incluyen en estos tres desempeños de comprensión, se presentan en situaciones de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la construcción en comunidad de pensamiento, la integración y transferencia de conocimientos transversales y nodales de la disciplina y relaciones teórico-prácticas que apuntan a la comprensión de una disciplina teórica que se ocupa de una práctica.

Se analiza cómo dichas rutinas y el uso de metáforas como estrategias de enseñanza, permiten a los

docentes crear oportunidades para hacer visible el pensamiento de los estudiantes, y promover hábitos de mente y la comprensión disciplinar. Se espera avances en las franjas interdisciplinarias propuestas en relación a la metáfora como categoría didáctica, y aportes a una epistemología práctica, al concebirla como estrategia de enseñanza y de aprendizaje.

---

## **Introducción**

La siguiente ponencia se enmarca dentro de los procesos de enseñanza de las cátedras: Teoría del Aprendizaje y, Didáctica General y Currículum, de los profesorado universitarios de la UNVM, y que a su vez forma parte de investigaciones en el campo de la didáctica en educación superior.

Dichos procesos se investigan en el marco de enseñanza para la comprensión (EpC), en el proyecto **“Pensamiento metafórico y rutinas de pensamiento para la construcción de la comprensión disciplinar y la buena enseñanza en educación superior”**.

El marco teórico se construye desde Proyecto Zero de Harvard: Enseñanza para la comprensión y Pensamiento visible (Perkins, Ritchhart); Church y Morrison (2011) enlazado a Configuraciones Didácticas de Litwin (1997); así como el concepto de metáfora desde Loris Malaguzzi (2001) y las contribuciones de Lakoff y Johnson (1995), que sostienen que la metáfora impregna no sólo el lenguaje sino también el pensar y el actuar.

Una de las preguntas que se aborda es ¿de qué manera la metáfora, junto a determinadas rutinas de pensamiento, puede contribuir a desarrollar la comprensión disciplinar?

Se plantea el siguiente objetivo general:

-Analizar de qué manera el pensamiento y las expresiones metafóricas en situaciones de modelización de la enseñanza universitaria, y en procesos de aprendizaje, se vinculan con la construcción de la comprensión disciplinar.

Vinculados a esta ponencia, se tienen en cuenta los siguientes objetivos específicos:

- Definir configuraciones didácticas y situaciones de modelización en la enseñanza que hagan visible el pensamiento y las expresiones metafóricas de los estudiantes para favorecer la construcción de la comprensión disciplinar.
- Configurar desempeños de comprensión exploratorios, de investigación guiada y de síntesis con metáforas, rutinas de pensamiento y protocolos que generen oportunidades de pensamiento metafórico.

- Describir y caracterizar el tipo de expresiones metafóricas, rutinas de pensamiento y protocolos que favorecen la construcción de la comprensión disciplinar.

Siguiendo esta pregunta de investigación y los objetivos generales y específicos, nos centramos en el análisis de desempeños de comprensión de la cátedra de Didáctica General y Currículum, y sus respectivas metáforas con rutinas de pensamiento, en el marco de un diseño de investigación que nos permite describir e interpretar procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior.

## **Desarrollo**

En la definición y construcción de nuestras configuraciones didácticas proponemos una serie de desafíos abordables para los estudiantes que les permita la construcción de comprensión de la disciplina que enseñamos, en tanto que:

La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar (...) las prácticas de la enseñanza, y que (...) no puede permanecer indiferente ante la opción entre diversas concepciones de educación, de enseñanza, de aprendizaje y ante el examen crítico de los alcances sociales de los proyectos de acción educativa (...) comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar (...) situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje; a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones (...) procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza (...) de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje...” (De Camilloni W., A. R.,2010, p: 22)

Por lo tanto, en el diseño de desempeños de comprensión, se contemplan los movimientos de pensamiento que los estudiantes realizan para apropiarse comprensivamente de la disciplina Didáctica General, que como expresa Camilloni (2010) considera tanto su dimensión teórica, crítica y práxica, como su dimensión ética política, antropológica y creacional artística. La identificación de estos movimientos de pensamiento, tal como Ritchhart, R y otros (2014) lo desarrollan - en tanto tipos de pensamiento al servicio de la comprensión disciplinar, que se dan en una dinámica de interacción permanente superando la visión taxonómica de los mismos- permitió diseñar tres desempeños que se desarrollaron a lo largo de varios años de investigación-acción y que constituyen desempeños con metáforas y rutinas de pensamiento transversales, sostenidas a lo largo de un año escolar, garantizando las fuerzas que dan forma a la cultura de pensamiento

destacadas por: unas expectativas explicitadas durante toda la secuencia espiralada de nuestra práctica de enseñanza; oportunidades de interacción significativa con aspectos centrales del contenido de la disciplina; el tiempo suficiente para pensar sobre estos desafíos, su realimentación y mejora; ambientes diversos, junto a un lenguaje de pensamiento que incluye metáforas como estrategia de enseñanza.

El proceso de retroalimentación como docentes e investigadores en la cátedra (Civarolo, 2014, 2015, 2016 y 2017) da cuenta de que el pensamiento y las expresiones metafóricas usadas por docentes entre sus variadas estrategias de enseñanza, y por los estudiantes entre sus variadas estrategias de aprendizaje, son altamente valoradas por estos últimos como habilidades para alcanzar una comprensión más efectiva. En consecuencia, su consideración como parte de la configuración didáctica se constituye en una estrategia para favorecer la comprensión disciplinar.

### **Desempeños, pensamiento metafórico con rutinas**

#### **a. Desempeños transversales: pensamiento metafórico en movimiento**

##### **a. 1. Desempeño transversal: Mapas Mentales**

Teniendo como tópico generativo la comprensión disciplinar de la Didáctica General, se describen metáforas y rutinas que permiten pensar flexiblemente con los conceptos, a la vez que reestructurar y profundizar sus construcciones conceptuales a partir de *mapas mentales* que se modifican a medida que avanzan en comunidades de pensamiento. En este caso, usamos la metáfora del “rizoma” para dar cuenta del modo hipertextual en que hoy se piensa y la idea de los movimientos complejos de las construcciones que se vinculan a un tópico generativo y su dimensión multireferencial. Las rutinas de pensamiento van variando a medida que la revisión de los mapas mentales se profundiza y complejiza. En las primeras versiones de los mismos, se propone la rutina: generar-clasificar-conectar-elaborar un mapa mental; en siguientes versiones, se avanza hacia rutinas que permitan la reestructuración y profundización de las relaciones conceptuales: conectar- ampliar-desafiar o bien de tipo: conectar-desafiar-conceptualizar-reestructurar. El rizoma, como metáfora de mapa mental, amplía la visión de árbol invertido de “raíz pivotante” del mapa conceptual, ya que el mapa mental articula múltiples mapas conceptuales, posibilitando, formas de expresión del pensamiento lingüísticas e icónicas de complejidad.

## **a. 2. Desempeño transversal: Análisis didáctico**

Otro desempeño de comprensión transversal es el análisis didáctico de una clase observada por los estudiantes. El mismo, permite realizar procesos de interpretación crítica de las configuraciones de enseñanza de los docentes observados, interrogando la práctica de observación a partir de los marcos teóricos producidos por la didáctica, preguntándose acerca de los diversos entramados para comprensión que se constituyen en toda configuración didáctica entendiendo a ésta como “[el ] entretejido que diseñan y llevan a cabo los docentes, para abordar la enseñanza de su campo disciplinario, con el objeto de favorecer la construcción de los conocimientos de los alumnos” (Litwin, 1997, pp: 11-12) Siguiendo la metáfora del entretejido, construimos explicaciones didácticas y realimentaciones que incluyen la metáfora del “entramado” o “telaraña” y permite interrogar la clase observada para identificar las tramas que dieron lugar a aprendizajes comprensivos en la misma, identificar alternativas que obturan y otras que permiten profundizar dicha comprensión. Las rutinas de pensamiento propuestas para este desempeño transversal: observar/preguntar/razonar con evidencias/argumentar originan comprensiones disciplinares profundas que se hicieron visibles a lo largo y al cierre de la asignatura.

Complementario a lo expuesto, se describen en profundidad las rutinas y metáforas del tercer desempeño transversal: el *diseño de proyectos áulicos*.

## **b. Desempeño transversal: Diseño de proyectos áulicos.**

### **b.1. Desempeño de comprensión y movimientos del pensamiento**

#### **La potencia del contenido apropiado**

En este desempeño los estudiantes se enfrentan a la dimensión creativa y artística de la didáctica ya que el pensamiento se pone en juego en el proceso de crear una propuesta de proyecto para el aula. Esto exige a los estudiantes involucrarse en una auténtica situación de buen pensamiento, en tanto que requiere usar flexiblemente el conocimiento que poseen y actuar con el mismo para el diseño de algo nuevo, concretamente un proyecto. Los movimientos de pensamiento implicados en su construcción, integran múltiples modos de pensar que un futuro docente debe aprender como artesano preocupado en que todos aprendan. Algunos de estos movimientos son: identificar prioridades pensando en la

justicia curricular, clasificar y relacionar los contenidos seleccionados para enseñar; evaluar y seleccionar alternativas de enseñanza y tomar posición en relación a éstas; establecer relaciones teórico-prácticas y justificar dicha posición; construir desempeños de comprensión que permitan pensar flexiblemente con el conocimiento a enseñar; examinar, identificar y seleccionar objetos de la cultura y escenarios que permitan acercar el conocimiento a enseñar; examinar, identificar y seleccionar recursos y estrategias de enseñanza y definir modos de evaluación que realimentan la construcción de la comprensión del contenido; diseñar situaciones que expresen una diversidad de puertas de entrada al conocimiento abarcando la heterogeneidad de saberes previos y proclividades en el pensamiento; sintetizar y sistematizar ideas en la creación de un producto, el proyecto de aula.

## **b.2. La metáfora en la explicación didáctica**

La metáfora que utilizamos para desarrollar la idea de construcción de un proyecto áulico es la de *espiral y de hélice cónica*. Enseñar a construir una propuesta de proyecto de aula desafía movimientos de pensamiento que no se dan de modo acumulativo, sino que se van desarrollando en un proceso dinámico e interconectado, logrando una estructura que da la idea de un volver sobre lo mismo, para retomarlo y profundizarlo.

Los espirales, como imágenes míticas, son símbolo de lo que nace, muere y vuelve a nacer. En nuestro lenguaje de pensamiento alentamos a los estudiantes a confrontar sus matrices de aprendizaje con aquellas perspectivas de enseñanza que puedan favorecer construcciones comprensivas, para lo cual, los incentivamos a abandonar la comodidad de sus teorías ingenuas para hacer nacer, sobre la base de errores constructivos, nuevos modos de enseñar dentro de configuraciones didácticas.

Como objeto geométrico, la hélice cónica, propone la idea de constancia, de avance progresivo y ampliatorio con un centro – el tópico generativo- que se constituye y mueve para promover la comprensión del objeto a estudiar.

La metáfora del *espiral y la hélice* se convierten en una oportunidad para dar visibilidad al pensamiento de los estudiantes, en la medida que durante la explicación didáctica se involucra a estos, en los siguientes procesos destacados por Ritchhart, R. y otros (2014): reflexionar a partir de preguntas auténticas en torno a los tipos de pensamiento que se conjugan en un movimiento espiralado en la construcción de proyectos; escuchar los

procesos de construcción de los estudiantes y tomarlos en cuenta para preguntar y repreguntar; documentar los momentos de explicación y preguntas didácticas para que nos permita retomar luego, los procesos constructivos de la comprensión y confrontar productivamente sobre nuestras propias preguntas de enseñanza y el modelaje a través de metáforas como estrategias de enseñanza. Se consideran preguntas auténticas, en tanto permiten pensar en voz alta y conocer las construcciones que realizan los estudiantes en un clima de confianza, donde el error es un error constructivo, que desplaza a las preguntas de revisión de aquello que se recuerda mecánicamente, en tanto que, estos conocimientos frágiles, no son útiles a la hora de crear algo, ya que crear algo supone un proceso de comprensión profunda.

### **b.3. Desempeño de comprensión, metáforas y rutinas de pensamiento**

**Rutina:** Elaboramos una rutina de pensamiento para promover las comprensiones necesarias y crear un proyecto áulico que permita hacer visible el pensamiento de los estudiantes:

#### **Explorar/preguntar/elaborar**

**Propósito:** el objetivo es que los estudiantes exploren entre las diferentes perspectivas de enseñanza, experiencias posibles, contenidos, recursos, estrategias y modelos de enseñanza y les permitan pensar en las alternativas con las que cuentan para reflexionar y tomar posición didáctica frente a cada una de las variables involucradas en una programación. Por otro lado, la importancia de hacerse preguntas acerca de qué alternativas son las más adecuadas para enseñar un tópico determinado en un posible grupo de estudiantes, cuáles son los aspectos significativos que no se consideraron, qué disposiciones de pensamiento se están promoviendo en la secuencia didáctica, las posibilidades de intercambios entre estudiantes en diversos modos de agrupamiento, los ambientes de aprendizaje que se han ofrecido, la diversidad de estrategias para acercar el conocimiento, la presencia de preguntas auténticas, la organización de la dinámica de aula programada para posibilitar la escucha y el andamiaje del proceso de aprendizaje en la práctica. Todas estas preguntas conllevan la toma de decisiones y la asunción de una posición frente a la construcción del proyecto diseñado.

Tal como afirman Ritchhart, R. y otros (2014), los movimientos del pensamiento no se dan en forma escalonada, ordenada y acumulativa, sino que se van enriqueciendo mutuamente en forma dinámica. Entonces, en la creación de proyectos, la exploración, las preguntas y el diseño se van realimentando como en un espiral tridimensional, una hélice en la que aparecen elementos ya construidos, toma de decisiones que van apoyando otras teniendo como eje la búsqueda de la comprensión.

### **Desempeño de comprensión**

Diseñar proyectos áulicos que promuevan la construcción de la comprensión de contenidos disciplinares.

#### **Descripción:**

-Explorar las alternativas en los diferentes componentes de un proyecto áulico de enseñanza y del marco de EpC.

-Preguntarse acerca de cuáles pueden ser las alternativas adecuadas para favorecer la construcción de comprensión de cada uno de los componentes y entre sí, dentro de la secuencia espiralada que compone un proyecto.

-Diseñar un proyecto áulico que considere la toma de posición de todas estas alternativas para favorecer la construcción de comprensión del tópico generativo.

#### **Pasos**

**Explorar:** las distintas fuentes que ofrece la cátedra: marcos bibliográficos, e diseños curriculares jurisdiccionales, junto a aportes de las didácticas específicas.

**Preguntarse:** hacerse preguntas a partir de las orientaciones de cátedra sobre los componentes de la programación en proyectos y desde el marco de EpC, incluyendo aportes de los enfoques de enseñanza desarrollados.

**Diseñar:** el proyecto se construye en un intercambio dinámico donde ciertas tomas de decisión van favoreciendo el avance progresivo de una propuesta para la construcción de comprensión del tópico seleccionado. Las preguntas y re-exploración de variables, van produciendo reelaboraciones paulatinas hasta el logro del diseño final.

Hasta aquí describimos la metáfora de espiral o hélice, como modo de modelar los movimientos de pensamiento que están implicados en las rutinas de pensamiento para el

diseño de proyectos de aula, con la intencionalidad de escudriñar cómo las modelizaciones con metáforas en las explicaciones didácticas y realimentaciones, pueden favorecer construcciones de comprensión en los estudiantes.

En relación con otros objetivos de la investigación, indagamos cómo la creación de metáforas por parte de los estudiantes, promueven procesos metacognitivos, a partir de la propuesta de un desempeño que hiciera visible sus comprensiones, al finalizar cada uno de los tres desempeños transversales de la asignatura.

### **c. Creación de metáforas con rutinas en procesos metacognitivos**

#### **Explorar/identificarse/preguntarse/crear/explicar**

Como cierre de cada uno de los tres desempeños transversales presentados en esta ponencia, proponemos un portafolio de selección de obras de arte visual y la creación de subtítulos a dichas obras, acompañado de una explicación que exprese las comprensiones logradas en cada uno de dichos desempeños. Cada obra visual, representa metafóricamente aspectos de dicha comprensión.

En las expresiones metafóricas, como en toda manifestación estética se conjugan dos intencionalidades que son en sí misma un oxímoron: por un lado, es una experiencia que nos pone un velo, mostrando connotativamente lo que se desea expresar, si lo mostrara todo en forma denotativa perdería su fuerza. Justamente por eso, lo que devela o hace visible es mucho más profundo. De allí que las metáforas son potentes objetos de la cultura que utilizando un lenguaje retórico y estético permiten que los estudiantes puedan hacer visible los procesos de construcción de su comprensión.

Uno de los principios estéticos de Malaguzzi, expresa Hoyuelos (2006) es promover una pedagogía que sueñe con la belleza de lo insólito, en este sentido, “Creando metáforas [se] inventa un nuevo lenguaje para decir cosas nuevas con esa operación de extrañamiento propia del artista a quien los recursos lingüísticos normales le recuerdan conceptos cerrados” (Hoyuelos, 2006, pág. 175).

**Propósito:** en consonancia con lo anterior se busca promover la metacognición acerca de las comprensiones construidas en torno a cada uno de los desempeños transversales, a través del uso y creación de metáforas.

**Descripción:** A partir de la selección de obras de arte visuales, y de la escritura de un subtítulo alternativo al nombre de la obra, se expresan metafóricamente los aprendizajes comprensivos que han podido lograr a partir de un desempeño transversal. Los estudiantes explican, cuáles fueron sus comprensiones usando la selección de la obra y el subtítulo creado para ella. Las obras de arte visuales como parte del contenido apropiado a explorar, son el disparador estético para pensar metafóricamente - explorar las metáforas, el lenguaje connotativo de las mismas- y la inspiración para establecer relaciones con las preguntas que se hacen acerca de sus propios procesos de aprendizaje comprensivo. Son, además, el contenido inspirador de otras metáforas lingüísticas que los estudiantes crean en los subtítulos de las obras y condensan lo que luego explicarán usando esta diversidad de metáforas.

A su vez, la experiencia y disfrute de obras de arte visual usadas como metáforas es una rutina de pensamiento utilizada por la cátedra desde la presentación de la asignatura y su programa junto a otras que acompañan a las explicaciones didácticas y modelizaciones con metáforas.

### **Pasos**

**Explorar/preguntarse/identificarse:** es el momento de explorar obras de arte visuales que condensan y connotan los procesos de comprensión. Esto, en un proceso dinámico entre las identificaciones simbólicas con la obra y aquellos procesos metacognitivos que se van realizando al preguntarse acerca de qué han comprendido en cada desempeño de comprensión transversal (mapas mentales; análisis didácticos y/o proyectos áulicos) A su vez es la obra, la que posibilita hacer visible el pensamiento y los procesos comprensivos.

**Crear/Explicar:** las obras artísticas visuales generalmente tienen un título, el desafío es crear un sub-título a partir de expresiones metafóricas, como síntesis de las comprensiones logradas. Luego, explicar qué procesos de comprensión están condensando las expresiones del sub-título. De igual manera, en movimientos dinámicos del pensamiento, el explicar por escrito algunos procesos identificados, pueden dar lugar a la creación de metáforas o la inspiración estética puede realimentar los procesos de explicación.

### **d. Conclusiones y proyecciones**

Dentro de las explicaciones didácticas ofrecidas como docentes investigadores, la inclusión de metáforas permite crear oportunidades diversas para hacer visible el pensamiento de

los estudiantes, acercarnos a sus saberes previos y generar andamiajes que favorezcan la comprensión disciplinar. El pensamiento metafórico presente en las rutinas de pensamiento en tres desempeños de comprensión transversales, dieron lugar a movimientos de pensamiento de variada y profunda demanda cognitiva. Así mismo, al proponer estas rutinas en el marco de explicaciones didácticas con metáforas y la creación de metáforas en relación a procesos metacognitivos – expresiones metafóricas lingüísticas y visuales artísticas- se involucra al sujeto integral ya que, al ser parte de la experiencia estética, la metáfora está “arraigada a la propia actuación de la vida [...] que hacen que la propia experiencia sea auténtica, reveladora, comunicante, veraz, crítica y trascendente” (Hoyuelos, 2006).

Siguiendo los aportes de Lakoff y Johnson (1991) la configuración de una determinada experiencia, presenta un modelo dialéctico en el que la dicha experiencia y los campos metafóricos del lenguaje se generan y modifican en un enfrentamiento continuo. En este sentido, programamos que la experiencia de enseñanza y de aprendizaje a partir de los tres desempeños transversales propuestos permita hacer visible el pensamiento metafórico como parte del buen pensamiento que lleva a la construcción de comprensión. Proyectamos caracterizar las expresiones metafóricas y rutinas de pensamiento que favorecen la construcción de la comprensión disciplinar, aportando así a una epistemología práctica de la didáctica en el nivel superior y universitario.

## **Bibliografía**

- Camillioni, A.R.W. de (comp.) (2010) El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1991) Metáforas de la vida cotidiana. Madrid. Cátedra Teorema.
- Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires. Paidós.
- Hoyuelos, A. (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona. Octaedro - Rosa Sensat.
- Richhard. R. Church, M. y Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Buenos Aires. Paidós.

# **La enseñanza universitaria y los materiales curriculares: tradiciones en el área Matemática de la Facultad de Ciencias Económicas (UNJu)**

**Rudix C. Camacho**

rudix.camacho@gmail.com

**Marisa Angélica Digión**

marisadigion@gmail.com

**Beatriz del Carmen Autino**

bettyautino@hotmail.com

Universidad Nacional de Jujuy

---

## **Resumen**

La enseñanza universitaria se constituye como una práctica compleja, dinámica y cambiante. En este contexto, el estudio de los materiales curriculares implica una necesidad didáctica y curricular que permite identificar y construir claves para su selección, análisis e interpretación en el nivel superior.

Los materiales curriculares son dispositivos que se utilizan en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum universitario con la finalidad de comunicar contenidos, de favorecer y orientar procesos educativos. Son mediadores entre los contenidos y la práctica educativa porque sirven para realizar diversas actividades, transmitir valores y conocimientos explícitos e implícitos.

Por la importancia que tiene la temática en el currículum universitario y la escasa producción al respecto en el ámbito de Matemática Superior, un grupo de docentes del Área Matemática de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy, están trabajando en una investigación tendiente a conocer las concepciones subyacentes, sus potencialidades didácticas como así también la forma de pensarlos como herramientas de apoyo en las aulas universitarias y específicamente para la enseñanza de la Matemática universitaria.

Con un enfoque cualitativo, el relevamiento de datos se lleva a cabo a partir de diferentes fuentes orales y escritas, utilizándose distintas técnicas de la investigación educativa. Se ha avanzado en: la construcción conceptual de lo que se entenderá como material curricular, la definición de una primera grilla y su clasificación. Actualmente, el grupo se encuentra profundizando el estudio los materiales didácticos identificados como tales, a través del análisis documental, para determinar los supuestos didácticos, disciplinares y curriculares que subyacen en ellos. Las primeras categorías emergentes dan cuenta de tradiciones implícitas en su construcción desde el lugar de los docentes y de las formas en que son considerados y utilizados por los estudiantes, sus destinatarios.

Los estudiantes no sólo aprenden información que contienen los materiales curriculares, también incorporan mensajes a veces implícitos sobre diferentes aspectos definidos por las cátedras y sus profesores. Aprenden qué es lo que vale la pena aprender y lo que aparece como valioso, a través formatos y códigos de presentación específicos, según las asignaturas, su lugar en el plan de estudios

y c3mo esas c3tedras entienden y presentan su propuesta formativa. En este punto, se recuperan preguntas cruciales respecto a: ¿qu3 cuestiones son centrales a ser ense3adas en la universidad?, ¿por qu3 y c3mo se les da forma?, ¿c3mo se presentan estos acuerdos de las c3tedras a sus destinatarios?, ¿qu3 hacen con estos materiales curriculares los estudiantes?, ¿se apropian o no de los mismos?, ¿c3mo interpretan y traducen los contenidos, actividades, etc. que las c3tedras proporcionan a trav3s los materiales curriculares?, ¿existen distancias o cercan3as entre las expectativas de las c3tedras y el uso efectivo de los estudiantes de los diferentes materiales curriculares?...

Se sostiene que este estudio permitir3 favorecer la revisi3n, ajuste, dise3o y construcci3n de materiales contextualizados a los requerimientos de las carreras de Ciencias Econ3micas y a la vez, contribuir3 a la sistematizaci3n de investigaciones sobre 3stos, en el 3mbito universitario en la regi3n del NOA.

---

## 1. Introducci3n

La ense3anza universitaria se constituye como una pr3ctica compleja, din3mica y cambiante. En este contexto, el estudio de los materiales curriculares implica una necesidad did3ctica que permite identificar y construir claves para su selecci3n, an3lisis e interpretaci3n en el nivel superior.

La elaboraci3n de materiales curriculares y su permanente revisi3n con fines de mejora, es un desaf3o sostenido para quienes los dise3an y los ponen a consideraci3n tanto, en el contexto institucional como en las aulas.

Desde el a3o 2016 y hasta el a3o 2019 se ejecuta en el 3mbito de la Facultad de Ciencias Econ3micas de la Universidad Nacional de Jujuy, el proyecto de investigaci3n denominado “An3lisis did3ctico de los materiales curriculares de las c3tedras del 3rea Matem3tica. Planes de mejora en la Facultad de Ciencias Econ3micas de la Universidad Nacional de Jujuy”. La inquietud por indagar sobre la tem3tica es el resultado de un proceso de reflexi3n conjunta de los docentes-investigadores que integran el 3rea Matem3tica de la citada instituci3n universitaria, al reconocer la importancia y centralidad que tienen los mismos en los procesos de ense3anza y de aprendizaje; en particular, los relacionados con la Matem3tica.

Los materiales curriculares son dispositivos que se utilizan para el dise3o, desarrollo y evaluaci3n del curr3culo universitario con la finalidad de comunicar contenidos, de favorecer y orientar procesos educativos superiores. Son mediadores entre los contenidos

propuestos y la práctica educativa porque sirven para realizar diversas actividades entre ellas: transmitir valores y conocimientos explícitos e implícitos.

En este punto se recuperan interrogantes cruciales que orientan los avances del proyecto de investigación: ¿qué cuestiones son priorizadas en la enseñanza de la Matemática universitaria?, ¿cómo y en qué formatos son comunicados a los estudiantes?, ¿qué hacen los estudiantes con estos materiales curriculares producidos por las cátedras del Área Matemática?, ¿cómo interpretan y traducen los contenidos, actividades, etc. que las cátedras del área proporcionan a través los distintos materiales curriculares?, ¿existen distancias o cercanías entre las expectativas de las cátedras y el uso efectivo de los estudiantes de los diferentes materiales curriculares? y ¿si las condiciones institucionales y cultura institucional de la unidad académica incide en la elaboración y circulación de los materiales curriculares del área Matemática?...

Desde un enfoque de investigación cualitativo que busca interpretar datos descriptivos a partir de traer a escenario las propias palabras de las personas a partir de sus marcos de pensamiento y actuación (Woods, 1986), se aplican diferentes técnicas de investigación social, tales como: análisis de documentos, entrevistas en profundidad y cuestionarios, tanto a docentes y como alumnos del Área Matemática de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas de la Unju.

Una de las primeras acciones encaradas en el proyecto de investigación fue la construcción de un marco referencial específico sobre materiales curriculares ya que a nivel internacional y nacional se encontró una gran variedad conceptual referida a los mismos. Existen escasos estudios con variadas técnicas de recolección y de análisis de la información curricular, especialmente en el ámbito de la Educación Superior, aunque en la región están surgiendo incipientemente estudios sobre materiales curriculares con una amplia variedad de abordajes metodológicos y técnicos.

Otro aspecto desarrollado, se vincularía a la construcción de un instrumento de clasificación para el estudio de los materiales curriculares en uso en las cátedras participantes. Se analizaron diferentes fuentes bibliográficas y se descubrió la existencia de una serie de producciones dispersas con muchos indicadores considerados para clasificar este tipo de producciones. Se llegó a construir una primera grilla de clasificación, emergente de estas lecturas y de las discusiones del equipo de investigación. La grilla

construida incluye elementos de an3lisis formales y tambi3n referidas a nociones disciplinares, a los tipos de consignas utilizadas, a gr3ficos, im3genes utilizados, entre otras cuestiones. Adem3s, se incorpor3 aportes desde el an3lisis del discurso para intentar entender las tramas discursivas no siempre explicitadas en los materiales seleccionados para tal finalidad.

El desarrollo de esta investigaci3n ha procurado avanzar en la generaci3n de conocimiento contextualizado desde sus actores directos (docentes y alumnos), a trav3s comprender la asignaci3n de significados a los materiales curriculares en las situaciones 3ulicas. Conocimiento que permitir3 dar cuenta de las condiciones institucionales que inciden en su producci3n y circulaci3n de los mismos, porque tambi3n son considerados como producciones culturales emergentes de tradiciones did3cticas de la carrera y de la propia 3rea disciplinar.

## **2. Aproximaciones te3ricas y emp3ricas sobre el estudio de los materiales curriculares en c3edras universitarias de Matem3tica**

Actualmente, en el Nivel Superior, el estudio de los materiales curriculares se constituye en un requerimiento pedag3gico relevante para que sus instituciones educativas puedan identificar y desarrollar enfoques y herramientas para su selecci3n, an3lisis e interpretaci3n adecuada. La indagaci3n reflexiva sobre los mismos puede permitir el conocimiento respecto a: sus concepciones subyacentes, sus potencialidades did3cticas como as3 tambi3n las formas de re-construirlos permanentemente como dispositivos de apoyo a la tarea docente en las aulas y en la instituci3n universitaria.

El estudio exhaustivo de los materiales curriculares exceder3 el espacio del aula. Su abordaje avanzari3 sobre aspectos centrales del curr3culo universitario, a partir de visibilizar tanto sus finalidades explicitas como impl3citas, los modos de selecci3n y clasificaci3n de los contenidos, la estructuraci3n de las estrategias y actividades, como as3 tambi3n los circuitos privilegiados para su transmisi3n y las concepciones vigentes respecto a sus destinatarios (estudiantes). Asimismo, se vincular3 indefectiblemente con la calidad de la educaci3n, en este caso de la educaci3n universitaria.

Se considera que la finalidad de la investigaci3n sobre los materiales curriculares, ir3 m3s all3 de una mirada instrumental para avanzar hacia lecturas pol3ticas, sociales e hist3ricas.

En este sentido, Martínez Bonafé, indica que “un material curricular implica una teoría sobre la institución educativa” (1999, p. 117), es decir un modo de concebir el trabajo de los profesores y de los estudiantes en un contexto educativo particular. Los materiales serían producciones que codificarían a una cultura curricular institucional seleccionada a través de una mediación pedagógica para su transmisión en las aulas universitarias.

También, otro aspecto interesante para examinar en los materiales curriculares, es su consideración como producciones que expresan lógicas disciplinares y de profesionales particulares que buscan incorporar conocimientos, lenguajes, modos de entendimiento, de comunicación, etc., propios de una carrera y de sus agentes especializados.

Es importante recordar que los conocimientos científicos no llegan fidedignamente a las aulas sino a través de múltiples procesos de transformación hasta convertirse en conocimientos académicos, denominándose a esta operación transposición didáctica (Chevallard, 1997). La transposición didáctica es un concepto central del campo de la Didáctica, a través del cual se reconoce la existencia de cambios, simplificaciones, supresiones y combinaciones en el conocimiento científico hasta llegar al aula. Así, los conocimientos científicos particulares son interpretados y convertidos en “traducciones académicas” que se incluyen en los materiales curriculares, expresando discursos legitimados, valoraciones, decisiones culturales, modos de presentación de los objetos disciplinares para ser aprendidos por los estudiantes.

En este sentido, los alumnos no sólo aprenden información literal que contienen los materiales curriculares de las cátedras sino también incorporan mensajes tanto explícitos e implícitos sobre diferentes aspectos definidos por sus docentes. Aprenden que es lo que vale la pena aprender y lo que aparece como valioso a través formatos y códigos de presentación específicos, según las asignaturas, su lugar en el plan de estudios y cómo esas cátedras entienden y ofrecen su propuesta formativa.

De los materiales curriculares, los profesores pueden aprender en la medida que estos se constituyan en dispositivos de lectura crítica de sus prácticas de la enseñanza. Desde esta perspectiva, los materiales curriculares producidos pueden permitir interrogarse sobre: los criterios desde los cuales seleccionan temáticas y problemáticas de la disciplina, la relación entre su asignatura con el plan de estudios en el que está incorporada y fundamentalmente, puede llegar a experimentar de un modo autónomo y responsable un

conjunto de transformaciones conscientes respecto a las finalidades de su propuesta educativa en coordenadas macro y micro curriculares de la instituci3n universitaria que la contiene y direcciona.

### **2.1 Actores, sentidos y tradiciones en la circulaci3n y uso de los materiales curriculares en el 1rea Matem1tica**

A los estudiantes se les aplic3 una encuesta<sup>1</sup>, para conocer los modos y sentidos asignados al uso de cartillas y libros de c1tedra (material curricular de mayor circulaci3n en el 1rea Matem1tica).

De los resultados obtenidos de la encuesta, se puede decir que desde la perspectiva de los estudiantes, este material (libro de c1tedra), la mayor1a lo elige y lo usa solo “a veces” proporcion1ndoles, en este caso, “mucha” ayuda. Respecto al uso que le dan los alumnos al libro de c1tedra<sup>2</sup> se relacionar1a, con dos factores: la situaci3n de los mismos respecto a su inscripci3n acad1mica en la materia (ingresante o recursante) y con la cantidad de clases presenciales en las cuales estuvieron presentes. Los alumnos ingresantes, cuya frecuencia de asistencia a clases presenciales es significativamente mayor que en los alumnos recursantes, se inclinan esencialmente por utilizarlos para “el seguimiento del desarrollo de los temas que realiza el docente en la clase presencial” y para “complementar dichos temas con otros relacionados alcanzando, de esta forma, una integraci3n entre ellos”. Entre los alumnos recursantes, cuya asistencia a clases presenciales no llega en la mayor1a de los casos al 50% de las mismas, la principal preferencia respecto del uso del material es para “estudiar todos los temas del Programa de la materia”; tal cuesti3n hace pensar que este material puede ser considerado, por este tipo de estudiantes, suficiente para realizar el estudio independiente de la asignatura

Respecto a los profesores, se les realizaron entrevistas en profundidad para conocer su opini3n sobre los materiales curriculares que elaboran, su finalidad y qu1 esperan que los

---

<sup>1</sup> A trav1s de la implementaci3n de una encuesta a los alumnos cursantes de la materia An1lisis Matem1tico del ciclo lectivo 2017. La misma tuvo el car1cter de an3nima y se implement3 en oportunidad del 2do. Parcial Pr1ctico de la asignatura. De los 301 (trescientos un) formularios entregados (a todos los alumnos presentes), fueron devueltos 297 (doscientos noventa y siete), el formulario utilizado estaba dividido en cinco partes.

<sup>2</sup> Denominado: Notas Te3ricas de An1lisis Matem1tico.

destinatarios hagan con los mismos. Los docentes entrevistados indicaron que utilizan el material curricular en distintas instancias, tales como:

Inicio de clases, haciendo:

- “una revisión de los conceptos desarrollados, usando la Cartilla de Notas Teóricas como soporte de dicha revisión y verificación de fórmulas y conceptos”;
- “un bosquejo de los temas que se van a desarrollar y un repaso de los conceptos y fórmulas que vieron en las clases de teoría (guiándome de los apuntes teóricos)”;
- “una breve introducción teórica de cada tema a abordar, haciendo un resumen o guía en el pizarrón, y de allí se desarrollan la clase práctica”;
- “una introducción a los temas de la práctica haciendo referencia a los tratados previamente en la teoría, como apoyo deben tener los apuntes de cátedra a mano”;
- “preguntas al alumnado sobre los conceptos que abordaron en clases teóricas, y confeccionando un pequeño cuadro resumen”;
- “utilizando ejemplos de la vida real y relacionándolos a la profesión para motivar a los estudiantes”.

En el desarrollo de la clase:

- “presento el ejercicio de la cartilla (señalado a desarrollar) e insto a los alumnos a que sugieran un camino para resolverlo, tratando de que puedan razonar una posible solución con la información disponible”;
- “desarrollo y explico los ejercicios acordados previamente con el equipo de cátedra resaltando con fibras de colores los puntos sensibles a tener en cuenta y los errores frecuentes que cometen”;
- “trato de explicar el concepto con algún ejercicio y a continuación dejar trabajar a los alumnos para así poder atender las dudas que a ellos les surgen”;
- “explico la resolución de un ejercicio a modo de ejemplo y luego organizo a los alumnos en pequeños grupos de trabajo para que continúen la resolución de otros ejercicios o, les solicito trabajar de manera individual”;
- “alumnos voluntarios pasan a desarrollar otros ejercicios que luego son corregidos por todos los alumnos con la guía del profesor”.

En algunos casos:

- “cuando el tiempo lo permite, los hago trabajar desde sus bancos y luego pasan a compartir los resultados en el pizarrón”;
- “como no tenemos demasiado tiempo para el desarrollo de las clases, se seleccionan cuidadosamente ejercicios de la guía de trabajos prácticos que abarquen la mayor cantidad de posibilidades”;

- “cuando queda tiempo se cierra la clase con un resumen de lo visto y comunicando el tema a desarrollar en la pr3xima clase”.

En el cierre de la clase:

- “los alumnos eligen pasar a la pizarra en forma individual o con otro compa3ero para exponer la resoluci3n de un ejercicio que es controlado por toda la clase, de existir alguna duda, intervengo para lograr el consenso en la resoluci3n”;
- “realizo un cierre de los temas abordados durante la clase y pongo 3nfasis en comentar las dificultades que se sortearon durante la clase y sobretodo las alternativas que surgieron para resolverlas”.

Al indagar sobre qu3 tipo de procesos se promueven en el aula con el uso de estos materiales curriculares espec3ficos, los docentes respondieron mayoritariamente: “una mediaci3n entre el conocimiento disciplinar y las estrategias que utilizan los docentes para ense3ar”; “secuenciaci3n de los aprendizajes de los estudiantes”; “aprendizajes individuales”; “procesos b3sicos de aprendizaje como la memoria, la comparaci3n, la identificaci3n”; y “apoyo did3ctico al estudiante para que observen, clasifiquen, jerarquicen y utilicen eficientemente la informaci3n”.

A partir de estas indagaciones en docentes y alumnos, se revelar3a miradas diferentes en el sentido asignado y en uso de los materiales. As3, para los estudiantes el uso y valor de los mismos, depender3a de su condici3n acad3mica y de los resultados que quieren obtener (seguimiento de las clases dictadas o para el desarrollo de trabajo aut3nomo, etc.). Para los docentes en cambio, su producci3n y finalidad se centrar3a en acercar a los estudiantes los aspectos sustantivos de la disciplina, al lenguaje t3cnico y a los modos de resoluci3n de los ejercicios propuestos y a las operaciones de pensamiento incluidas en ellos.

Otro hallazgo emergente del proceso de investigaci3n: ha sido que muchos estudiantes utilizan otros materiales curriculares “no oficiales” tales como transcripciones de clases, apuntes, grabaciones, etc., para abordar los contenidos y actividades solicitadas, m3s all3 de los materiales ofrecidos espec3ficamente en el marco de las c3tedras del 3rea. Los mismos, no est3n legitimados, ni habilitados desde la oferta educativa de los docentes pero poseen una alta vigencia y son reconocidos por los estudiantes, indicando su uso y sentido en el repertorio de estrategias de estudio para el acceso a las obligaciones exigidas en las c3tedras.

La recurrencia en la utilización de estas producciones no oficiales, daría cuenta del *curriculum oculto* (Jackson, 1990) entendido como el conjunto de prácticas que no estarían legitimadas en los marcos institucionales, pero que son utilizadas frecuentemente como experiencias paralelas y con sentido para sus usuarios. En estas prácticas se expresan situaciones de disputas que excederían el marco de las aulas y de las disciplinas dictadas, ya que también, aparecen otros actores institucionales como los centros estudiantiles, agrupaciones, ex alumnos, etc. que median, intervienen y negocian el acceso y tal vez la interpretación de esos materiales curriculares no oficiales.

El uso de fuentes no oficiales para hacer frente a los requerimientos académicos, se vincularían a tradiciones emanadas de la lógica institucional y del propio *curriculum* universitario, dejando al descubierto modos de interpretación y resolución desarrolladas por los actores del área. En este punto, se retoman palabras de Martínez Bonafé (1999 p.136) cuando indica que “los recursos y materiales para el desarrollo del *curriculum* funcionan como un subsistema dependiente del sistema de enseñanza, que no es ajeno a los avatares históricos, sociales, a los intereses económicos- políticos, ni a las relaciones de poder”.

De esta manera, los primeros resultados indagados darían cuenta de tradiciones que inciden en las prácticas áulicas y en los sentidos asignados por los distintos actores institucionales de la Facultad de Ciencias Económicas. Mientras que los profesores los materiales curriculares suponen ayudas oficiales como un complemento para el seguimiento del discurso disciplinar brindado por los profesores en las clases presenciales y como guías de lo que deben aprender, de cómo lo tienen que aprender y porqué deben aprenderlo, para los estudiantes su utilidad se relacionaría con su condición académica y con los fines perseguidos según esta condición.

De acuerdo a lo que indica Área Moreira (1999), según sea la concepción que se tenga del *currículum*, se pondrán en evidencia las características que presentan y el uso que se les da a los materiales curriculares en el aula. Es decir:

Si el *currículum* se concibe como un plan técnicamente racionalizado de procedimientos y directrices planificadas por expertos que el docente tenga que ejecutar paso a paso, linealmente, entonces el material curricular se caracterizará por ser un recurso altamente prescriptivo y detallado de las acciones que el profesor debe desarrollar ante las situaciones previsibles de enseñanza. Desde una perspectiva diferente, el *currículum* puede entenderse como un proyecto global, como un marco de referencia esencialmente cultural a partir del cual el profesor habrá de interpretar,

matizar y definir situaciones, contenidos, procedimientos y m3todos de actuaci3n en el aula. De este modo, el material tender3 a adoptar caracter3sticas abiertas, poco estructuradoras de la pr3ctica, permitiendo usos y aplicaciones flexibles. (Ibid, p.5).

Es decir que, lo que se transmite a los estudiantes, no s3lo son los contenidos que se indican en los programas existentes, sino tambi3n existen otros discursos, saberes y experiencias que son ofrecidos como incorporaciones y adaptaciones propias del contexto en el que se utilizan, seg3n el grupo clase al cual est3n destinados, las caracter3sticas de la asignatura que se imparte, entre otros aspectos. A su vez, tambi3n los estudiantes realizan aportes, adaptaciones y ajustes a los contenidos que reciben a trav3s de los materiales curriculares sugeridos desde la instituci3n y utilizan otros medios did3cticos, en pos de lograr sus aprendizajes y no solamente a trav3s de los materiales oficiales ofrecidos expl3citamente.

Para Mart3n-Barbero (2003), la actual revoluci3n tecnol3gica ha ocasionado una especie de mutaci3n en los modos de circulaci3n de los saberes. Antes se los consideraba como fuentes de poder, estaban centralizados en cuanto a su contexto y asociados a determinados actores sociales. “Ahora el saber est3 disperso y fragmentado, la informaci3n circula por la sociedad, no s3lo por las instituciones educativas; el medioambiente se ha transformado en fuente de comunicaci3n y de aprendizaje para los estudiantes” (Autino, Galindo y Llanos, 2018, p.4). Es decir, el saber circula por numerosos canales formales e informales, lo que hace necesario replantear las caracter3sticas que deben tener los materiales curriculares, considerando sus productores, sus destinatarios, las tradiciones institucionales y los nuevos requerimientos de formaci3n acad3mica en la universidad.

### **Algunas conclusiones provisionarias**

De los primeros resultados obtenidos y sus interpretaciones, se puede indicar que los materiales curriculares ser3an una s3ntesis de intereses pol3ticos, sociales, educativos y tambi3n t3cnicos y disciplinares que son interpretados de diferentes formas, seg3n los actores y sus posiciones en la instituci3n universitaria. M3s all3 de las c3tedras y su esfuerzo por convertirlos en apoyos espec3ficos y leg3timos de lo trabajado en las clases y de lo presentado en sus planificaciones, estos pueden tener usos diferentes. Paralelamente, surgen materiales no oficiales que actuar3an como caminos o atajos posibles frente a la densidad y complejidad que supone el aprendizaje de conocimientos del 3rea Matem3tica, en el primer trayecto de formaci3n en las carreras de Ciencias Econ3micas.

Se considera que los materiales curriculares, a través de los formatos que adquieren (oficiales o no oficiales) serían recursos que se utilizarían para comunicar una oferta cultural específica en las instituciones educativas, expresando códigos de regulación pedagógica en las que se traducen formas de entender el trabajo de los profesores, el aprendizaje de los estudiantes y la propia lógica de funcionamiento de la institución universitaria, como la abordada en esta investigación.

El análisis y la reflexión de las funciones que desempeñan los materiales curriculares en la práctica diaria de los profesores, constituyen un requisito para posibilitar su uso crítico al servicio de un proyecto de cátedra innovadora y para construir dispositivos alternativos de acercamiento al aprendizaje de los estudiantes, en sus primeros pasos por la universidad.

Finalmente, se pretende a través de estas indagaciones, contribuir a la revisión y al fortalecimiento de las prácticas de la enseñanza del área Matemática, desde la perspectiva de una Didáctica argumentativa, científica y orientada en valores que conlleven a la concreción de “buenas enseñanzas” en este nivel educativo específico.

## **Bibliografía**

- Angarita Velandia, M.; Fernández Morales, F.; Duarte, J. (2008). *Relación del material didáctico con la enseñanza de ciencia y tecnología*. Revista Educación y Educadores [en línea], vol.11, núm.2. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83411204.pdf>
- Area Moreira, M; (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del Currículum. En J. Escudero Muñoz (Ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (pp.189-208). Madrid, España. Editorial Síntesis.
- Autino, B; Galido, A; y Llanos, L. (2018). *Materiales curriculares y una propuesta de clasificación*. Trabajo presentado en las III Jornadas Intercátedras de Antropología, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Universidad Nacional de Jujuy.
- Ballesta Pagán, J. (1995). *Función didáctica de los materiales curriculares*. Pixel-Bit: Revista de medios y educación N° 5. Universidad de Murcia. España.
- Cabero, J. (1990). *Análisis de medios de enseñanza. Aportaciones para su selección, utilización, diseño e investigación*. Sevilla: Alfar
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique
- Gimeno, J. S. (1991) Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, (194), 10-15.

- Recuperado el 18 de octubre de 2015, de
- Jackson, P. (1990). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Martín Barbero, J. (2003). *Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades*.  
Revista Iberoamericana de Educaci3n, OEI N32. Recuperado de :  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.htm>
- Martinez Bonaf3, J. (1992). ¿C3mo analizar materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, (203), 14-18.  
Recuperado el 18 de octubre de 2015 de:
- Martínez Bonaf3, J. (1999). *Materiales curriculares y cambio educativo. Siete cuestiones abiertas y una propuesta de urgencia*. Universidad de Valencia. Espa3a. Recuperado de :  
<https://www.uv.es/bonafe/documents/Materiales%20curricular%20cambio%20educativ.pdf>
- M3ndez Garrido, J. M. (2010). *Pautas y criterios para el an3lisis y evaluaci3n de materiales curriculares*. Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de
- Parcerisa Aran, A. (1996). *Materiales curriculares. C3mo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Buenos Aires: Gra3
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paid3s

# El lugar de lo didáctico en la formación técnica del nivel superior

**Leonardo Nicolás del Río**

leo.delrio17@gmail.com

**Lourdes Ramos Irazoqui**

lurdi.ra@gmail.com

Universidad Nacional del Sur

---

## Resumen

La didáctica constituye una serie de conocimientos destinados a apoyar la tarea de la/el profesora/o, a ayudarla/o a tomar decisiones antes, durante y después de la acción con grupos específicos de alumnos/as, en contextos particulares y en momentos determinados<sup>1</sup>. Para la problematización y la reflexión de y sobre la práctica docente, lo didáctico es esencial a la hora de pensar, investigar y analizar los espacios áulicos y extra-áulicos.

Es por ello que, en este trabajo, nuestro objetivo central fue indagar acerca del lugar que ocupa lo didáctico en Sociología I<sup>2</sup>, teniendo en cuenta que se enmarca en una propuesta formativa de tipo técnica. En este sentido, nos interesó observar el desarrollo áulico y, dentro del mismo, la impronta dada a lo didáctico. Asimismo, nos propusimos analizar las concepciones existentes en torno a la problemática en las/os docentes y, para enriquecerlas, abordar las nociones que poseen las/os estudiantes e indagar sobre su experiencia áulica.

Para este trabajo, nos proponemos utilizar metodologías de tipo cualitativas para analizar diversas fuentes. Las técnicas tomadas para la recolección de datos son: el análisis de documentos en torno al programa, el diseño curricular y las leyes que menciona; las observaciones de campo realizadas en el ámbito áulico; la entrevista a la docente a cargo de la cátedra; y encuestas semiestructuradas a las/os estudiantes.

Acercando algunas conclusiones, notamos que, detrás, durante y después de cada clase, se toman decisiones en torno al recorte, tratamiento y a supuestos que engloban los contenidos. A su vez, estas estrategias están influidas por la reflexión que se realiza alrededor de lo que se significa mediante la puesta en juego de determinadas actividades, dinámicas o decisiones sobre la enseñanza. Esto nos permite problematizar la importancia de las selecciones realizadas permanentemente por el/la docente, posibilitándonos cuestionar la dimensión meramente instrumental de la clase.

---

## Introducción

La didáctica constituye una serie de conocimientos destinados a apoyar la tarea de la/el profesora/o, a ayudarla/o a tomar decisiones antes, durante y después de la acción con

---

<sup>1</sup> Camilloni, A. (2007), *El saber didáctico*. Argentina, Buenos Aires: Editorial Paidós.

<sup>2</sup> Cátedra dictada dentro de la carrera Tecnicatura Superior en Trabajo Social del Instituto María Auxiliadora.

grupos específicos de alumnos/as, en contextos particulares y en momentos determinados. Para la problematización y la reflexión de y sobre la práctica docente, lo didáctico resulta esencial a la hora de pensar, investigar y analizar los espacios áulicos y extra-áulicos.

Nuestro objetivo central fue indagar acerca del lugar que ocupa lo didáctico en Sociología I, enmarcada en la Tecnicatura Superior en Trabajo Social del Instituto María Auxiliadora, donde desarrollamos nuestras prácticas situadas<sup>3</sup>. En este sentido, nos interesó observar el desarrollo áulico y, dentro del mismo, la impronta dada a lo didáctico. Asimismo, nos propusimos analizar las concepciones existentes en torno a la problemática en las/os docentes y, para enriquecerlas, abordar las nociones que poseen las/os estudiantes e indagar sobre su experiencia áulica.

Para la recolección de datos, utilizamos técnicas cualitativas tales como: el análisis de documentos en torno al programa, el diseño curricular y las leyes que menciona; las observaciones de campo realizadas en el ámbito áulico; la entrevista a la docente a cargo de la cátedra; y encuestas semiestructuradas a las/os estudiantes. Mediante estos datos, analizamos y presentamos las principales concepciones que surgen respectivamente en torno a la didáctica.

Por último, acercamos algunas de las conclusiones alcanzadas por este trabajo en lo referido al lugar que ocupa lo didáctico y sus particularidades por tratarse de una formación técnica de nivel superior.

### **Marco normativo**

Para poder comprender las concepciones de las/os docentes, no podemos desconocer el marco normativo que, con sus potencialidades y limitaciones, condiciona el desempeño profesional.

El diseño curricular de la Tecnicatura Superior en Trabajo Social constituye, en su mayoría, una transcripción de la Resolución 1666/06 aprobada por la Legislatura Provincial en año 2006. Es por esto que se encuentra enmarcada en la normativa vigente en dicho momento: la Ley de Educación Superior, la Ley Federal de Educación y la Ley Provincial de Educación

---

<sup>3</sup> La Práctica Docente Situada fue desarrollada durante el cursado de la materia Didáctica y Práctica de Nivel Superior, dictada en la Universidad Nacional del Sur.

N° 11.612. Estas últimas dos se encuentran derogadas y reemplazadas por la Ley de Educación Nacional y por la Ley Provincial de Educación N° 13.688, respectivamente.

La definición de enseñanza técnica que expone el diseño curricular se ancla en el Artículo 20 del Capítulo V de la Ley Federal de Educación, a la que señala con el objetivo de “(...) brindar formación profesional y reconversión permanente en las diferentes áreas del saber técnico y práctico de acuerdo con los intereses de los alumnos y la actual y potencial estructura ocupacional”. Aquí, podemos notar que se hace foco en la “reconversión permanente”, así como también en la estructura ocupacional de cada época como aspectos determinantes, lo que demanda una permanente actualización.

A su vez, en esta enunciación reconocemos un énfasis en los intereses de las/os estudiantes para demandar dicha formación. Consideramos que emerge una preocupación por el saber práctico que es nombrado en conjunto con la propia formación técnica, mostrándose enlazados y apuntando a la superación del mero instrumentalismo.

Asimismo, el diseño curricular también hace mención al Artículo 4 del cuerpo normativo de la LES, vigente para el 2006, del que retoma cuatro incisos (“a”, “d”, “f” y “g”) que poseen una formulación general, remarcando la necesidad de formar técnicas/os con solidez y comprometidas/os con la sociedad que integran. Por otra parte, nombran las obligaciones de las instituciones que ofrecen educación en este tramo, tales como garantizar calidad, articular la oferta y promover la diversificación en los estudios que presentan, atendiendo tanto a las demandas sociales como a la estructura ocupacional.

Entendemos que uno de los párrafos más significativos, referido a la finalidad de la enseñanza técnica, se encuentra en la fundamentación de la carrera y ha sido transcripto de la Resolución 1666/06. Este, hace hincapié en que se brinde un sólido respaldo teórico a la profesión, con especial importancia en el desarrollo del pensamiento crítico. En este último aspecto, referencia la “cuestión social” y la relevancia de las carreras para “implementar estrategias de intervención” que tengan en cuenta las aspiraciones de la sociedad.

Entre algunos de los valores que resalta, podemos traer a colación la “autodeterminación”, “dignidad de las personas”, “derechos universales e inalienables”, “mejor calidad de vida”, “desarrollo integral” y “sociedad más justa”. Consideramos esta Resolución y, en especial

este pasaje, como la normativa que mejor profundiza el objetivo de la formación y la que explicita la noción de la educación como bien público.

### **Concepciones docentes en torno a lo didáctico**

Para comprender las elecciones didácticas y metodológicas docentes, es necesario indagar en las concepciones que las sustentan. En este sentido, entendemos que “las creencias de los docentes tienen efectos sobre la enseñanza y que es imprescindible ocuparse de ellas, ya que los alumnos pueden ser las víctimas de ideas erróneas y prácticas inadecuadas” (Camilloni, 2007: 2).

En primer lugar, denotamos que la concepción didáctica de la profesora a cargo de la asignatura está intrínsecamente relacionada con las experiencias sociales y políticas que desarrolló durante su juventud, principalmente a través del trabajo barrial. Sus primeras prácticas docentes estuvieron condicionadas por el cúmulo de vivencias allí aprendidas, aunque sin contar, en ese momento, con formación académica.

En estas experiencias situadas, se visibiliza su elección por comprender la realidad de el/la “otro/a” y la importancia de establecer vínculos afectivos, teniendo en cuenta los respectivos contextos. De aquí notamos que deriva su noción de la educación como función socio-política, estrechamente relacionada con su compromiso cotidiano, planteando la necesidad de que sus alumnas/os intervengan en la realidad de igual modo (Harf, 2003: 15).

Una de las características propia de la labor docente consiste en su componente ético, dado que su objeto de trabajo son los seres humanos (Tardif, 2004: 197). En este sentido, la propuesta docente plantea las expectativas de logro de “conocer y reflexionar críticamente (...)” y “construir saberes que permitan un acercamiento crítico y reflexivo de las diferentes problemáticas sociales”. Mediante estos objetivos, vemos cómo la profesora intenta fomentar el acercamiento e interés de las/os estudiantes por la realidad, promoviendo la implicación crítica como responsabilidad ciudadana (Perrenoud, 2004).

Continuando con esta postura, observamos que, en la fundamentación del programa, sostiene la necesidad de que la/el alumna/o pueda “contar con instrumentos válidos que le permitan comprender e interpretar la realidad social donde tiene que intervenir”. Aunque enfatiza en la importancia de que los conocimientos les posibiliten actuar en la sociedad, esto mantiene un carácter general, independientemente de su práctica específica. Por lo

tanto, vemos que “(...) los saberes disciplinarios se sobreponen al desarrollo de las competencias” (Perrenoud, 2004: 197).

La docente menciona en la entrevista que, durante su formación académica, un profesor con sus planteos y formas de entender la docencia, impactó profundamente en ella. De esta experiencia, resalta la pasión que mostraba por la profesión y los posicionamientos epistemológicos implicados en sus clases, así como el interés manifiesto por el intercambio con las/os alumnas/os.

En este sentido, notamos que prima una concepción de docente carismático. Esta no solo se refleja en los recuerdos de su formación, sino también, como pudimos observar, en el modo de desenvolverse en el ámbito áulico. Relata que, valores tales como el “amor” por la profesión, la “empatía” y la “transferencia” le resultan primordiales a la hora de pensar su labor. Vemos así que se pone de manifiesto la idea de pasión en su tarea, en tanto los afectos, el entusiasmo o la fuerza motivadora convocante de la/el estudiante impulsan la práctica docente (Porta y Yedaide, 2013: 42).

En relación con el rol carismático que asume, en la entrevista reconoce algo que hemos vivenciado en nuestras observaciones: la predominancia de la exposición. Las lecturas comentadas que propone poseen, en general, su “fuerte presencia como docente-guía”. Aquí percibimos un “*habitus profesional*” clásico o tradicional, que fue adquirido en experiencias pasadas de su formación académica, y que es puesto en práctica cotidianamente (Sanjurjo, 2006: 201).

En relación a las estrategias didácticas que propone y los recursos didácticos que utiliza, la profesora privilegia el análisis de fuentes históricas y de bibliografía específica, por medio de “lecturas comentadas”, “debates, plenarios”, “puestas en común” y “trabajos prácticos”. También resalta la realización de “cuadros comparativos” y “actividades de síntesis de la información” en las que prevalece, en base a lo que hemos observado, su conducción en la elaboración.

Por último, la docente destaca en la entrevista las reflexiones permanentes que lleva a cabo cada vez que finaliza sus jornadas laborales, haciendo énfasis en la necesidad de una “retroalimentación entre la teoría y la práctica”. Al mismo tiempo, notamos que se hace presente la autocrítica sobre su práctica, aludiendo a la predominancia de la exposición en

el desarrollo de las clases. Por lo tanto, de acuerdo a lo planteado por Schön (1983), percibimos que carga en su memoria las vivencias áulicas y su postura ante ellas para, *a posteriori*, realizar una reflexión más distanciada sobre su praxis y su *habitus* (en Perrenoud, 2004: 193).

### **Nociones de las/os estudiantes**

Para indagar acerca de las concepciones presentes en las/os estudiantes, realizamos una encuesta de tipo mixto. De ello, surgieron las ideas y nociones que presentaremos a continuación.

Al consultar respecto a la presencia de lo didáctico en las/os profesoras/es de la Tecnicatura Superior en Trabajo Social, la mayoría (60%) lo hallan presente sólo “en algunos”. A estos, le siguió otro porcentaje (35%) que lo notan presente en “la mayoría”. Por otro lado, la mayor parte de las/os encuestadas/os (92%) creen que lo didáctico influye en el desarrollo de las clases.

En cuanto a lo explicitado sobre la didáctica, observamos que se desglosan distintas concepciones. Por un lado, varias/os la entendieron en lo que Lucarelli (s/f: 6) plantea como una didáctica de tipo “instrumental tecnicista”, englobándola a partir de diferentes técnicas o herramientas que se “ponen en práctica” para “desarrollar mejor” la enseñanza.

Otras/os estudiantes, desde una posición más reflexiva, profundizaron sus respuestas agregando al concepto no sólo los métodos, sino también las formas mediante las que un docente intenta explicar, interactuar, desarrollar estrategias diversas, despertar el interés por el conocimiento y “hacerlo llevadero”. Además, este conjunto mencionó el carácter relacional de la enseñanza e hizo especial énfasis al impacto que puede llegar a generar en un otro/a.

En otro sentido, un tercer grupo expone concepciones asociadas a una visión lúdica de lo didáctico, como algo entretenido, independientemente de su significatividad para el aprendizaje. En uno de los casos, se mencionó a la didáctica como un “juego” y, en otras de las respuestas, se planteó como “algo movido, que evoluciona”.

Por otra parte, las/os alumnas/os sostuvieron que en una clase ideal debería haber explicaciones claras, desarrolladas de manera “dinámica” y “motivadora”, en donde se repase un concepto cuantas veces sea necesario, se utilice materiales audiovisuales y la

disposición espacial sea distinta a la convencional. En estas respuestas, notamos que la principal preocupación de las/o encuestados recayó en el entendimiento, la comprensión y en aquello que aporte a llevarlo a cabo, dejando en claro que todo esto tiene mayor trascendencia “que lo que pasa en las evaluaciones”.

En este mismo grupo de concepciones, la posibilidad de participación de las/os estudiantes y el desarrollo de una relación equitativa fueron permanentemente señalados. También, explicitaron el deseo de debates en igualdad de condiciones y la posibilidad de cuestionar las ideas y nociones planteadas por la/el profesor/a. Por su parte, otro aspecto a resaltar fue la necesidad manifiesta de que se establezcan conexiones de los contenidos con el presente y su cotidianeidad, aludiendo que, de esta manera, pueden darle significación a lo que se estudia.

Para el caso de Sociología I, las/os encuestadas/os respondieron que lo didáctico se encuentra presente en el desarrollo de sus clases, exponiendo las siguientes características:

- ✓ los idas y vuelta permanentes que se generaron, situación que valoraron por la posibilidad de participación brindada y los debates promovidos;
- ✓ la forma de afrontar la clase por parte de la docente, resaltando las diversas maneras en que abordó los temas, la atención que prestó a las/os estudiantes y la capacidad de hacer la explicación “atractiva y dinámica”;
- ✓ las relaciones que se establecieron “con el presente y situaciones cotidianas”, valorando el conocimiento puesto en juego como verdaderamente significativo y;
- ✓ el clima favorable con el que se desarrollaron las clases que las vuelven “amenas”.

Vemos así, que todas ellas mantienen una estrecha relación con las ideas en torno a lo que consideran como clase ideal, como la existencia de debates y de vinculaciones con el presente. También, notamos que se proyectan las concepciones didácticas de las/os estudiantes basadas en lo lúdico, valorando que la explicación sea entretenida y fluida.

Sin embargo, encontramos una minoría (8% o dos respuestas) que discrepan con estas premisas y consideran que la asignatura tiene poca vinculación con su futura inserción profesional y creen que “no les va a servir el día de mañana”.

## **Conclusiones**

Para finalizar este breve recorrido, arribamos a las siguientes conclusiones obtenidas de la investigación realizada.

El diseño curricular de cada carrera, constituye el marco normativo con el cual cada asignatura se encuentra y en donde se señalan los lineamientos generales, contenidos y fundamentaciones. En el mismo, buscamos rastrear particularidades de la formación técnica que condicionen o potencien lo didáctico de un modo específico.

En este sentido, las especificidades para el caso de esta Tecnicatura de Nivel Superior, giran en torno a una permanente actualización de sus contenidos y competencias en base a cada época y su estructura ocupacional. Por esto, la contextualización aparece como algo vital que el/la docente debe tener en cuenta, sobre todo en torno al perfil del profesional que se insertará en el mercado laboral. A su vez, también incluye como factor a tener en cuenta, los intereses de las/os alumnas/os de cada momento.

Por otra parte, si bien la normativa otorga un importante lugar a lo práctico, remarca fuertemente que la formación técnica se respalde teóricamente, que sea sólida y de calidad. Observamos que la teoría se encuentra presente en Sociología I, pero entendemos que, para ser verdaderamente un respaldo teórico específico a la profesión, debería apuntar a sus ámbitos de actuación, a los saberes profesionales elaborados por técnicas/os en actividad y a la reflexión que estas/os puedan aportar.

En correlación con esto, el diseño curricular también hace un fuerte hincapié en el compromiso con la sociedad, el pensamiento crítico y las estrategias de intervención de el/la Trabajador/a Social. Estas últimas son señaladas con el fin de defender la dignidad de las personas, sus derechos universales y desarrollo integral, y la procura por una sociedad justa. Notamos que, estos lineamientos, se reflejan en el componente ético y político de la docente y en la implicación crítica que quiere que sus alumnas/os tengan para con la sociedad.

En torno a nuestro cuestionamiento inicial sobre las particularidades propias para la formación técnica, hemos observado que, en el programa de la cátedra, se encuentran los lineamientos sociales anteriormente mencionados pero desde una formulación general, entendiéndolos como herramientas propias de un/a ciudadana/o crítica/o. Por eso, en este aspecto en particular, no podemos afirmar que haya una diferenciación con otros tipos de

formaciones que atiende a una lectura crítica distinta, teniendo en cuenta el carácter específico de la profesión.

En cuanto a las concepciones didácticas, pudimos observar que la docente se encuentra profundamente marcada por sus experiencias de vida, tanto desde el punto de vista académico como desde sus vivencias políticas. De ello se desprende una noción sociopolítica de la educación, con la que afronta su labor profesional y mediante la cual tamiza sus propósitos de enseñanza.

En relación con lo anterior, las/os alumnas/os destacaron las posibilidades de debate y participación que brindó la profesora, su capacidad para hacerlas atractivas y, principalmente, las relaciones que estableció de manera frecuente con situaciones actuales. Esto fue valorado al permitir la apropiación, de manera significativa, de los conocimientos, coincidiendo con algunas de las expectativas que referenciaron como propias de una clase ideal.

Por otro lado, el desempeño docente está profundamente relacionado con el sentido pasional que le atribuye a la práctica, enfatizando la importancia que posee esta faceta para su profesión. Esta fue constantemente explicitada por las/os alumnas/os como una “fuerza convocante” que se manifestó en las clases.

Otro de los aspectos a resaltar, lo constituye el rol que ocupó la reflexión en la labor de la docente. Este factor resulta fundamental, ya que le permite revisar sus prácticas, estableciendo una retroalimentación entre la teoría y la práctica. En este mismo sentido, las autocríticas que planteó durante la entrevista lo ponen de manifiesto coincidiendo, en algunos aspectos, con lo percibido por nosotras/os en nuestras observaciones de campo y en las estrategias y recursos didácticos con los que trabaja. Aun así, creemos que, dado el escaso número de observaciones realizadas, sería necesario profundizarlas para futuras investigaciones y poder enriquecer el análisis aquí planteado.

Dada la especificidad de nuestro estudio, y entendiendo que toda investigación es siempre abierta, dejamos algunas posibles líneas de análisis planteadas acerca del estudio acerca de la didáctica en la formación técnica. Nuestras limitaciones consisten en haber trabajado con una única asignatura y docente. Entendemos que el estudio podría ampliarse a tantas materias de la carrera como docentes fuese posible abarcar. Del mismo modo, hemos

encuestado únicamente a estudiantes de primer año de la carrera, pudiéndose ampliar este universo a otras promociones que hayan cursado la materia.

Por último, y acercando una reflexión a nuestro planteo central sobre la formación técnica, creemos que lo didáctico ocupa un lugar predominante en la asignatura observada. Esto se puso de manifiesto en los diferentes aspectos analizados en este estudio, tanto desde las posibilidades que brinda el diseño curricular, como a partir de las prácticas, reflexiones y saberes profesionales puestos en juego por la docente en cuestión.

De este modo, hallamos coincidencias en los propósitos y objetivos propuestos por la profesora y las concepciones e ideas que plantearon las/os estudiantes. Entre las limitaciones, podemos señalar que, pese a fomentar la reflexión y el pensamiento crítico, no se pone de manifiesto la especificidad en torno a la formación profesional ni a la futura práctica de la/el técnica/o.

## **Bibliografía**

- Camilloni, A. (2007), *El saber didáctico*. Argentina, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Galagovsky, L. R. y Muñoz, J. C. (2002), “La ‘distancia’ entre aprender palabras y aprehender conceptos. El entramado de palabras-concepto (EPC) como un nuevo instrumento para la investigación.” en *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, Vol. 20, n° 1, 2002, (pp. 29-45).
- Harf, R. (2003), “La estrategia de enseñanza es también un contenido”, en revista *Novedades Educativas*, n° 149, Buenos Aires, Mayo 2003.
- Lucarelli, E. (s/f), *La Didáctica de Nivel Superior*, Ficha de Cátedra, UBA.
- Perrenoud, P. (2004) "Práctica reflexiva e implicación crítica", en: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.
- Porta L. y Yedaide, M. M. (2012), “La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios”, en *RAES* n° 6, Año 5, Junio del 2013, (pp. 35-50)
- Tardif, M. (2004) "Cap. 7. Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios", en: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

# **El trabajo de campo como experiencia formativa de docentes e investigadores en el nivel superior**

**Leonardo Nicolás del Río**

leo.delrio17@gmail.com

**Martín José Monaldi**

martinmonaldi@gmail.com

**Lourdes Ramos Irazoqui**

lurdi.ra@gmail.com

Universidad Nacional del Sur

---

## **Resumen**

El trabajo de campo constituye una estrategia de enseñanza que posibilita el enriquecimiento tanto del abordaje de los contenidos como también las habilidades del trabajo del/la docente-investigador/a. Permite profundizar, de un modo alternativo a las estrategias tradicionales, el “hacer” vinculado con la práctica profesional y con la experiencia vivida por las/os estudiantes.

Es por esto, que nos proponemos analizar si la experiencia del trabajo de campo contribuye significativamente a enriquecer el aprendizaje alternativo y la formación de la/el estudiante como futuro/a docente y/o investigador/a. A su vez, nos interesa observar las relaciones que se establecen entre teoría y práctica y, por último, indagar acerca de las potencialidades y limitaciones del aprendizaje académico fuera del ámbito áulico.

Este análisis se lleva a cabo en las carreras Licenciatura y Profesorado de Historia de la Universidad Nacional del Sur y, particularmente, en las experiencias de las cátedras de Metodología de la Investigación Histórica, Historia del Arte y la Cultura I, Prehistoria General y Didáctica de la Historia.

Para la investigación, nos proponemos utilizar metodologías de tipo cualitativas para analizar diversas fuentes. Estas son generadas a partir de la recolección de entrevistas a docentes y la realización de encuestas semiestructuradas a las/os estudiantes de las cátedras.

Acercando algunas conclusiones, notamos que el trabajo de campo constituye una experiencia enriquecedora y significativa cuando está previamente meditado, planificado y trabajado durante las clases, así como también cuando se encuentra acompañado por la guía docente.

---

## **Introducción**

El trabajo de campo constituye una estrategia de enseñanza que enriquece tanto el abordaje de los contenidos como también las habilidades y competencias del/la docente-investigador/a. Permite profundizar, de un modo alternativo a las estrategias

tradicionales, el “hacer” vinculado con la práctica profesional y con la experiencia vivida por las/os estudiantes.

Es por esto, que nos proponemos analizar si la experiencia del trabajo de campo contribuye significativamente al aprendizaje alternativo y a la formación de la/el estudiante como futuro/a docente y/o investigador/a. A su vez, nos interesa observar las relaciones que se establecen entre teoría y práctica y, por último, indagar acerca de las potencialidades y limitaciones este aprendizaje desarrollado fuera del ámbito áulico.

El análisis se llevó a cabo en las carreras Licenciatura y Profesorado de Historia de la Universidad Nacional del Sur y, particularmente, en las experiencias de las cátedras de Metodología de la Investigación Histórica, Historia del Arte y la Cultura I, Prehistoria General y Didáctica de la Historia.

Para la recolección de encuestas, utilizamos la plataforma virtual Google Form y elaboramos cuestionarios de tipo mixto. A partir de lo explicitado por Anguita, Labrador y Campos (2002), entendemos a las mismas como *cuestionarios auto administrados*. La recolección de datos mediante preguntas cerradas fue nuestra base estadística, mientras que, para las preguntas abiertas, utilizamos análisis de discurso, con el fin de determinar las concepciones sobre la temática que poseen las/os alumnas/os.

En este punto, obtuvimos la siguiente muestra: 28 (veintiocho) alumnas/os del Profesorado y la Licenciatura en Historia, con un rango etario de 20 a 30 años de edad, lo cual implica al menos entre 3 y 7 años de carrera, según el caso.

Para este trabajo, utilizamos metodologías de tipo cualitativas, tomando lo planteado por Marí, Bo y Climent (2010) para la elaboración de *unidades de significado general y relevantes*. Estas fueron generadas a partir del análisis de fuentes construidas mediante la recolección de entrevistas a docentes y la realización de encuestas a las/os estudiantes.

Por su parte, la ponencia está estructurada con la elaboración y conceptualización de *unidades de significado general* en base a las respuestas. Luego, proseguimos con su profundización y entrecruzamiento para lograr arribar a las *unidades de significado relevantes*. Seguido de esto, realizamos una categorización de las materias analizadas dependiendo del formato de trabajo de campo que desarrollan. Por último, finalizamos con algunas conclusiones en base a lo trabajado.

## **Las unidades de significado general**

A partir del trabajo sobre los datos obtenidos, hemos construido las siguientes *unidades de significado general*, surgidas de los principales aspectos que se reiteraron en los discursos de las/os docentes entrevistadas/os y estudiantes encuestadas/os:

### **Trabajo de campo**

La concepción de trabajo de campo que pudimos observar, lo entiende como una estrategia que promueve una relación teórico-práctica diferente a las experiencias tradicionales, en las cuales tiende a imponerse lo teórico sobre lo práctico. Por esto, es vista como una construcción alternativa del conocimiento.

En algunos casos, las/os docentes rescataron la posición activa que tomó el/la alumna/o y se presentó como una experiencia fundamental para el desarrollo de competencias pertinentes a la formación profesional, aspecto que valoraron las/os estudiantes en sus respuestas. También resaltaron la potencialidad de la estrategia para habilitar el conocimiento situado en los diferentes contextos en que se desempeñará, tanto en su labor profesional como en su rol de ciudadana/o crítica/o.

Una de las limitaciones que remarcaron las/os alumnas/os refiere a la sobrecarga de requisitos para la aprobación de las materias, aspecto que demanda disponibilidad horaria mayor, sumada a la requerida para el cursado de la asignatura.

### **Aprendizaje alternativo**

En este aspecto, notamos que las/os profesoras/es destacaron constantemente que el trabajo de campo resulte original para las/os estudiantes y que los implique en la construcción del conocimiento. De esta forma, lo contrapusieron a la clase tradicional, en la cual sostuvieron que el/la alumna/o toma una actitud inmóvil y pasiva. Podemos observar que esta última fue significada con una carga negativa muy fuerte.

En correlación, las/os estudiantes criticaron aquellos trabajos de campo en los cuales su rol consistió en la mera observación de un recorrido ya que, de esta manera, la clase tradicional cambió de locación pero no se alteró la forma de acceder al conocimiento y su construcción.

Por otro lado, el objetivo principal de las/os docente fue que las/os estudiantes intenten problematizar cuestiones propias de la materia (planificación docente, análisis

arquitectónico, clasificación de lascas, entre otros) y que logren tomar contacto con estas prácticas.

En intrínseca relación con el posicionamiento didáctico de las/os docentes, otra principal expectativa residió en la formación de un/a ciudadano/a autónomo/a, con perspectiva histórica como herramienta para su presente. De este modo, podemos sostener que intentan fomentar la implicación crítica como responsabilidad ciudadana (Perrenoud, 2004: 191).

### **Formación profesional**

De acuerdo a lo planteado por las/os estudiantes, los diferentes trabajos de campo aportaron herramientas y competencias de base para el desarrollo profesional (tanto para el docente como para el investigador), razón por la cual abogan por una mayor implementación de esta estrategia en las demás materias del plan de estudios.

En coincidencia con esto, las/os docentes también rescataron el aporte de la estrategia como instancia formativa, la cual permite desarrollar capacidades y habilidades (observación de la situación áulica y estilos artísticos, análisis, conceptualización, clasificación, excavación, planificación de clases y entrevistas y trabajo en archivos) para su futuro desempeño.

Al decir de Perrenoud, estas competencias deberían ser “(...) susceptibles de ser desarrolladas desde la formación inicial, gracias a una verdadera estrategia de alternancia y de articulación teórico-práctica (...)” (2004: 190).

### **Sociabilización**

La sociabilización fue un aspecto rescatado de la experiencia, la cual permite generar vínculos y un compromiso genuino que, según afirman las/os docentes, deberían tener las carreras. Otra cuestión que admitieron, fue la posibilidad de generar un tipo de relación interpersonal distinta a la tradicional, permitiendo, en algún sentido, innovar en la tarea específica de la/el docente y fomentar la creatividad de la/el alumna/o.

Encontramos, en este aspecto, divergentes concepciones. Algunas, afirmaron la necesidad de la sociabilización y colaboración entre estudiantes para contrarrestar el individualismo que notaron en el alumnado. Otras, consideraron que la implicación a la que refrieren debe darse para con la realidad extra-áulica y sus necesidades sociales.

Relacionado a la primera concepción, las/os estudiantes también resaltaron la potencialidad del trabajo de campo como instancia de labor en equipo y de estimulación de la comunicación entre ellas/os.

En correlación con la segunda, la extensión fue considerada fundamental en las visiones de docentes y estudiantes, destacándola por su capacidad de involucramiento y la posibilidad para “entrometerse en el ámbito local y comprometerse con el presente”. Así, creemos permite desarrollar un juicio profesional situado, siempre en relación con la inquietud y solicitud de la/el otra/o y de las situaciones que puedan surgir (Perrenoud, 2004).

### **Reflexión**

Las/os docentes destacaron la primordial necesidad de motivar e invitar a la reflexión, priorizando el desarrollo del pensamiento crítico en clave histórica de la/el alumna/o. Por su parte, las/os estudiantes coincidieron con esta premisa, pero aclarando que les sirvió la estrategia en aquellas ocasiones que el trabajo de campo fue utilizado como punto de partida para una reflexión pautada dentro del transcurso de la materia.

Otro de los aspectos, resaltados por las/os alumnas/os, consistió en entender la herramienta como un dispositivo que contribuyó al cuestionamiento de las temáticas dentro de una clase. Sobre todo, expresaron que puede ser una estrategia rica si lograra ser pensada antes de la acción, durante la acción y a posteriori. Aun así, relataron que esto solo ocurrió en algunas de las asignaturas y varió según la/el encuestada/o.

### **Las unidades de significado relevante**

Luego de haber conformado las *unidades de significado general*, realizamos su entrecruzamiento, conformando así las *unidades de significado relevantes*. Estas se afirman en la conceptualización de ideas recurrentes en los discursos analizadas, que hemos categorizado de la siguiente manera:

### **Autonomía**

El trabajo de campo contribuye a que la/el alumna/o, en tanto futura/o docente y/o investigador/a, pueda tomar decisiones en acción en determinadas prácticas propias de su campo profesional. Así, resultó recurrente la idea de que las/os graduadas/os sean capaces

de generar conocimiento, transmitirlo, investigar, explorar y revisar reservorios documentales, elaborar y planificar clases que otorguen dinamicidad a su labor docente, entre otras labores.

No obstante, dado que una de las *unidades de significado general* reside en la sociabilización, no podemos confundir esta noción con una visión individualizada y aislada de la comunidad, ya sea referenciada como su grupo de compañeras/os o de la sociedad en términos generales. Por esto, es una autonomía fundada en el desarrollo del pensamiento crítico en clave histórica, a partir de la puesta en práctica de las habilidades específicas que lo posibilitan. La gran mayoría de los entrevistados/os recalcaron que su ejercitación tiene siempre un fin social último.

A pesar de estos ideales docentes, encontramos una tensión de los mismos con la sensación de “acompañamiento ambiguo” que remarcaron algunas/os de las/os estudiantes. En este sentido, la autonomía que hasta aquí planteamos desde un punto de vista positivo y enriquecedor para la formación profesional, puede convertirse en una experiencia carente de significado sin la guía apropiada de un tutor/a.

De esta manera, entendemos que, para poder adquirirla como competencia de base, la autonomía debe ser fomentada progresivamente, con objetivos claros, previamente planificados, conversados entre las/os implicadas/os y posteriormente reflexionados. Es esencial en el transcurso de dicho proceso, evaluar que acompañamiento es el adecuado para cada momento y cada estudiante.

### **Inserción**

A partir del discurso de las/os docentes, pudimos apreciar una de las potencialidades del trabajo de campo al permitir que las/os alumnas/os recorran, ingresen y se familiaricen con los diferentes espacios en los que realizarán su labor como docentes e investigadoras/es.

De este modo, la forma de moverse en el aula, el acercamiento con las/os alumnas/os, el desplazamiento por los edificios históricos o la técnica utilizada para elaborar un cuestionario, grabar y desgrabar una entrevista, tienen su ejercitación desde el trabajo de campo mismo. Es así, que las/los alumnos valoraron la herramienta por la posibilidad de

ejercitar las habilidades mencionadas y reflexionar sobre ellas, así como también para tener conocimiento del funcionamiento e implicancia de su futura labor.

Respecto de las inquietudes que surgieron de las/os alumnas/os, entendemos que la inserción debe dar lugar primordial a la práctica que proponga cada trabajo de campo en particular (por ejemplo, que el alumno pueda realizar una entrevista oral y no solo un abordaje teórico de la misma). De lo contrario, resulta frustrante para quienes se forman ya que terminan ocupando un rol pasivo.

Es por ello, que esta estrategia permite aprehender los desempeños en contexto y asociar la acción con el aprendizaje, buscando invertir la “lógica disciplinaria” que prioriza el modelo aplicacionista para el cual saber es saber hacer (Tardif, 2004: 200).

### **Disrupción**

Desde este lugar, el trabajo de campo fue señalado como una herramienta que permite salirse de los cauces habituales en los que se desarrollan las clases tradicionales. Por otra parte, se resaltó su capacidad como medio de sociabilización para las/os alumnos/as y docentes, permitiendo generar otros ámbitos de convivencia y otro tipo de relaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa.

Las/os docentes, destacaron que el hecho de “salir del aula universitaria” es disruptivo en sí, ya que permitió aprender de una manera situada y problematizar los modos de acceso al conocimiento, tomando contacto con aquellos elementos que no se pueden apreciar en el aula. De esta manera, se cuestiona el ideal de aprendizaje basado en que solo se aprende en el espacio universitario.

A su vez, resaltamos la capacidad didáctica de esta herramienta, que brinda la posibilidad de quebrar el sentido común que las/os alumnas/os traen consigo de sus experiencias de vida y biografía escolar, generando rupturas epistemológicas del conocimiento.

Por último, una de las disrupciones más valiosas que habilita es contra el modelo academicista de la formación universitaria, permitiendo sostener que en el *hacer se aprende y haciendo se conoce*. Por esto, destacamos que las materias analizadas se encuentran desde primero hasta cuarto en el plan de estudios de Historia, introduciendo dispositivos de formación e investigación, aún en materias “históricas”, que parten de la acción y la práctica (Tardif, 2004).

## **Aprendizaje constructivo**

La construcción de conocimientos mediante el trabajo de campo, así como también su posterior tratamiento en el aula junto al grupo, posibilita que las/os alumnas/os puedan elaborar sus propios saberes y experiencias, e interpelar con otras herramientas las lecturas o el marco conceptual propuesto.

En este aspecto, entendemos que las potencialidades de la estrategia analizada no se agotan simplemente en su vínculo con la práctica profesional, sino que se basa concretamente en una construcción alternativa del conocimiento. En la misma, la/el alumna/o es el protagonista y se implica en el proceso, pudiendo tamizar la experiencia con sus propias palabras o aprendizajes y no mediante las del profesor/a o las/os autores que presenta en clase.

De este modo, las/os estudiantes deberían experimentar en el trabajo de campo la problematización y resolución (o al menos la posibilidad) de problemas, y tener a su disposición el acompañamiento y guía del docente. Así, lo más ventajoso de la herramienta será realizar un proceso inductivo, en contraposición a la saturación teórica de la formación conceptual basada en la deducción. “Si la universidad diera más importancia al contexto de la conceptualización y del descubrimiento, a la construcción de la teoría, en lugar de centrarse en los métodos de tratamiento de datos y validación, desarrollaría más la postura reflexiva” (Perrenoud, 2004: 199).

## **Categorización de las materias**

Luego de haber comparado las percepciones que los diferentes actores manifestaron en torno a los distintos trabajos de campo abordados, podemos presentar la siguiente clasificación de acuerdo al planteo de Pedrinaci, Sequeiros y García de la Torre (1994):

- **Historia del Arte y la Cultura I:** notamos que el tipo de trabajo de campo responde a un formato de salida tradicional, donde el protagonismo corresponde a el/la profesor/a que transmite el conocimiento ordenadamente, y las/os estudiantes están limitadas/os a responder las preguntas y tomar nota.
- **Prehistoria:** aquí entendemos que se desarrolla una salida de campo anclada en la guía de observación como sustituta del profesor, noción que contempla un punto medio entre el modelo tradicional y el inductivo-autónomo. Afirmamos esto dado

que se realiza la práctica propia de la Arqueología, pero con el necesario acompañamiento docente.

- Metodología de la Investigación Histórica: podemos señalar que se lleva a cabo un trabajo de campo que puede considerarse entre dos formatos: como tratamiento de problemas y como descubrimiento inductivo-autónomo. Sostenemos esto ya que el alumno debe afrontar de manera personal la preparación de la entrevista y su posterior desarrollo.
- Didáctica de la Historia: en este caso, sostenemos que las prácticas áulicas pueden entenderse como un tratamiento de problemas y descubrimiento inductivo-autónomo, ya que el alumno practicante realiza con anterioridad una reflexión crítica sobre la praxis de la docencia en historia. A su vez, la/el estudiante debe resolver las peripecias con las que se encuentra dentro del aula, sin un direccionamiento específico por parte del docente.

## **Conclusiones**

Partiendo de la hipótesis y los objetivos planteados, podemos concluir que el trabajo de campo contribuye como aprendizaje significativo a la formación de las/os alumnas/os del Profesorado y la Licenciatura en Historia. Esto se potenció en aquellos casos en los que estuvo previamente meditado, planificado y reflexionado en clase, así como también cuando se encontró acompañado por un soporte bibliográfico adecuado y flexible.

De la misma manera, las/os alumna/os notaron que esta instancia les resultó óptima en los casos en que formó parte de las evaluaciones parciales o producciones escritas, ya que les permitió familiarizarse y enriquecer muchos de los conceptos, teorías y abordajes que, de no mediar esta estrategia, hubiesen resultado abstractos. A su vez, estas prácticas sirvieron para realizar una mayor reflexión de lo vivido en el territorio y adquirir habilidades y competencias puestas en juego en la práctica situada.

En cuanto a las limitaciones que presenta dicha estrategia, notamos que, de no plantearse de manera organizada, puede transformarse en una mera observación donde la/el alumna/o quede sumida/o en una posición pasiva, propia de la clase tradicional.

Otra de las limitaciones que observamos, residió en una de las expectativas docentes más recurrente: la formación de un/a ciudadano/a o sujeto crítico. En este aspecto, si bien

parece ser el fin último, no solo del trabajo de campo sino de la enseñanza de la Historia, no logra alcanzarse en su plenitud, ya que observamos que la práctica se agota, en muchas ocasiones, en el reflejo de determinadas nociones teórico-abstractas.

En contraposición, y teniendo en cuenta que la práctica de la historia oral se desarrolló plenamente a partir de la década del 60 como cuestionamiento a la historia de los grandes hombres, podemos afirmar que la realización de entrevistas, constituye una herramienta que permite devolver la voz al “sujeto conocido” (Vasilachis de Gialdino, 2007). Es en este aspecto que, el trabajo de campo así entendido, nos permite profundizar y sobrepasar los fines únicamente academicistas y puede ser provechoso para otros terrenos como, por ejemplo, la práctica extensionista.

También, en el caso de las observaciones de campo realizadas en los colegios secundarios, se trabaja el pensamiento crítico en torno al “por qué” y “para qué” enseñar Historia. Este ejercicio metahistórico debería ser uno de los objetivos fundamentales del trabajo de campo, permitiéndonos problematizar cuál es nuestro rol como cientistas sociales o qué es lo que la sociedad verdaderamente necesita de nosotras/os como profesionales egresadas/os de la universidad pública.

Al referirnos a las expectativas que se generan tanto en las/os docentes como en las/os alumnas/os, podemos decir que estas resultaron, en su mayoría, satisfechas. Así, lograron convertirse en instancias formativas y dinámicas que contribuyeron a la construcción de conocimientos, sociabilización e ingreso a espacios que no son habituales durante la formación académica, transformando al trabajo de campo en una herramienta disruptiva.

En este sentido, notamos una tensión en las respuestas recabadas: la valoración positiva o negativa que se hace de la autonomía. Si bien la mayoría coincide en que es beneficiosa para el alumnado, otras/os encuestadas/os, sobre todo estudiantes, han señalado este aspecto como una falencia por no sentirse acompañadas/os por la/el docente y por no haberse explicitado objetivos claros.

Por último, observamos dos concepciones distintas de autonomía. Por un lado, una positiva como un ideal en tanto proceso de aprendizaje y de paulatina aprehensión, que coincide con lo que las/os docentes plantean desde sus expectativas de trabajo. Por el otro, encontramos una interpretación negativa en aquellos que la entienden como un “exceso de libertad”, y alegan “desentendimiento” de ciertas cuestiones por parte de el/la docente.

Creemos que puede lograrse un punto de equilibrio enfocando el tratamiento de un problema de forma conjunta, entre docentes y alumnas/os, para fijar objetivos y horizontes en común, evitando generar tales distanciamientos.

### **Referencias bibliográficas**

- Anguita, J. C., Labrador, J. R., y Campos, J. D. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Marí, R., Bo, R. M., y Climent, C. I. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 113-133.
- Pedrinaci, E., Sequeiros, L., y García de la Torre, E. (1994). El trabajo de campo y el aprendizaje de la Geología. *Alambique: Didáctica de las Ciencias experimentales*, nº 2, 37-45.
- Perrenoud, P. (2004) "Práctica reflexiva e implicación crítica", en: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.
- Tardif, M. (2004) "Cap. 7. Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios", en: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 8, No. 3.

# Lectura en voz alta y narración oral: una “bisagra” entre la didáctica y los estudios literarios

**Natalia Silvina Fiore**

natfiore@hotmail.com

Universidad Nacional del Sur

---

## Resumen

Desde el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura consideramos que una de las problemáticas de la enseñanza en la educación superior es abordar las prácticas de lectura de textos literarios como objeto de estudio para renovar y cuestionar ciertos abordajes de la enseñanza de la literatura en la formación docente del profesor/a en Letras que impactan, luego, sobre los modos de enseñarla y aprenderla en la escuela secundaria.

Así, si pensamos como señala Terigi (2009) que la identidad de los profesores de secundaria se encuentra “más ligada a la disciplina que enseñan que a la función de enseñar esa disciplina a adolescentes y jóvenes” podemos detectar que existe un vacío en la formación docente en Letras respecto de generar espacios de reflexión y de práctica en torno a la diversidad de modalidades de aproximarse a la literatura para socializar a través de lo escrito. Me refiero a las prácticas de lectura en voz alta y de narración oral que implican un saber “bisagra” entre el campo de las asignaturas disciplinares y las pedagógicas, ya que tomar decisiones acerca de la diversidad de formas de articular esas modalidades de acceder a lo escrito demanda conocer y profundizar tanto en saberes literarios como en saberes didácticos.

Uno de los dispositivos más adecuados para propiciar en las clases universitarias “espacios formativos destinados a diseñar, poner en práctica, ajustar y evaluar propuestas de enseñanza y estrategias de intervención docente” en torno a las prácticas de lectura de textos literarios “bajo las condiciones en que se realiza el aprendizaje escolar” (Terigi, 2009) es la ‘microclase’, una práctica simulada de enseñanza que la investigadora Rebeca Anijovic (2014) retoma de una estrategia llamada “microenseñanza” cuya finalidad consistía en formar y perfeccionar a los docentes en destrezas técnicas y que, esta investigadora resignifica desde un paradigma de formación de docentes reflexivos.

De esta manera, asumimos que constituir en la formación docente universitaria espacios de reflexión y de práctica desde el dispositivo de la ‘microclase’, en torno a las diversas prácticas de lectura de textos literarios implica trabajar en lo que Zabalza (2006) denomina “el paso del profesor especialista en la materia al profesor especialista en la didáctica de la materia”, ya que para transformar y renovar la formas de enseñar literatura en el nivel secundario primero es necesario revisar y cuestionar ciertas prácticas de enseñanza universitarias. En ese sentido proponemos el concepto de “lecturas ventrílocuas” para describir aquellas formas de aproximarse a la literatura en las que importa más todo lo que rodea al texto, es decir, todo lo que se escribió y se dijo sobre él, dejando en un segundo plano la experiencia personal de atravesar la lectura fundamental de la obra, de modo tal que pareciera que cuanto más sabemos de ella por otros, más refractaria se vuelve la propia lectura que podemos hacer como lectores *vivos*.

Nos proponemos mostrar modos posibles de desarticular las lecturas ventrílocuas que se constituyen desde la misma formación docente en prácticas de lectura hegemónicas para enseñar literatura.

---

## **Introducción**

Una práctica casi invisible en la formación de docentes en Letras es la lectura: qué hace un estudiante universitario con los textos literarios incluidos en el programa como bibliografía obligatoria es algo desconocido para los profesores formadores. Una indagación acerca de esa práctica implicaría empezar a considerar si esos textos se leen, si se los relee, si no se los lee, si se conversa sobre ellos, si se hacen resúmenes, si se leen resúmenes, si se escribe sobre ellos, si se los lee con placer, si se los lee cuestionando su adscripción al canon, en fin no solo qué hacen sino qué significado le otorgan los/las estudiantes a las prácticas de lectura que constituyen parte de su formación como profesores/as.

Esta indagación se convierte en un interrogante fundamental si consideramos que como futuros/as profesores dedicarán parte de su trabajo a formar lectores. Entonces, ¿cómo una práctica invisibilizada durante años de formación puede ser abordada como objeto de enseñanza de manera compleja y adecuada al momento de ingresar al aula, si no se reflexiona sobre ella y si no es considerada por las instituciones de formación en Letras como una de las problemáticas centrales de la enseñanza en la educación superior?

En ese sentido una de las premisas de este trabajo se sostiene en la observación de la falta de espacios de reflexión y de práctica, que existe en la formación docente en Letras, en torno a la diversidad de modalidades de aproximarse a la literatura para socializar a través de lo escrito. Me refiero fundamentalmente a las prácticas de lectura en voz alta y de narración oral, aquellas que “pueden constituir una renovada vía de acceso a la literatura” (Negrin, 2013: 26).

Quizá sea pertinente señalar, en primera instancia, que estas prácticas implican un saber “bisagra”<sup>1</sup> entre el campo de las asignaturas disciplinares y las pedagógico-didácticas, ya que tomar decisiones acerca de la diversidad de formas de articular esas modalidades de

---

<sup>1</sup> La investigadora y docente universitaria Marta Negrin (2014) propone la imagen mitológica de Jano Bifronte para “explicar el lugar que pueden asumir las didácticas específicas en el trayecto de la formación de docentes en las universidades: en tanto `bisagras`.” (p. 97)

acceder a lo escrito demanda conocer y profundizar tanto en saberes literarios como en saberes didácticos. Por lo tanto, la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en tanto campo de investigación y de intervención, es el ámbito más propicio para abordar esta problemática.

Fundamentalmente, porque si observamos siguiendo a Terigi (como se citó en Negrin, 2014), los modos en que el campo de las didácticas específicas comienza a problematizar la identidad de los profesores de secundaria considerando que esta se encuentra “más ligada a la disciplina que enseñan que a la función de enseñar esa disciplina a adolescentes y jóvenes”, también, resulta conveniente empezar a cuestionarse si esa situación no es consecuencia de que la identidad de los profesores universitarios está, a su vez, más ligada a la especialidad de la disciplina en la que se formaron, que a la función de formar profesores/as.

### **La ‘microclase’ un dispositivo para la formación en Letras**

Si pensamos en alguno de los dispositivos más adecuados para propiciar en las clases universitarias “espacios formativos destinados a diseñar, poner en práctica, ajustar y evaluar propuestas de enseñanza y estrategias de intervención docente”, en nuestro caso, en torno a las prácticas de lectura de textos literarios, “bajo las condiciones en que se realiza el aprendizaje escolar” tal como señala Terigi (como se citó en Negrin, 2014) emerge con mucha significación la ‘microclase’, una práctica simulada de enseñanza que la investigadora Rebeca Anijovic (2014) retoma de una estrategia llamada “microenseñanza”, que emerge en la década de los ´60, con la finalidad de formar y perfeccionar a los docentes en destrezas técnicas y que, esta investigadora resignifica desde un paradigma de formación de docentes reflexivos.

Resulta significativo ese dispositivo para la formación docente porque implica una planificación del trabajo en tres etapas: la preactiva, destinada a diseñar la microclase; la interactiva, destinada a ponerla en práctica; la posactiva, destinada a ajustar y evaluar la propuesta de enseñanza realizada. Todas las etapas están atravesadas por instancias de reflexión: en primer lugar, los estudiantes discuten en parejas la planificación y, a su vez, con los docentes formadores; en segundo lugar, el grupo de clase observa, registra y evalúa durante su ejecución la propuesta de los compañeros; por último, se construye un espacio de reflexión horizontal en el que se conversa sobre lo observado señalando

fortalezas y debilidades, se realizan sugerencias y se aportan nuevos recorridos para repensar la microclase.

Así, este dispositivo es un modo, entre otros, de constituir en la formación docente universitaria espacios de reflexión y de práctica en torno a los diversos modos de acceder a la lectura de textos literarios con la intención de empezar a trabajar en lo que Zabalza<sup>2</sup> (2006) denomina “el paso del profesor especialista en la materia al profesor especialista en la didáctica de la materia”.

En relación con esto último, desde las experiencias de microclase realizadas el pasado año 2018, en la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura se pudo observar el interés, la preocupación y la reflexión profunda que realizaron los estudiantes en torno a cómo llevar adelante y concretar la lectura de los textos literarios en la etapa interactiva, tomando en cuenta que ese aspecto de la planificación implicaba tomar decisiones atravesadas fuertemente por el componente didáctico. Muchas de las observaciones realizadas en la etapa posactiva se detenían en analizar la estrategia de lectura seleccionada (lectura en voz alta, narración oral, dramatización, lectura ahuecada) para luego destacar la variedad de opciones significativas que había hallado cada pareja de compañeros para resolver la tarea. El texto literario siempre estuvo en escena, los estudiantes no encontraban formar de elaborar la clase de literatura sin asegurarse previamente que sus compañeros acceden a la obra.

Esas microclases lograron poner en cuestión una de las prácticas de lectura hegemónicas para enseñar literatura en la universidad y en las escuelas secundarias: la “lectura ventrílocua”. Con ese concepto hago referencia a ciertas formas de aproximarse a la literatura en las que importa más todo lo que rodea al texto, es decir, todo lo que se escribió y se dijo sobre él, dejando en un segundo plano la experiencia personal de atravesar la lectura fundamental de la obra, de modo tal que pareciera que cuanto más sabemos de ella por otros, más refractaria se vuelve la propia lectura que podemos hacer como lectores vivos.

Si pensamos que el concepto de “ventrílocuo” se define como aquella persona que sin mover los labios da la sensación de hablar desde otro sitio, la analogía nos sirve para pensar

---

<sup>2</sup> Citado en Negrin, Marta (2014) “Las didácticas específicas como espacios de confluencia” en Malet A.M. y Monetti E. (comps.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*; Buenos Aires: Noveduc.

cómo en la formación docente se privilegia la lectura de los textos críticos sobre una obra literaria por encima de la experiencia particular de haber leído el libro. El futuro profesor constituye el ser hablado por otro: el crítico. Su propia lectura no es tenida en cuenta aun cuando pueda derivar de esos mismos textos críticos una interpretación personal.

Esta situación, a menudo, se sostiene de manera acrítica en el nivel secundario, esta vez recurriendo al manual, al apunte del profesor o una búsqueda libre en páginas de Internet; porque cuando pensamos, hablamos, analizamos e interpretamos un texto literario sin vivenciar con los estudiantes su lectura profunda y completa, caemos en un mero comentario de la obra en el que somos hablados por otros.

### **Perspectivas para desarticular las lecturas ventrílocuas**

Existen diversas perspectivas en torno a la enseñanza de la literatura que habilitan modos posibles de desarticular las lecturas ventrílocuas, no solo cuestionando la misma formación docente sino también revisando las maneras de enseñarla y aprenderla en la escuela secundaria.

Uno. Teresa Colomer, en *Andar entre libros* (2014), menciona que los docentes en formación “se muestran reacios a relacionar la lectura con su propio proceso de comprensión, atracción o rechazo” y, es más, “están tan habituados a prescindir de su propia recepción de las obras que uno de los aspectos más difíciles de conseguir es que adviertan y expliciten esa relación personal” (p.197). Esta situación nos advierte que, si los docentes asumen como lectores esta posición respecto de la lectura, su rol de mediadores se verá afectado y, por lo tanto, en la propuesta de formación lectora que realicen para sus alumnos no se tendrán muy en cuenta los gustos, reacciones y juicios de valor sobre los libros.

Por lo tanto, es necesario que los estudiantes en formación se sientan habilitados en las clases a realizar lecturas de las obras literarias en las que pongan en juego sus emociones, sus ideas, sus historias, sus propias lecturas personales y sus concepciones acerca del mundo para que, más tarde, puedan generar propuestas de enseñanza en las que el *universo material y simbólico* de sus alumnos actúe como mediación de cada lectura literaria.

Dos. Carolina Cuesta, en “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad” (2013) propone pensar que actualmente leer en una clase de literatura implica aproximarse a la lectura como práctica social y cultural, es decir, “como negociación de significados en la interacción social que se da en el aula, siempre

protagonizada por el texto, el docente y los alumnos” (2013, p.101). Por lo tanto, en las clases de lengua y literatura es necesario “poner la lectura en plural” y dar cabida “a las lecturas que traen diferentes posiciones sociales e históricas, así como otros regímenes de saberes” (p. 104) ya que entendemos, de acuerdo con Eagleton (como se citó en Cuesta, 2013), que “no existe la respuesta [lectura] puramente literaria. Todas las respuestas se hallan firmemente entretejidas con el tipo social e histórico de individuos al que pertenecemos” (pp.103-104).

En ese sentido, resulta imprescindible dar lugar en las clases a las evaluaciones sociodiscursivas de los estudiantes, no solo porque desde ellas “definen sus gustos” sino porque dan lugar a otras lecturas de la literatura ligadas a la noción de subjetividad, entendida no como “una situación pretendidamente no controlada, sujeta a lecturas caprichosas de los estudiantes”, sino como una instancia en la que el docente, en el marco de las situaciones de enseñanza, propicia lecturas que dan lugar “a las analogías con otras ficciones no literarias, a otros discursos en cualquiera de sus formas orales o audiovisuales” y que son “susceptibles de funcionar como un vector de ideas, representaciones e ideologías” (Cuesta, 2013, p.113). De esta manera, ubicando la subjetividad del docente y de los estudiantes en el foco de atención de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura se accede a los gustos, reacciones y juicios de valor de quienes leen.

Tres. Cecilia Bajour, en “La conversación literaria como situación de enseñanza” (2010), recupera los aportes del enfoque *Dime* propuesto por Aidan Chambers (1993) para desarrollar una propuesta personal en torno a la enseñanza de la literatura. Allí la autora explica que, en la conversación literaria “una clave se enriquece con otras claves” y la discusión puede llevar “al cambio de la clave propia y adoptar otra u otras nuevas” (Bajour, 2010, p.8). Y, aunque, desde esta perspectiva se cuestiona la creencia “escolar” de que hay *un* sentido en los textos literarios esto no implica asumir la posición absoluta contraria: pretender que para hacerse cargo de la polisemia de los textos, tan solo alcanza “con poner en escena indistintamente todas las interpretaciones sin seguir algunas líneas” (Bajour, p.8).

Entonces, para correrse de ambas concepciones, que resultan *improductivas* en relación al trabajo con lo literario, la línea imaginada por el maestro debe ser “presentada con permeabilidad a las ideas que van surgiendo en la conversación”, así esta se vuelve

“dialógica” y se logra una “construcción colectiva de sentidos” (Bajour, p.9). De esta manera, también, se transmite a los estudiantes que “todos los lectores crecemos con las lecturas de los otros” (p.8).

Por eso, en una conversación literaria los docentes deben ser capaces de construir un espacio de “confianza” en el que las intervenciones de sus estudiantes sean tenidas en cuenta, ya que se asume que “el maestro que coordina la charla no es el depositario de ninguna verdad ni saber absoluto sobre los textos elegidos” (Bajour, p.9). Así, durante la experiencia, el profesor se ve en la obligación de apelar de forma constante al texto “para que sea él, el que responda o que en todo caso deje abiertas nuevas preguntas” (Bajour, p.9); este resulta ser el modo más atractivo de marcar el camino para que los jóvenes aprendan a consolidar “su argumentación a partir de la materialidad de lo que dicen o callan las palabras” (p.9).

### **Conclusiones**

Estas tres propuestas lúcidas, realizadas por tres especialistas de la enseñanza de la literatura nos permiten trazar un recorrido en el que las prácticas de lectura se convierten en una ‘materia’ visible, observable por quienes se reúnen en torno a ellas. Invitan a repensar la relación entre la lectura y la formación docente porque cuestionan ciertos modos hegemónicos de aproximarse a los textos literarios, ciertas maneras que eclipsan al lector y a la experiencia íntima y social que se produce frente las obras.

Que con la lectura individual y silenciosa ganamos mucho lo sabemos bien –como afirma Gustavo Roldán (2011: 47)– ahora habrá que descubrir qué perdimos y seguiremos perdiendo si no reflexionamos en nuestras clases universitarias sobre las otras vías posibles de acceso a la literatura que podemos ofrecerles a nuestros futuros docentes, para que ingresen a las aulas como lectores *vivos* capaces de enseñar y educar a los jóvenes a través de prácticas de lectura que generen espacios de conversación vitales, horizontales y reflexivos.

### **Bibliografía**

- Anijovich, Rebeca (2014) “Microclases: prácticas simuladas de enseñanza” en *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bajour, Cecilia. (2010). “La conversación literaria como situación de enseñanza”.

*Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. N° 282. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>*

Colomer, Teresa. (2014). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cuesta, Carolina. (2013). “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad”. *Literatura: teoría, historia, crítica. Vol. 15, N°2*, pp. 97-119. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41301>

Negrin, Marta. (2013). “Traidores de textos: volver a leer con los oídos”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Año 4, N°7*, pp. 26-34. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero7/LGD Negrin.pdf>

Negrin, Marta (2014) “Las didácticas específicas como espacios de confluencia” en Malet A.M. y Monetti E. (comps.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*; Buenos Aires: Noveduc.

Roldán, Gustavo (2011): *Para encontrar un tigre. La aventura de leer*, Córdoba, Comunicarte.

# **La formación de habilidades en el quehacer investigativo en las licenciaturas de complementación de UNTREF**

**Elisa Ángela Lucarelli**

elucarel@gmail.com

**Gladys Rosa Calvo**

gladysrcalvo@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Tres de Febrero

---

## **Resumen**

Esta presentación busca socializar una investigación que se llevó a cabo en el marco de la Programación Científica de UNTREF 2016-2017 y a partir de ella, poner a discusión un nuevo desafío para la Didáctica Universitaria: la enseñanza de los quehaceres investigativos en los Ciclos de Complementación Curricular.

El concepto “Licenciaturas de Complementación” o “Ciclos de Complementación curricular” alude a títulos que corresponden a carreras con requisitos de ingreso “particulares”: para ingresar a ellas se requiere haber obtenido un título anterior. El título que ofrece el Ciclo está destinado a “completar/complementar” la formación previamente adquirida y culmina con una nueva titulación. Las Licenciaturas de complementación son una de las respuestas dadas por las universidades más jóvenes a la demanda de población que buscaba el reconocimiento de carreras terciarias previas. Estas carreras de grado presentan una organización curricular particular dado que acorta la duración de una carrera de grado universitaria tradicional.

Uno de los fines centrales de las licenciaturas universitarias es ofrecer un recorrido formativo de calidad para que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para desempeñarse como profesionales en un área específica. A través de esta investigación se pretende conocer las características didácticas que adopta el caso investigado: la Licenciatura de Complementación en Enfermería en una Universidad del conurbano bonaerense, en el contexto de las licenciaturas de complementación, interesándose particularmente en la formación en los quehaceres investigativos ya que este aprendizaje resulta central para la preparación profesional de un licenciado. La mirada de este objeto de estudio se realiza a partir de un análisis didáctico curricular desde la perspectiva crítica fundamentada y con especial interés en torno al eje articulación teoría y práctica.

Como estrategia general metodológica se usó el modo de operar de generación conceptual, con la intención de crear categorías que posibiliten comenzar a comprender desde el punto de vista didáctico cuáles son los rasgos distintivos de la formación de grado en estos ciclos de complementación curricular con énfasis en el caso estudiado y específicamente cuáles son las propuestas para la formación de quehaceres investigativos, considerando estos aportes como insumo importante para el desarrollo de políticas institucionales orientadas al mejoramiento de la calidad académica universitaria.

---

La investigación que se presenta a través de este trabajo formó parte de la Programación Científica 2016- 2017 de la UNTREF. La misma, planteó como objetivo central generar conocimiento científico en torno la formación de habilidades en el quehacer investigativo en las licenciaturas de complementación de la UNTREF. En este marco, interesó conocer la situación curricular en relación a las licenciaturas de complementación en la UNTREF y comprender las características didácticas (en cuanto a contenidos, metodología) que presentan los espacios curriculares que específicamente forman en el quehacer investigativo. Los objetivos se relacionaron íntimamente con las preguntas centrales de investigación: ¿Cómo es la formación en las habilidades investigativas en una licenciatura de complementación de la UNTREF? ¿Cuáles son las características didácticas que presentan los espacios curriculares que específicamente forman en el quehacer investigativo en una licenciatura de complementación de la UNTREF?

Para responder a estas preguntas durante el primer cuatrimestre de 2016 se realizó una profundización en la lectura de textos que permitió avanzar en la elaboración del marco teórico conceptual de la investigación y en el rastreo de antecedentes sobre los CCC (Ciclos de Complementación curricular). La búsqueda realizada mostró que no existen demasiados trabajos sobre esta temática y que efectivamente conforma un área de vacancia. Asimismo, se obtuvo información actualizada a nivel institucional para conocer la oferta académica actual de licenciaturas por complementación de la UNTREF. Finalmente, se decidió trabajar con el caso de la Licenciatura por complementación en Enfermería. Durante el segundo cuatrimestre de 2016, se desarrollaron varias líneas de trabajo simultáneo: por un lado, se trabajó en la búsqueda de bibliografía sobre la Enfermería a Nivel Mundial y la formación en investigación en el área. Por otro lado, se profundizó en la historia de la Enfermería en la Argentina considerando la situación actual de la profesión y la investigación. La tercera línea de indagación implicó contactarse con la coordinadora de la carrera y a partir de un encuentro inicial con ella, se seleccionaron las cátedras que, su criterio, intervienen en la formación en investigación en la carrera.

Como se ha desarrollado un diseño cualitativo, también denominado de generación conceptual, (Sirvent, 2006), la tarea para 2017 consistió en el trabajo de campo y el análisis de una de las asignaturas indicadas: *Pacientes Críticos Pediátricos* con el fin de comprender la realidad estudiada. Las técnicas de recolección de la información que se utilizaron fueron: la recopilación del material curricular de la asignatura (programa, bibliografía,

cuadernillos, etc.); la observación: se realizaron observaciones de clases a lo largo de un mes en el cuatrimestre que se dicta la asignatura, pasándolas a registros detallados a tres columnas; y entrevistas semi-estructuradas con las docentes a cargo, al iniciar las observaciones, las cuales fueron desgrabadas y pasadas igualmente a registro a tres columnas obteniéndose información relevante para esta investigación. Para el análisis de todo el material obtenido en terreno se utilizó el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967), el cual, a través de un interjuego constante entre teoría y empiria permite la construcción de categorías.

### **Los Ciclos de Complementación curricular**

A partir del análisis de las Carreras de Complementación Curricular (CCC) que se dictan en UNTREF se puede señalar que la formación en investigación presenta las siguientes características:

- 1) todas las carreras de grado que ofrece esta universidad tienen como requisito cursar la materia Metodología de la Investigación que dicta la Secretaría Académica de la Universidad y que es común para todos los alumnos de grado (sea la licenciatura clásica de cuatro años o la de complementación),
- 2) todas las carreras presentan, por lo menos, una instancia curricular que trabaja específicamente sobre la realización del trabajo final de carácter investigativo, tesina o tesis de grado (por ejemplo, Taller de tesis)
- 3) en algunos casos, se presentan una o dos asignaturas o seminarios que completan la formación e investigación propias del área disciplinar o profesional de que se trate.
- 4) Se ha comparado la misma carrera en su formato clásico (licenciatura de cuatro años) y CCC ya que tres de ellas se dictan en ambos formatos y se ha podido establecer que:
  - en ambas modalidades se desarrollan las mismas materias identificadas para la formación en quehaceres investigativos orientadas a presentar el trabajo final de carácter investigativo, tesina o tesis.
  - en los dos años de los CCC generalmente se brindan las materias que corresponden a la mitad final de la licenciatura clásica

- los alumnos del CCC cursan junto a los alumnos de la licenciatura clásica esas materias con los mismos profesores.
- no se ofrecen materias o seminarios específicos para alumnos de CCC. En este sentido, la cursada puede resultar de más exigencia para estos alumnos ya que provienen de distintas instituciones formadoras debiéndose adaptar rápidamente a la modalidad de cursada de UNTREF.
- sin embargo, a través del cursado conjunto se busca equiparar la formación, enriqueciendo las experiencias formativas de todos los alumnos. Esta situación, propicia el intercambio entre estudiantes con recorridos formativos distintos lo que podría resultar en las mejores condiciones académicas para que los alumnos puedan terminar sus estudios.
- desde el punto de vista de la gestión de la carrera, la incorporación de alumnos de los CCC en las cursadas de las licenciaturas clásicas permite mantener el número de alumnos regulares y el número de egresados en la carrera compensando, así el desgranamiento habitual de una carrera universitaria. Especialmente el desgranamiento es notorio en el tercer año de aquellas carreras que ofrecen un título intermedio, ya que muchos alumnos abandonan la licenciatura en busca de una salida laboral. Los alumnos del primer año del CCC se suman a la cursada regular de la licenciatura en el cuarto año y de esa forma se mantiene la cantidad de alumnos cursantes.

### **Enfermería: el caso estudiado**

La formación en Enfermería y específicamente las Licenciaturas en Enfermería incluyen instancias curriculares que buscan introducir a los alumnos en los quehaceres investigativos. En relación con nuestro objeto de estudio cabe preguntarse: ¿Se investiga en enfermería? ¿Qué se investiga? ¿Cómo se investiga? ¿Cómo se forma a los estudiantes de la carrera de enfermería para que realicen investigaciones en su área profesional? Para comenzar a responder a esta y otras preguntas que orientan nuestra investigación, se realizó un rastreo de la bibliografía existente al respecto a nivel mundial y nacional.

Según el CIE (Consejo Internacional de Enfermeras) en 2006 la investigación en enfermería se centra primordialmente en el desarrollo del conocimiento sobre la enfermería y su ejercicio, incluida la atención a las personas sanas y enfermas. Va dirigida a la

comprensión de los mecanismos fundamentales que afectan a la capacidad de las personas y las familias para mantener o incrementar una actividad óptima y minimizar los efectos negativos de la enfermedad.

Orellana y Sanhueza (2011,10) señalan que, al respecto, el Comité Consultivo para la Formación de Enfermeros/as de la Unión Europea, destacó en 1998 que “...*las competencias adquiridas al término de la formación varían ya que el ejercicio de la profesión exige que el/ la enfermero/a ingrese en un proceso de desarrollo permanente de puesta al día personal y que tenga una capacidad de evolución a fin de actualizar sus conocimientos, para poder adoptar decisiones, e incluso, introducir cambios en el ámbito profesional*”. Esta aseveración indudablemente remite a la competencia genérica “capacidad de investigación”, competencia exigida a todo profesional y que el Consejo Internacional de Enfermeras en el 2011 expresa como: *utilizar la reflexión o la capacidad de pensar de manera crítica y realista en la práctica y ver los problemas desde un punto de vista diferente*. Actualmente, en los distintos escenarios y áreas geográficas de América se ha iniciado un movimiento que impulsa a asumir nuevos liderazgos en el campo de la enfermería, reconociéndose que su realidad laboral es compleja y requirente de múltiples decisiones independientes, y que en Chile se ha instituido como *gestión del cuidado*. Esta función fue definida por la comisión de legislación del Colegio de Enfermeras de Chile como “la aplicación de un juicio profesional en la planificación, organización, motivación y control de la provisión de cuidados oportunos, seguros, integrales, que aseguren la continuidad de la atención y se sustenten en las políticas y lineamientos estratégicos de la institución” (Orellana y Sanhueza, 2011,11) y cuyas condiciones para su implementación y desarrollo completo han resultado más complejas de lo esperado.

Hay coincidencia en que el avance en la formación de los profesionales de la enfermería debería estar acompañado por su preparación para el desarrollo de prácticas investigativas. En este sentido Orellana y Sanhueza (2011) señalan que es a través de la investigación que el conocimiento de la Enfermería puede ser acrecentado al punto de atender con calidad las crecientes y cambiantes necesidades de atención en salud presentadas por las personas, y acompañar con éxito los cambios en los sistemas de salud y viceversa. Desde su perspectiva, la Enfermería se hará visible a los ojos de los propios profesionales de enfermería como de la sociedad toda, al hacer evidente la eficacia, efectividad, eficiencia, pertinencia, seguridad e integralidad de los cuidados entregados a los usuarios. Se propone la definición de competencia en investigación que nace desde el

punto de vista laboral de enfermería, donde se suma a los saberes utilizados en el mundo educacional, el *querer hacer* y el *poder hacer*, donde la motivación y el apoyo institucional respectivamente son imprescindibles para realizar investigación. Contar entonces con competencia en investigación es un requisito primordial en el momento actual para apropiarse y empoderarse del nuevo modelo de cuidado, que permita la transformación cultural de *transitar hacia una práctica basada en evidencia* que entrelaza la ciencia, la ética, la filosofía y la práctica. Competencia en investigación que debe correlacionarse con el grado de formación en enfermería, el que va entregando diferentes niveles de responsabilidad y donde los postgrados son el motor principal para estimular y motivar a los estudiantes, y a través de ellos a la comunidad de enfermería. A medida que se apliquen más intervenciones basadas en investigación, habrá mayor necesidad de crear conocimiento, potenciando a Enfermería como disciplina humanista y revelando nítidamente el carácter autónomo y social que la profesión posee.

En la misma línea, Ramírez - Elizondo (2011) coinciden con la idea y afirman que la investigación en Enfermería que brinde resultados que sustenten la práctica no debería basarse en enfoques ortodoxos, sino que deberían trascender en la capacidad integradora del conocimiento, y explorar áreas de interés para la disciplina y la sociedad, aplicando estrategias investigativas que no sólo demuestren resultados “válidos” (desde un enfoque cuantitativo), si no que ahonden en el análisis reflexivo sobre las necesidades propias y particulares de un grupo determinado (desde un enfoque cualitativo).

En este sentido, la preparación de estudiantes en investigación que contribuyan con el crecimiento disciplinar no sólo debe poseer posiciones integrales del ser humano, sino que debe trascender desde su abordaje a la esencia del mismo, mediante la aplicación de metodologías de investigación que afronten de manera más profunda el fenómeno en estudio, y favorezcan una concepción del individuo desde múltiples determinantes que le componen, siendo esto una responsabilidad compartida entre estudiantado y docentes, donde estos últimos son los que enfrentan el reto de renovar esas condiciones innatas de los estudiantes para investigar, estimulando las actitudes, aptitudes de los mismos para que lleguen a ser implementadas en el quehacer diario, y no queden meramente como un discurso vacío de salón. (Ospina, Toro y Aristizábal, 20089

Para Harrison y otros (2005) la principal barrera para la investigación en enfermería en muchos países de América Latina, es la falta de conocimiento y experiencia en el tema

(Organización Panamericana de la Salud, 1989). Lange y Campos (1998) señalaron que la investigación no es un tema que se enfatice en algunas escuelas de enfermería en América Latina. Muchos países no tienen programas de enfermería a nivel de magíster ni doctorado, y otros no tienen programas de licenciatura. Los recursos humanos preparados son escasos, por lo que no cubren las necesidades que existen para desarrollar nuevos programas y cursos. Es imperativo entonces buscar oportunidades para compartir recursos y conocimientos.

El Programa de Desarrollo de Recursos Humanos de la Organización Panamericana de Salud estudió 32 programas de postgrado y 16 de maestría en enfermería en siete países en América Latina (Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Venezuela). Los resultados de este estudio sugirieron que la mayoría de los programas se orientaban hacia la preparación de profesores o de profesionales para la gerencia. Los programas no otorgaban el mismo nivel de importancia al desarrollo científico. Además, los hallazgos identificaron “la dificultad para diferenciar los niveles y funciones de las distintas modalidades de posgrado (especialización, maestría o doctorado) en cuanto a su enfoque, horas académicas y número de créditos, y el perfil académico de las personas que egresan de los programas” (Organización Panamericana de Salud, 1997, p. 53). De acuerdo con el Nursing Education Advisory Council de la Organización “National League for Nursing” en los Estados Unidos (2003), para lograr excelencia en investigación en enfermería, tanto académicos como estudiantes deben contribuir al desarrollo de la ciencia de enfermería a través de la crítica, utilización, diseminación y conducción de investigaciones. Docentes y alumnos deben discutir sobre investigaciones realizadas y su aplicación en enfermería. Es por esto que los currículos de los diferentes niveles de formación deberían organizarse de manera de exponer al alumno a situaciones que los impulsen a adquirir una actitud de cuestionamiento de la realidad, de rigor científico e interés por la verdad. Al incorporar estrategias para desarrollar el espíritu científico desde el primer semestre de la carrera, se construye un terreno abonado para que en los niveles de formación superior los alumnos, ya con una actitud indagatoria e interés científico, adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para hacer la investigación que garantice el avance de la disciplina y la práctica en enfermería (Romero, 2003). Abad (1985) sugirió que es importante que los estudiantes de nivel de licenciatura aprendan cómo utilizar los hallazgos de investigaciones. En los últimos 20 años ha habido acuerdo respecto a lo

importante que es que los alumnos, desde los programas de licenciatura, vayan adquiriendo competencias en investigación.

En la Argentina, la formación de auxiliares de enfermería se realiza a través de cursos a los que se accede con escolaridad primaria completa. En cambio, la formación básica de enfermeras se realiza a nivel terciario universitario y no universitario para cuyo ingreso se necesita el nivel secundario completo. Información de la OPS/OMS de 1995 indica en la Argentina la existencia de 103 escuelas de reconocimiento oficial de las cuales: 25 corresponden a universidades nacionales, provinciales o privadas y 78 son terciarios no universitarios. Según el mismo Informe, la formación de Licenciados en Enfermería, presenta un enfoque academicista, que toma poco en cuenta la inserción laboral de los alumnos y que conserva las características de la formación básica centrándose en las unidades de cuidados intensivos. Es en estos años de licenciatura en donde se incorporan con fuerza los espacios destinados al aprendizaje de investigación y ellos privilegian los modelos empíricos de la ciencia. La formación en Enfermería a nivel terciario no universitario se articula con la licenciatura a través de ciclos de nivelación de diferente duración.

En este contexto, nace en 1995 la Universidad Nacional de Tres de Febrero y en 1999 se incorpora a la oferta académica de carreras de grado (comenzando a cursarse en el 2000) la Licenciatura en Enfermería y Enfermería universitaria (Resol del CS 4/99). En su informe institucional (disponible en su sitio web 2017) la UNTREF señala al respecto: *“Es conocida la carencia en nuestro país de enfermeras de formación universitaria, lo que conspira contra la jerarquización de esta profesión, redundando negativamente en el plano asistencial. La UNTREF, a partir de la Carrera de Enfermería Universitaria, intentará llenar esa falencia.”* Los diseños curriculares de las Carreras se estructuran de tal manera que existan ciclos de progresión del aprendizaje, desde los conocimientos más generales -y comunes a todas las Áreas o a algunas de ellas-, hasta los más específicos, garantizando que los alumnos adquieran, en su paso por la Universidad, el sentido interdisciplinario que deberán desarrollar luego en su vida laboral.

La información proveniente del trabajo de campo de nuestra investigación sobre la Licenciatura por Complementación en Enfermería, permite considerar cuál es la visión que se tiene en este contexto sobre la formación en investigación.

Según la coordinadora de la carrera, la *formación en investigación está sumamente vinculada con la formación profesional. Es en la tarea cotidiana, donde el enfermero debe reconocer su posible objeto de investigación. En este caso, la formación en investigación comienza con la primera de las acciones profesionales de un enfermero: saber observar, analizar y valorar la situación del paciente.* (Entrev. Coord. ENF- UNTREF- 28-09-2016)

Esto nos remite a profundizar en una categoría que se destaca en los registros analizados que es la *articulación teoría y práctica*. En términos generales se observa que, considerando la *vía principal* de esa articulación, el desarrollo de la asignatura se manifiesta “como proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional” (Lucarelli, 2009, p.96); en este caso se orienta a la *formación en la profesión* de un Licenciado en Enfermería a través de la preparación de algunas de las competencias que hacen a su quehacer profesional.

En esta misma línea de análisis, la estructura de las clases observadas, las estrategias de enseñanza y evaluación permiten reconocer cuáles son las *modalidades particulares de la articulación teoría-práctica* presentes, entendidas como “aquellas formas de más baja generalidad portadora de situaciones didácticas...que se concretan en las actividades que integran las estrategias de enseñanza” (Lucarelli, 2009, p.97). Las observadas más frecuentemente en las clases son la *ejemplificación* (centrada en la propia práctica profesional), la *ejercitación*, *el planteo de pequeños casos o situaciones problemáticas* y la *producción*. Es decir, que pueden reconocerse modalidades donde las oportunidades para un aprendizaje significativo son más restringidas (como las dos nombradas en primer término) y otras donde la articulación entre lo teórico y lo práctico se da en situaciones donde el estudiante tiene un papel activo de mayor complejidad, como en las restantes.

El análisis realizado permite sostener que, dentro de la tipología de Calvo sobre la formación en investigación, la cátedra sigue predominantemente un *enfoque instrumental*, entendido como aquel enfoque didáctico que “se caracteriza por centrarse en el trabajo específico de algún instrumento o técnica” (Calvo, 2014: 580). En esta cátedra se espera que el alumno logre la valoración del paciente y esto se logra desarrollando la habilidad para la observación. Esto se corresponde con lo que Moreno Bayardo (2015) llama las habilidades investigativas de base: habilidades de percepción (sensibilidad, intuición y percepción), instrumentales (del lenguaje, cognitivas, de observación y de pregunta) y de pensamiento (crítico, lógico, reflexivo, autónomo y flexible).

Queda pendiente para una posterior indagación saber cómo sigue y se completa esta formación en investigación en las restantes asignaturas de esta carrera destinadas para tal fin. Hasta el momento, parece no estar demasiado explicitado o sistematizada la importancia que tiene este proceso formativo tornándose la formación en investigación en el campo de la Enfermería, una formación que tiene características propias de una formación de tipo artesanal (Ickowicz, 2004).

El estudio de este caso, nos permite reflexionar sobre las estrategias que se ponen en juego en la universidad para formar profesionales, en este caso, los enfermeros. Entendemos a la formación universitaria como un campo de estudio inquietante y sobre el cual resta mucho por saber. El estudio realizado nos permitió avanzar en un entramado donde los aspectos históricos y políticos educativos permiten una mirada contextualizada de los problemas didácticos en la universidad. Este entramado, centrado en la comprensión de las prácticas formativas de los actores universitarios, aportará mayores conocimientos en torno a una de las actividades centrales de la institución, contribuyendo a la conformación del campo científico de la Didáctica Universitaria.

## **Bibliografía**

- Abad, M. V. (1985). *La participación de enfermería en investigación*. Revista de la Facultad de Ciencias Médicas (Quito), 10, 131-135
- Calvo, G. (2014): *La articulación teoría-práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)*. Bs. As. UBA. FFyL. Tesis Doctoral.
- Consejo Internacional de Enfermeras (CIE) (2006) *Personal Fiable Vidas Salvadas*, Ginebra (Suiza) ISBN: 9295040465.
- Consejo Internacional de Enfermeras (CIE) (2011) En: <http://www.icn.ch/es/publications/free-publications/>
- Glaser y Strauss (1967) *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)* Aldine Publishing Company. Chicago. Traducción del Cap. V. El método Comparativo Constante. Cátedra: Investigación y Estadística I- OPFYL- FFYL- UBA
- Harrison, L. y otros (2005) *Competencias en investigación para diferentes niveles de formación de enfermeras: una perspectiva latinoamericana*. CIENCIA Y ENFERMERÍA XI (1): 59-71, 2005

- Ickowicz, M. (2004). La formación de profesores en la Universidad. En: *Revista IICE* Año XII, N°22. Junio. Buenos Aires: Miño y Dávila – FFyL. UBA.
- Lange, I. & Campos, C. (1988). *Nursing research in Chile*. *International Nursing Review* 45(1), 23-25.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moreno Bayardo, G. (2015) *La formación para la investigación en el posgrado. Una propuesta de desarrollo de habilidades*. EN: Mancovsky y Moreno Bayardo: La formación para la investigación en el posgrado. Buenos Aires. NOVEDUC.
- Orellana, A y Sanhueza, O (2011) *Competencia en investigación en enfermería*. *Ciencia y Enfermería* XVII (2): 9-17, 2011 ISSN 0717-2079
- Organización Panamericana de la Salud (1995). *Desarrollo de enfermería en la Argentina 1985-1995*. Publicación N°42.
- Ospina, B; Toro, J y Aristizábal, C. (2008). *Rol del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en estudiantes de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Colombia*. *Investigación y Educación en Enfermería*. 26 (1) pp. 106-114
- Ramírez- Elizondo, N. (2011) *Enfermería basada en la evidencia, una ruta hacia la aplicación en la práctica profesional*. *Revista: Enfermería en Costa Rica* 2011; 32 (1): 89-96.
- Romero, M.N. (2003). *Formación de Investigadores en enfermería*. Conclusiones de Simposios. VII Conferencia Iberoamericana de Educación en Enfermería. Web: [http://www.aladefe.org/indexfiles/docs/conclusiones\\_cidee/formacioninvestigadores\\_enfermeros.doc](http://www.aladefe.org/indexfiles/docs/conclusiones_cidee/formacioninvestigadores_enfermeros.doc)
- Sirvent M. T. (2006) *El Proceso de Investigación*. Cuadernillo de la cátedra Investigación y Estadística I. Buenos Aires: OPFyL. FFyL. UBA

# **Los procesos de articulación en la enseñanza y en la formación pedagógica y disciplinar-específica en el área de salud**

**Marcela S. M. Lucchese**

mslucchese@gmail.com

**María José Güizzo**

mariajose.guizzo@gmail.com

**Mariano Olivero**

nano.olivero@gmail.com

**María de Lourdes Novella**

lourdes\_novella@hotmail.com

Universidad Nacional de Córdoba

---

## **Resumen**

En las Conferencias sobre Educación Superior, tanto en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998) como Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESAL) realizada en Cartagena de Indias en 2008, se insiste en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica, y en reconocer que los docentes universitarios constituyen los actores fundamentales en la formulación de propuestas que procuran incidir en el desarrollo de la sociedad. En el contexto de la formación del docente universitario en la Facultad de Ciencias Médicas, se propusieron los siguientes objetivos: identificar la articulación entre contenidos de los Ciclos de Nivelación (CN) y las asignaturas correspondientes a la misma área disciplinar en los procesos de enseñanza y analizar la articulación entre la formación pedagógica y disciplinar-específica.

Los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en carreras del área de salud, se caracterizan por particularidades del objeto a enseñar, implica atender aspectos centrales tales como la relación tiempo-contenido, a los tiempos de aprendizaje y a los tiempos de enseñanza, a la relación teoría-práctica, a los ámbitos de la enseñanza, a la vinculación entre los conocimientos previos de los alumnos y la propuesta académica. Asimismo, requiere por parte de los docentes abordar el marco epistemológico de la carrera, en tanto define el objeto de estudio, la finalidad del conocimiento, las relaciones con otras disciplinas, las áreas disciplinares, los ejes curriculares, y permite identificar el paradigma metodológico y los principios pedagógicos para los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Granados Zúñiga, 2009) que necesariamente vincula lo pedagógico y lo disciplinar-específico. Focalizar en diversas formas de articulación entre los procesos de enseñar y aprender permite atender y explicitar las relaciones asumidas en torno a las decisiones metodológicas y a la relación entre la formación pedagógica y disciplinar en el área de salud. Esta propuesta de indagación se aborda desde un enfoque cualitativo de investigación-acción que demanda un trabajo de revisión colectiva, un compromiso por parte de los participantes y conlleva cambios y resignifica reflexivamente las prácticas educativas, teniendo en cuenta el punto de vista de los sujetos investigados, con estrategias de indagación situada, en un doble movimiento donde la teoría inspira

el objeto a estudiar y la empiria informa cómo acontece este objeto. Asimismo, se implementan cuestionarios con preguntas abiertas.

Como parte de los resultados se reconoce la importancia de la estrategia de retroalimentación entre la teoría y la práctica, la necesidad de revisar la articulación entre lo pedagógico y lo disciplinar-específico y avanzar en la articulación legítima de las diferentes áreas de conocimiento de salud y de ambas formaciones para generar actualización y perfeccionamiento permanente en las decisiones respecto de procesos de enseñanza y aprendizaje situados.

---

## **Introducción**

En las Conferencias sobre Educación Superior, tanto en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998) como Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESAL) realizada en Cartagena de Indias en 2008, se insiste en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica, y en reconocer que los docentes universitarios constituyen los actores fundamentales en la formulación de propuestas que procuran incidir en el desarrollo de la sociedad.

Los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en carreras del área de salud, se caracterizan por particularidades del objeto a enseñar, implica atender aspectos centrales tales como la relación tiempo-contenido, a los tiempos de aprendizaje y a los tiempos de enseñanza, a la relación teoría-práctica, a los ámbitos de la enseñanza, a la vinculación entre los conocimientos previos de los alumnos y la propuesta académica. Asimismo, requiere por parte de los docentes abordar el marco epistemológico de la carrera, en tanto define el objeto de estudio, la finalidad del conocimiento, las relaciones con otras disciplinas, las áreas disciplinares, los ejes curriculares, y permite identificar el paradigma metodológico y los principios pedagógicos para los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Granados Zúñiga, 2009) que necesariamente vincula lo pedagógico y lo disciplinar-específico. Focalizar en diversas formas de articulación entre los procesos de enseñar y aprender permite atender y explicitar las relaciones asumidas en torno a las decisiones metodológicas y a la relación entre la formación pedagógica y disciplinar en el área de salud.

Abordar las formas de articulación en los procesos de enseñanza, implica ahondar en su definición, se entiende por articulación *“... a la unión o enlace entre partes. Esto supone reconocer que las partes son distintas entre sí y a la vez forman parte de un todo”* (Luchetti,

2007:10). Como temática es concebida como una iniciativa del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe con la visión de transformar a la educación superior de la región (IESALC / UNESCO, 2006) y a la vez conjuga diversas formas y estilos de relaciones entre objetos, entre sujetos y entre objetos y sujetos. (Garzón Rayo, 2010). En este trabajo, se abordan dos cuestiones en relación a la articulación entre objetos y sujetos, por un lado, la articulación en los contenidos del CN y las asignaturas correspondientes a la misma área disciplinar. Por otro lado, la articulación entre diferentes campos disciplinares como el pedagógico y el específico (Salud).

La formación pedagógica remite tanto a la formación pedagógica inicial como a la formación continua del docente, de forma tal que el docente tenga la posibilidad de desarrollo profesional en su quehacer docente (González Melo & Ospina Serna, 2013) y se concibe como un conjunto de actividades que le permite al profesor desarrollar habilidades y capacidades con el fin de reflexionar para mejorar su propia práctica y así garantizar la calidad de la enseñanza. La formación disciplinar-específica se refiere al conocimiento del contenido específico de las disciplinas. Una propuesta pionera en esta temática la desarrolló Shulman (2005), quien postuló que la identificación de los conocimientos de base de la enseñanza es un paso fundamental para fortalecer el desempeño docente. Sostenía que los programas de educación docente deberían combinar los dos campos de conocimiento: el conocimiento disciplinar y el pedagógico.

En el contexto de la formación del docente universitario en la Facultad de Ciencias Médicas, se propusieron los siguientes objetivos: identificar la articulación entre contenidos de los Ciclos de Nivelación (CN) y las asignaturas correspondientes a la misma área disciplinar en los procesos de enseñanza y analizar la articulación entre la formación pedagógica y disciplinar-específica.

### **Aspectos metodológicos**

Para abordar los objetivos de investigación se trabaja desde un enfoque cualitativo de investigación-acción en base a un trabajo colectivo que implica cambios y resignificar reflexivamente las acciones, teniendo en cuenta el punto de vista de los sujetos investigados que participan en el desarrollo de las actividades académicas en el CN.

La tarea investigativa en curso se sostiene en una serie de análisis que se desarrolla en los CN desde 2011 y deviene de reuniones conjuntas entre coordinadores y

docentes cuya intención es la comprensión y explicación de las prácticas pedagógicas en el CN en el área de salud.

Para identificar la articulación entre contenidos de los Ciclos de Nivelación (CN) y las asignaturas correspondientes a la misma área disciplinar en los procesos de enseñanza, se efectuaron cuestionarios con preguntas abiertas a docentes de los ejes temáticos de los Ciclos de Nivelación las carreras de Medicina, Licenciatura en Fonoaudiología, Licenciatura en Producción de Bioimágenes y Tecnicatura de Laboratorio Clínico e Histopatología y a docentes de las asignaturas del Plan de Estudio correspondientes a la misma área disciplinar. Se consideraron los siguientes aspectos: vinculación entre contenidos, objetivos y estrategias docentes entre los Ejes Temáticos y las asignaturas correspondientes en la misma área disciplinar, decisiones institucionales respecto a la modalidad de articulación, a su diseño, implementación y evaluación. Asimismo, se encuestó al área académica de la Facultad de Ciencias Médicas teniendo en cuenta los ítems: vinculación entre contenidos, objetivos y estrategias docentes entre los ejes temáticos y las asignaturas correspondientes en la misma área disciplinar, decisiones institucionales respecto a las modalidades de articulación, a su diseño, implementación y evaluación.

Para analizar la articulación entre la formación pedagógica y disciplinar-específica, se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas y se focalizó en: formación pedagógica, decisiones pedagógicas en el diseño y desarrollo de las clases, caracterización y construcción de la relación entre formación específica y formación pedagógica, articulación entre formación pedagógica y específica, implicancias de dicha articulación en el aprendizaje de los estudiantes y reflexiones sobre la enseñanza y actividades que desarrolla como docente.

La estrategia de validación de los cuestionarios abiertos se realizó por juicio de expertos. La selección de los docentes y coordinadores se efectuó por muestreo por conveniencia y el análisis de la información se realizó de manera concurrente respecto al objeto, con procesos analíticos y en base a lo que emergió de los datos, se elaboraron categorías, a través de un doble movimiento donde la teoría inspira el objeto a estudiar y la empiria informa cómo acontece este objeto.

## **Resultados**

En cuanto al objetivo de identificar la articulación entre contenidos de los Ciclos de Nivelación y las asignaturas correspondientes a la misma área disciplinar, participaron 23 docentes, el 71% de los mismos obtuvo formación pedagógica y el 92% desarrolla sus actividades en cátedras de primero y segundo año de las carreras respectivas. El 83 % participó en las actividades del CN en carácter de docente, coordinador o director.

Las categorías construidas en relación a este punto son: a) Contenido y forma como indicio de articulación en la enseñanza en el área de salud y b) Condiciones docentes e institucionales como contexto de articulación en la enseñanza

a) Contenido y forma como indicio de articulación en la enseñanza en el área de salud. Esta categoría refiere a la modalidad de vinculación que reconocen los docentes del CN y de las disciplinas de la misma área, se identifican contenidos específicos y aspectos relacionados al tratamiento de dichos contenidos para ser enseñados (Bolívar, 2005).

El 50% de los docentes expresó que los aspectos del CN que se vinculan con los de su disciplina refieren a temáticas específicas y formas de abordar el proceso de enseñanza. Respecto a los contenidos se mencionaron fisiología, conceptos de física aplicados al funcionamiento del cuerpo humano, fundamentando los procesos normales. En tanto en biología y química se abordan la composición de los seres vivos, la organización de la materia, el transporte de células y de iones a través de la membrana. También se incluyen contenidos de biología celular como inicio del estudio de embriología, la gametogénesis y la fecundación. Importancia de las biomoléculas y su interacción con el entorno en el organismo. Las condiciones de equilibrio químico dentro de la célula y las condiciones que favorecen el funcionamiento de una determinada vía metabólica. Los docentes manifestaron que los contenidos del CN son el punto de partida en términos de conocimientos previos para profundizar y trabajar en forma transversal en la carrera.

Si bien en la enseñanza de los contenidos específicos se alude al campo pedagógico en tanto se organizan dichos contenidos con una intencionalidad educativa, aun se reconoce que el proceso de articulación se delimita en un esbozo de vinculación entre contenido y forma, en el marco de una organización curricular disciplinar centrada en un saber.

b) Condiciones docentes e institucionales como contexto de articulación en la enseñanza: en esta categoría respecto a las condiciones docentes se alude a aquellos que ejercen la

docencia y que, según los Montenegro H y Fuentealba R (2010), profesores de los CN de la Facultad de Ciencias Médicas desarrollan la experticia de enseñar a través de la formación continua más que inicial. En este sentido Tardiff (2004) expresa que lo que saben los docentes sobre enseñanza, proviene de su experiencia como alumnos y que a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas docentes, en un permanente movimiento de continuidad y rupturas.

En cuanto a las condiciones institucionales se refieren a la formación y capacitación docente, diseño de planes y programas de estudios, utilización de recursos e infraestructura, entre otros, aspectos que definen las lógicas institucionales.

Respecto a las condiciones docentes, el 62,5% de los encuestados conoce los ejes temáticos que conforman los CN y expresó que los mismos se relacionan con las asignaturas de primero y segundo año. El 54% mencionó que conoce los programas de los ejes temáticos. El 42% de los docentes mencionó que se reunió alguna vez con los docentes de los ejes temáticos de los CN y los de su asignatura por alguna temática específica y que el 100% de los encuestados consideró necesario realizar un trabajo articulado.

Desde las condiciones institucionales, específicamente desde Secretaría Académica - se explicitó que en forma conjunta con la Secretaría de Supervisión Curricular y Acreditación se trabaja en la integración y coordinación de los programas de las asignaturas y reuniones por áreas para la articulación horizontal y vertical. También se expresó que la articulación -que se generó desde hace tiempo- se favoreció con la creación de áreas y departamentos en la organización de la carrera. Se expresó que se realizaron reuniones anuales y actividades intercederás y que abordar la articulación requiere de múltiples aspectos como flexibilidad y coordinación, reconociendo la necesidad de articulación entre el CN y las asignaturas de primer y segundo año, para unificar criterios y ofrecer herramientas para lograr nivelar y jerarquizar contenidos referidos a la formación del futuro profesional.

En este proceso de indagación respecto a la articulación entre contenidos del CN y las asignaturas de la carrera se observan indicios de un camino que requiere de análisis y profundización de las condiciones de articulación en el marco de un trabajo conjunto entre sujetos y objetos. Asimismo, focalizar en las condiciones docentes es importante porque diferentes estudios indican al factor docente como actor principal de la renovación de los métodos de enseñanza (Fullan 2002, Vaillant 2005). De la misma manera considerar a las

condiciones institucionales se debe a que éstas posibilitan la concreción de las acciones, además porque algunas investigaciones demostraron que los elementos contextuales y situaciones pueden facilitar o dificultar la tarea del docente, por lo que es de importancia atender a las condiciones y circunstancias que encuadran la tarea del docente (Canales:2014).

En cuanto al objetivo de analizar la articulación entre la formación pedagógica y disciplinar-específica, participaron 23 docentes y coordinadores con una antigüedad docente de 3 a 36 años y de 1 a 30 años en el CN. El 91% está formado en Ciencias de la Salud y el 9% en Ciencias Sociales. El 40% de los docentes cursó el plan de formación docente de la FCM-UNC, el 8% recibió formación del área pedagógica en otras facultades de la UNC, el 8% está en proceso de formación docente y el 30% efectuó cursos de formación y actualización pedagógica. De los docentes encuestados el 48% realiza investigación en el área específica y/o en el área de educación.

Como resultado, las categorías construidas son las siguientes: a) La formación pedagógica identificada con la dimensión didáctica, b) La formación pedagógica y disciplinar-específica: entre la naturalización y la experiencia docente, c) Lo disciplinar específico define el contenido y lo pedagógico el modo en la enseñanza.

- a) La formación pedagógica identificada con la dimensión didáctica. Los docentes encuestados al referirse a la formación pedagógica, remiten al conocimiento didáctico de manera unívoca, describen actividades que le permiten desarrollar la enseñanza y aprendizaje. Se observa que la focalización en la dimensión didáctica es construida en relación a las condiciones institucionales de la docencia en la universidad, a la experiencia adquirida en la docencia en un área específica y a la formación pedagógica recibida.
- b) La formación pedagógica y disciplinar-específica: se desarrolla entre la naturalización y la experiencia docente. Los docentes del CN identifican diversos modos para establecer la relación pedagógica y disciplinar: primacía en lo disciplinar, focalización en estrategias para decisiones en la enseñanza e identificación de las condiciones de los estudiantes. Se observa que los docentes construyen un razonamiento pedagógico (Shuman, 2005) el que permite

reorganizar y transformar los saberes para la enseñanza y en la medida que se generan mejores transformaciones y procesos de razonamientos didácticos (Demuth Mercado, 2015). En este sentido se avanza en la relación desde una perspectiva práctica y lo pedagógico se concreta en hacer accesible y comprensible lo disciplinar- específico.

- c) Lo disciplinar-específico define el contenido y lo pedagógico el modo en la enseñanza. En relación a este punto se reconoce que los docentes expresan que el contenido para ser comprendido requiere de los aportes pedagógicos. Según Guerra y Montenegro (2017) a través de una modalidad pedagógica, se logra comprender cómo un tema o contenido se debe organizar, representar, adaptar y exponer a las habilidades y capacidades de los estudiantes.

La vinculación entre lo disciplinar-específico y lo pedagógico se instala desde las prácticas y con primacía del contenido disciplinar-específico. Se reconoce que el sentido de la vinculación se orienta a generar conexiones entre los ejes temáticos y los temas específicos, a hacer entendible el conocimiento a los estudiantes y promover el interés en ellos. Si bien los docentes del área de salud se sostienen en una fuerte formación disciplinar, al encuadrarse en un proceso formativo, se visualizan aspectos pedagógicos en las decisiones sobre la enseñanza.

### **A modo de reflexión**

En el marco de este proceso de indagación, la construcción de procesos de articulación en la enseñanza y entre la formación pedagógico y la disciplinar-específica remite a profundizar en los procesos reflexivos para analizar la naturalización que deviene de las decisiones metodológicas y la relación entre ambas formaciones en términos de transparenta el enlace establecido y las consecuencias del mismo en el trabajo docente, por lo tanto recuperar las reflexiones docentes permite contextualizar la acción en tiempo y espacio.

Asimismo, se advierte que los docentes aluden a lo pedagógico como la forma que hace comprensible algo y se acopla a lo disciplinar-específico como eje, para obtener un efecto combinado.

Por otro lado, los datos de la investigación colocaron en situación de interrogación a algunos docentes al responder preguntas referidas al conocimiento que tienen sobre los

contenidos que se desarrollan en el CN, a la articulación con los contenidos de su cátedra/asignatura, como así también en la argumentación sobre las decisiones asumidas en la estrategia metodológica.

Si bien se reconoce un esbozo de articulación en la FCM, se requiere avanzar en el reconocimiento de las condiciones de articulación y los procesos de construcción de la misma, por un lado, y por otro reconocer que en carreras profesionales -como en este caso de salud- supone identificar lo específico de la formación profesional y los aportes de los conocimientos pedagógicos, psicológicos, culturales e institucionales en tanto se enmarca en una formación académica.

### **Bibliografía**

- Bolívar, A. (2005) Conocimiento Didáctico del Contenido y Didácticas Específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), <http://www.ugr.es/~re cfpro/rev92ART6.pdf>
- Canales, A. Leyva, Y. Luna, E. & Rueda, M. (2014). Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia. En J. Rodríguez Macías (coord.). *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto*, (pp. 12-25). México: Editorial Universitaria.
- CRESAL/UNESCO (2008). *Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*.
- Demuth Mercado, P. (2015). Conocimiento y práctica docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. *Estudio de casos múltiples*, 13(1), 95-123.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Garzón Rayo, O., & Gómez Álvarez, J. (2010) Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 8 (2), 85-99.
- González Melo, H. S. & Ospina Serna, H. F. (2013). El Saber Pedagógico de los docentes universitarios *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, 95-109.
- Granados Zúñiga, J. (2009). La enseñanza de las ciencias básicas en medicina desde la perspectiva de la justificación epistemología del currículum. *Revista Educación*, 33 (2), 51-60.

- Guerra, P, & Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 663-680. Epub February 23, 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201702156031>.
- IESALC / UNESCO. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000- 2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas, 2006.
- Luchetti, E. (2007). Articulación. Un pasaje exitoso entre distintos niveles de enseñanza. Editorial Bonum.
- Montenegro, H. & Fuentealba, R. (2010) El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia. *Calidad en la Educación*.Nº32, 254-267.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2, 1-30.
- Tardiff, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. París.
- Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Octaedro, Barcelona.

# Los diseños curriculares como condicionantes de la enseñanza en la educación superior

**Raúl A. Menghini**

menghini@uns.edu.ar

**M. Dolores Albina**

lolialbina@gmail.com

Universidad Nacional del Sur

---

## Resumen

Los problemas relativos a la enseñanza en la educación superior son múltiples y emergen continuamente nuevos, derivados de las políticas de educación superior, el avance del conocimiento científico y la tecnología, así como otros de índole cultural, social, económico, que atraviesan a docentes y estudiantes.

No podemos dejar de reconocer que uno de los problemas que condicionan fuertemente la enseñanza radica en la política curricular y el diseño curricular que de ella se desprende. Todos los elementos constitutivos de un diseño actúan favoreciendo u obturando posibilidades concretas a la hora de enseñar, aprender y evaluar en la educación superior.

En este trabajo presentaremos algunas reflexiones que venimos realizando en relación con los diseños curriculares de los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior de Bahía Blanca, dependientes de la Universidad Nacional del Sur. La última modificación de estos diseños fue en el año 2009, con motivo de estructurar la formación de docentes en cuatro años de duración. En la actualidad hemos venido trabajando para renovar los diseños de formación en línea con su carácter universitario, tratando de considerar aquellas cuestiones centrales que hacen a la formación de maestros para los niveles primario e inicial.

---

## Introducción

Los problemas relativos a la enseñanza en la educación superior son múltiples y emergen continuamente nuevos, derivados de las políticas de educación superior, el avance del conocimiento científico y la tecnología, así como otros de índole cultural, social, económico, que atraviesan a docentes y estudiantes.

No podemos dejar de reconocer que uno de los problemas que condicionan fuertemente la enseñanza radica en la política curricular y el diseño curricular que de ella se desprende. Todos los elementos constitutivos de un diseño actúan favoreciendo u obturando posibilidades concretas a la hora de enseñar, aprender y evaluar en la educación superior.

En este trabajo presentaremos algunas reflexiones que venimos realizando en relación con los diseños curriculares de los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior de Bahía Blanca, dependientes de la Universidad Nacional del Sur. La última modificación de estos diseños fue en el año 2009, con motivo de estructurar la formación de docentes en cuatro años de duración. En la actualidad hemos venido trabajando para renovarlos en línea con su carácter universitario, tratando de considerar aquellas cuestiones centrales que hacen a la formación de maestros para los niveles primario e inicial.

A tal efecto, en primer lugar centraremos el análisis en las nociones de política curricular y diseño curricular, de manera que actúe de marco para comprender las modificaciones que se han producido en los profesorados de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior y aquellos que se están proyectando.

### **Políticas educativas, política curricular y diseños curriculares**

Si bien resulta evidente la íntima relación entre los términos de este apartado, lo cierto es que no siempre un cambio en uno de ellos implica inevitablemente el de los otros. Así, podemos observar que un mismo diseño curricular de formación universitaria puede sobrevivir a políticas educativas que van en distinto sentido. Es que, además, está en juego la autonomía universitaria frente a los cambios políticos y de gestión ministerial, por lo que, salvo momentos en que las políticas se han impuesto desde el Poder Ejecutivo hacia las instituciones –e incluso, condicionen el financiamiento-, en general las universidades se presentan conservadoras y con poco dinamismo para ser permeables a los cambios. Sin embargo, hay que advertir que esta situación no es la misma en todas las universidades públicas y ni siquiera en las distintas unidades académicas que las integran o en las diversas carreras universitarias.

En los casos de carreras incluidas en los alcances del artículo 43 de la Ley de Educación Superior, que suponen procesos de evaluación y acreditación en base a ciertos estándares, es posible que el dinamismo sea mayor, porque de lo contrario pueden sufrir consecuencias negativas para su continuidad.

De todas maneras, también es necesario considerar que ciertos cambios –curriculares, organizativos u otros- no implican necesariamente la transformación de las prácticas de

los sujetos. A veces cambian las formas, pero el fondo se mantiene. Se acuñan determinados términos que resultan políticamente correctos en determinados contextos (por ejemplo, “currículum por competencias”), y eso se traduce en denominar de otra manera lo mismo que se sigue haciendo.

Viñao reconoce que las reformas curriculares “son aquellas que más afectan a la cultura escolar o ‘gramática de la escolarización’ de los docentes en lo que se refiere a lo que enseñan, a cómo se enseñan y a cómo se evalúan, es decir, a los hábitos institucionalizados de los docentes relacionados con estas cuestiones” (2006: 52). Esto puede ser más evidente en los niveles educativos más bajos del sistema educativo (inicial, primario, secundario), pero el nivel superior de la enseñanza tal vez sea el más refractario a las reformas.

Consideramos que lo curricular es expresión de posicionamientos y decisiones políticas y no sólo una cuestión técnica. Gimeno Sacristán define la política curricular como “toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica de desarrollo del currículo desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular” (1989: 129-130). De allí que se está incluyendo tanto el nivel de la formulación como el de la práctica de esa política curricular.

Ciertamente las políticas educativas en general y las curriculares en particular implican procesos de larga duración. Esto supone que muchas veces convivan expresiones de políticas anteriores que se quieren ir abandonando con otras que se pretenden llevar adelante, cuestión que se hace evidente frente a los cambios de gobierno e incluso de funcionarios ministeriales.

En lo que respecta a las políticas actuales de formación de docentes, se expresan en los postulados de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 y las resoluciones del Consejo Federal de Educación –a iniciativa del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)-: entre ellas se han destacado algunas que datan de una década, como las resoluciones 23/07 (Plan Nacional de Formación Docente 2007/2010), 24/07 (Lineamientos curriculares nacionales) y 30/07 (institucionalidad del sistema formador), junto a intentos de políticas que, basándose en dichos marcos regulatorios a manera de reescrituras, intentan imponer otra forma de entender la docencia y su formación. Así, desde el gobierno nacional se instrumenta una campaña de desprestigio de los docentes, que se sustenta en los resultados de las pruebas “Aprender” y “Enseñar”, haciendo hincapié en la responsabilidad de los docentes.

En el caso de los profesorados universitarios, hay que considerar su inclusión en los alcances del Artículo 43 de la Ley de Educación Superior mediante la Resolución Ministerial 50/10. Esta situación ha sido tomada por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) que, a través de diversas comisiones de trabajo, comenzó a elaborar documentos para fijar la política de formación de docentes para los distintos niveles que tendrán incidencia en los diseños curriculares.

### **Marcos regulatorios para la formación universitaria de docentes de nivel inicial**

Pasados ocho años de la resolución recién citada, todavía la acreditación de las carreras no se ha puesto en marcha. Sin embargo, es posible advertir que los documentos de ANFHE comenzaron a marcar ciertas tendencias a tener en cuenta en las distintas universidades.

La Asociación conformó una Comisión relativa a los profesorados universitarios de educación primaria, inicial y especial que en diciembre de 2017 fue entregado al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) para su tratamiento y aprobación.

En un trabajo reciente (Menghini y otros, 2018) hemos realizado algunas consideraciones acerca de los Lineamientos de la Asociación, que se pueden sintetizar:

- Se elaboró un único documento para la formación de docentes de nivel inicial, primaria y especial. Más allá de que esta formación puede compartir algunas características, el único documento les resta especificidad y los desjerarquiza frente a otros (por ejemplo, para nivel secundario se elaboraron documentos diferenciados para cada disciplina).
- Se destacan las ventajas que ofrecen las universidades como instituciones formadoras, en tanto soporte material y simbólico:
- “el régimen de cogobierno, el vínculo indisoluble entre docencia, investigación y extensión; el acceso a los cargos de docencia e investigación a través de mecanismos de concursos públicos de oposición y antecedentes; la constitución de equipos y la formación de sus integrantes: la trayectoria de los docentes investigadores; el vínculo e intercambio con las distintas instituciones del sistema científico, académico y técnico nacional e internacional...” (ANFHE, 2017).

- Además, se realizan referencias al posicionamiento político, ético, social y pedagógico, como el compromiso con sectores sociales vulnerables, con la inclusión social y la garantía de derechos de los sujetos.
- Se apuesta por una sólida formación disciplinar e interdisciplinar, la centralidad de la enseñanza y la reflexión crítica sobre las prácticas, que se expresa de la siguiente manera:

“El docente de la Educación Inicial, Primaria y Especial debe ser un profesional autónomo y competente, desde los aportes de los nuevos paradigmas científicos y tecnológicos, un generador de propuestas innovadoras en los distintos contextos de inserción laboral. Se pretende formar un docente capaz de intervenir y analizar las problemáticas educativas derivadas de las distintas realidades socio-educativas, plantear soluciones y asumir la responsabilidad de implementarlas y evaluarlas a través del análisis y comprensión de los fundamentos de las dimensiones educativas, socio-políticas, histórico-culturales y epistemológicas” (ANFHE, 2017).

- Se opta por tres campos de formación (general; específica, pedagógica y didáctica; práctica profesional). Con respecto al segundo campo, se entendió que en estos profesorados lo disciplinar (específico) se desarrolla íntimamente ligado a lo pedagógico-didáctico y que más que en las disciplinas, el énfasis debe estar en las áreas que expresan conocimientos a manera de configuraciones globales e interdisciplinarias.
- Los ejes temáticos del segundo campo incluyen contenidos relativos a:
  - o “desarrollos epistemológicos y perspectivas didácticas de los distintos campos de conocimiento disciplinar,
  - o Relaciones entre los debates epistemológicos y la construcción de propuestas de intervención didáctica,
  - o Problemáticas didácticas e institucionales en los distintos niveles y modalidades” (ANFHE, 2017).
- Los alcances de los títulos son los mismos para los Profesorados Universitarios en Educación Inicial y en Educación Primaria, cuestión que, en cierto sentido, incide en la especificidad de cada uno. Se detallan seis alcances que hacen referencia a la enseñanza, la planificación, la supervisión, la evaluación, el asesoramiento, la

integración de equipos, el diseño de materiales para el nivel, la capacitación, entre otras. En general estos alcances remiten a actividades relacionadas con lo didáctico, sin incluir otras relativas a la intervención en las políticas educativas, lo que resulta algo contradictorio con los propósitos de formación que se enuncian en el documento.

Como ya se señaló, si bien estos Lineamientos todavía no tienen aprobación del CIN ni del Consejo de Universidades (CU), de alguna manera las universidades participantes en la elaboración y aquellas que cuentan con carreras de Profesorados Universitarios han comenzado a tenerlas en cuenta, al menos en sus orientaciones generales. Luego, en caso de avanzar los procesos de acreditación, cada universidad podrá aceptar su participación en el marco de su autonomía.

### **El profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior**

Aquí se hará un análisis de los diseños curriculares que están vigentes desde 2009 y lo que se está proponiendo para su transformación desde la Comisión Revisora de Planes de estudios.

El diseño curricular para la formación de profesores de nivel inicial se elaboró con motivo de la adecuación a la Ley de Educación Nacional 26.206/06, fundamentalmente para llevar la carrera de tres a cuatro años de duración. Como hemos señalado en otro trabajo (Menghini y Adrián, 2016), a los pocos años se pudieron advertir los principales problemas que presenta para favorecer la trayectoria académica del alumnado:

- La cantidad excesiva de materias o espacios curriculares (54 distribuidos en cuatro años).
- La presencia de muchas materias de cursado anual, que suele ser propia de diseños curriculares del nivel secundario y terciario.
- Su organización en base a horas cátedra (de 40 minutos) y la baja carga horaria de gran parte de las materias (entre 80 minutos y 160 minutos semanales).
- La fragmentación de distintas áreas de conocimiento a causa de esa baja carga horaria.

- La imposibilidad de conformar equipos de cátedra o trabajar por áreas, con motivo de las designaciones por horas cátedra, por lo que cada materia está a cargo de un/a docente.
- Los problemas que se generan por el cursado de las materias (aproximadamente 12 por año), básicamente por la superposición de evaluaciones parciales, entregas de trabajos prácticos, evaluaciones finales, lo que atenta en forma directa contra la profundización en la construcción del conocimiento.
- La situación anterior, a su vez, genera que muchas materias -a demanda de los estudiantes o por iniciativa de los docentes- se aprueben por sistema de promoción sin examen final.
- La duración e intensidad de las prácticas docentes (materias anuales en cada año de formación), también genera problemas con las demás materias. Insaurralde señala respecto de los diseños curriculares de formación docente de la Provincia de Buenos Aires, una “formación fragmentada” concebida con “espacios formativos” que se mantienen aislados entre sí, en el cual el Espacio de la práctica docente se entiende como un eje que vaciado de sus aspectos sustanciales, se reelabora como una fuerza centrípeta capaz de articular tal fragmentación” (2008: 50-51).

Se podría afirmar que el diseño curricular de 2009 agregó un año de estudios pero mantuvo la lógica y estructura curricular o “código de plan”<sup>1</sup> (Barco, 2001) anterior, entre otras cuestiones porque la consideración de los derechos de los docentes que eran titulares o estaban próximos a jubilarse limitó o condicionó las posibilidades de innovar o plantear otra política y lógica curricular.

Tal como se señala en el título de esta ponencia, los problemas detallados tienen una incidencia directa en las prácticas de enseñanza en la educación superior, que son de tipo estructurales o, si se prefiere, problemas de diseño en tanto este condiciona fuertemente las posibilidades del trabajo de enseñar y aprender. En este sentido, se asiste a una íntima

---

<sup>1</sup> “Está constituido por la lógica organizativa del mismo que preside la formulación de ejes, selección y/o creación de disciplinas académicas, modos de las diversas relaciones y correlaciones para lograr la formación del egresado de que se trate así, como de lineamientos generales de la transmisión, apropiación y creación de conocimientos involucrados en el plan. Esta lógica, a su vez descansa en fundamentos epistemológicos, pedagógicos y de política de distribución de conocimientos”. Informe de Avance de la investigación “Disciplinas Académicas: su constitución desde los profesores de las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Comahue”. FACE-UNCo. Mimeo, 2001.

relación entre lo macro y lo micro, y resulta imposible resolver en el segundo aquellas cuestiones que enmarcan regulando las prácticas y que las terminan obturando o limitando.

En este marco de preocupaciones y considerando la transformación de la carrera de Profesorado en Educación Inicial de la Escuela Normal Superior en “universitaria” (RM 2272/13), es que se dispuso la creación de una Comisión que pudiera realizar una propuesta de diseño curricular bajo otros principios políticos, epistemológicos, curriculares y pedagógico-didácticos. De esta manera se apuntó a una formación que tienda a la integración de conocimientos teóricos y prácticos, aún a sabiendas de que resulta imposible comenzar de cero o tener una mirada fundacional que desconozca la historia de la formación para este nivel. Al respecto, hay que reconocer la fuerza y la resistencia de la tradición normalista (Davini, 1995) en la impronta formativa que se sigue reactualizando en su enfoque conservador ligado a un “deber ser” que se intenta reproducir sobre las nuevas generaciones. Esta tradición pervive en el imaginario social en general, en las familias de los niños/as y en aquellas/os que eligen esta carrera, así como en muchas de las prácticas del nivel inicial.

De esta manera, el cambio de diseño curricular no es una cuestión meramente técnica, sino que se plantea como cambio político y sociocultural, que apunta a impregnar las distintas dimensiones de la vida institucional incluyendo las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la formación del profesorado. Sobre la base de esa premisa, la Comisión se abocó a pensar formas de resolver los problemas estructurales del diseño curricular, teniendo como horizonte las regulaciones nacionales de ANFHE<sup>2</sup>, formulando diversos ejes para cada año de formación y apuntando a integrar conocimientos con vistas de reducir sustancialmente la cantidad de materias.

Según Barco, el eje “centra y ubica planos respecto de él, al tiempo que es delimitado por los planos que organiza” (1996: 124). Así, se definieron los siguientes ejes por año, en un intento de que actúen direccionando las prácticas docentes y las demás materias:

1º: La educación como práctica social compleja

---

<sup>2</sup> Si bien estas no tienen aprobación del Consejo Interuniversitario Nacional, al menos son demostración de acuerdos logrados entre distintas universidades que forman profesores para nivel inicial.

2º: Las instituciones y los sujetos de la educación en el nivel (primario/inicial)

3º: La docencia como práctica de enseñanza situada

4º: La intervención docente fundamentada, reflexiva y crítica en la enseñanza

Se espera que estos ejes orienten las prácticas de enseñanza y de aprendizaje para favorecer progresivamente la integración de conocimientos (teóricos y prácticos) con vistas a una aproximación y apropiación de las funciones fundamentales a desempeñar como trabajadores de la educación en el nivel inicial, desde una comprensión amplia de la educación, los sujetos, las instituciones y la docencia.

A partir de esos grandes ejes y de los campos de formación (general, específico-pedagógico-didáctico, y práctica profesional), se fueron tomando decisiones respecto de los espacios curriculares a considerar. Demás está decir que no se trató de decisiones lineales ni tomadas de manera autoritaria, sino que ellas se fueron construyendo con los necesarios acuerdos de las distintas áreas de materias.

A continuación se detallan las principales decisiones tomadas en relación con distintos espacios curriculares:

1. Se considera a la práctica docente con un sentido vertebrador a toda la formación, en tanto se va articulando con las demás materias y sigue una secuencia de creciente complejidad a lo largo de la formación para concluir en la residencia docente. En atención a los procesos que están involucrados –y que se desarrollan en el tiempo– estos espacios tienen una duración anual. En este sentido, mantienen el lugar otorgado en los diseños curriculares vigentes, dado que son instancias valoradas por estudiantes y docentes.
2. Se decidió mantener materias relativas a las cuatro grandes áreas de conocimientos (Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales) en el primer año de estudios, sobre la base considerar que resulta imposible pensar didácticamente sin las necesarias bases conceptuales. Se optó por un enfoque de revisión de lo aprendido en los niveles anteriores, de manera que los estudiantes puedan advertir los núcleos centrales de esas áreas a la vez que comenzar a pensar en términos de construcción curricular para la enseñanza en el nivel inicial. De esta manera, se optó por denominar a estas materias como “Abordaje epistemológico y

curricular de (el área) en el nivel inicial” y en el caso de matemática, ciencias sociales y ciencias naturales, se las organizó cuatrimestralmente y con mayor carga horaria semanal.

3. Distinto fue la decisión sobre “Abordaje epistemológico y curricular de la lengua y la literatura en el nivel inicial”, que se planteó como materia anual (la única, además de las prácticas docentes). “Esta decisión obedece a la necesidad de trabajar en la apropiación de las habilidades de lectura, escritura y oralidad, en sintonía con los requerimientos de los estudios universitarios” (Menghini y Adrián, 2016). Efectivamente, se trata de procesos complejos que requieren del tiempo suficiente para su apropiación y que se espera que colabore en toda la formación.
4. A partir de esas materias de primer año relativas a las áreas de conocimiento, se incluyeron las didácticas areales. Todas ellas fueron planteadas como materias cuatrimestrales en el segundo año de formación. En todos los casos se definió una única didáctica y luego se incluyeron otros espacios que complementan esas materias con temáticas específicas (por ej.: Didáctica de la literatura infantil, Taller de Enseñanza de la Alfabetización Inicial, y otras).
5. En relación con lo curricular y didáctico, se estructuró un espacio con una doble finalidad: que articule las distintas áreas y que tenga en cuenta el trabajo con la diversidad en las aulas. Esto obedece a la globalización del conocimiento que se aborda en el nivel inicial y, además, a la inclusión de niños con diversas discapacidades en la educación común.
6. En lo que refiere a las bases de la educación, se incluyeron espacios curriculares cuatrimestrales a lo largo de la formación que refieren a la Pedagogía, a la Didáctica, a la Historia de la educación del nivel, a la Política y Legislación escolar.
7. En la comprensión de los sujetos que transitan por la educación inicial, se incluyó una Psicología del desarrollo infantil y una Psicología del aprendizaje infantil. Pero además esta mirada se complementó con una materia relativa a la Antropología, de manera que incluir temáticas culturales, tanto tradicionales como de actualidad (diversidad, género, familia, entre otras).
8. En la misma línea, se incluyó un espacio relativo a los Derechos de los niños y la

formación ciudadana, tanto en sus fundamentos como en orden a la enseñanza, que actúa como complemento de la didáctica de las ciencias sociales.

9. En lo que respecta a la formación filosófica, se incluyeron dos espacios: uno en el primer año de estudios y el otro en el último año. En el caso de primer año, se planteó para la apropiación de una visión filosófica de indagación de la realidad, la educación y la niñez, de manera situada y compleja; y en el último año se mantuvo Filosofía de la Educación, para que actúe como profundización, cierre y apertura a grandes preguntas relativas a la educación en el nivel inicial
10. Como novedad, se decidió incorporar un Taller sobre tecnologías orientadas a la comunicación, a fin de contar con bases teóricas y prácticas de un campo que atraviesa la vida cotidiana y educacional de niños y adultos. También se incluyó otro taller que refiere a las Tecnologías Educativas y su utilización en distintos programas y aplicaciones en el nivel inicial.
11. La formación artística –en sus distintas expresiones- no se planteó desde un enfoque didáctico, sino desde su valor formativo en orden a la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta que en general en el nivel inicial se cuenta con docentes especialistas (en música, plástica, etc.). Frente a la gran dispersión que tienen estas disciplinas en el diseño curricular actual, se intentaron algunas articulaciones que habiliten ensambles y complementaciones en el campo del teatro y la música, la plástica-visual, el juego y la corporeidad. Estas se han planteado como talleres de duración cuatrimestral y con una mayor carga horaria, y están ubicadas en el tercer año de formación.
12. Se ha incorporado una materia de “Historia argentina general”, que recorre la historia nacional de los últimos dos siglos, a partir del proceso independentista. Esta formación se considera en articulación con la historia de la educación argentina y latinoamericana y también aporta importantes elementos conceptuales y de ubicación temporal para la comprensión de las políticas educativas y la didáctica de las ciencias sociales.

Si se observa la estructura curricular, se advierte que está compuesta por treinta y dos espacios curriculares, de los cuales solo cinco tienen carácter anual y los demás son todos

cuatrimestrales. Cada cuatrimestre supone el cursado de tres o cuatro espacios curriculares con una carga horaria que oscila entre cuatro y seis horas de clase semanal. A juicio de la Comisión que trabajó en la propuesta de nuevo diseño curricular, las decisiones tomadas apuntarían a solucionar los problemas que fueron detallados anteriormente, al menos desde la formulación y desde una perspectiva estructural de los estudios universitarios.

### **A modo de cierre**

El curriculum no es sólo un documento que orienta las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, sino que se construye básicamente en la dinámica de esas prácticas. Pero lo cierto es que esas prácticas se encuentran fuertemente condicionadas desde las grandes definiciones curriculares. Como plantea Alicia de Alba “el curriculum no se constituye exclusivamente, ni de manera prioritaria, por sus aspectos estructurales-formales; el desarrollo procesal-práctico de un curriculum es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas” (1998: 60). Así, en el devenir curricular, son tan importantes las disposiciones curriculares como aquello que efectivamente sucede en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido es que se ha tratado de que el nuevo diseño actúe como condicionante de la enseñanza en la educación superior de manera favorable, en orden a habilitar prácticas de aprendizaje más integradoras, inclusivas, articuladoras.

### **Bibliografía**

- Barco, S. (1996) “Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores”, en Autores Varios. *Debates pendientes en la implementación de la Ley de Federal de Educación*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Barco, S. (2001) “*Disciplinas Académicas: su constitución desde los profesores de las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Comahue*”. Informe de Avance de investigación. FACE-UNCo. Mimeo.
- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- De Alba, A. (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gimeno Sacristán, J. (1989) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Insaurralde, M. (2008) “Espacio de la Práctica Docente en la formación de maestras/os en

la provincia de Buenos Aires”, en: Menghini, R. y Negrin, M. (comps.) *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca, Ediuns.

Menghini, R. y Adrián, C. (2016) “Diseños curriculares de formación de profesores para nivel primario e inicial. Entre tradiciones, enfoques y perspectivas”. XXIV Seminario Internacional de investigación sobre la formación de profesores en los países del Mercosur / Cono Sur. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

Menghini, R. y otros (2018) “Formar docentes para el nivel inicial en la universidad: hacia la construcción de un marco regulatorio”. Segundo Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

### **Documentos consultados**

Asociación de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) (2017) “Lineamientos generales comunes de la formación docente para los profesorados universitarios de educación inicial, primaria y especial. Buenos Aires (mimeo).

República Argentina. Consejo Federal de Educación. Resoluciones varias.

República Argentina. Ley de Educación Nacional 26.206/06.

# Escritura académica y argumentación en la formación de docentes de educación inicial: la reseña

**María Elena Molina<sup>1</sup>**

elena.molina@uns.edu.ar

**Omar Chauvié<sup>2</sup>**

ochauvie@criba.edu.ar

<sup>1</sup> CONICET – Universidad Nacional del Sur

<sup>2</sup> Universidad Nacional del Sur

---

## Resumen

La reseña como género discursivo científico-académico posee gran utilidad para incentivar los procesos de lectura y escritura críticas en el ámbito de la educación de grado (Sal Paz y Maldonado, 2018). En el marco del trabajo con este género en la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado de Educación Inicial (Universidad Nacional del Sur), esta presentación tiene como objetivo caracterizar las estrategias argumentativas utilizadas por las estudiantes en sus reseñas académicas. El diseño de investigación es de tipo cualitativo-descriptivo interpretativo, aunque efectuamos triangulación metodológica con técnicas cuantitativas para ofrecer resultados a través de tablas y gráficos. Con tal propósito, exploramos un corpus de 43 reseñas producidas en la asignatura durante el primer cuatrimestre de 2018 en el marco de una secuencia didáctica sobre teorías de la adquisición del lenguaje oral. Para abordar este tema, se efectuó la lectura de textos de Chomsky (2003) y Bruner (1995) y se propuso a las alumnas reseñar uno de esos textos. Para que ellas pudiesen realizar ese trabajo de reseñar, se les dio una clase sobre el género y se discutieron en el aula distintas reseñas a fin de comprender colaborativamente cómo precisaban estructurar sus textos. Las alumnas entregaron una primera versión de sus reseñas que fue revisada y comentada por los docentes, para luego tener una instancia de reelaboración y entrega final. Se intentó que se percibiese la tarea de escritura como un proceso de planificación, textualización y revisión y no como un producto acabado y estanco. El análisis de ambas reseñas (el borrador inicial y el final, a la luz de los comentarios de los docentes) se realiza con herramientas teórico metodológicas proporcionadas por los estudios del discurso y las teorías de la argumentación para delimitar el tipo de estrategias argumentativas usadas por los alumnos en la construcción retórica del género (Díaz Blanca, 2014) y cómo se modificaron esas estrategias a partir de la intervención docente. En particular, tuvimos en cuenta que las reseñas incluyesen tres movimientos retóricos propios del género: (1) presentación del texto reseñado; (2) descripción de la estructura y el contenido del texto; y (3) conclusión evaluativa del texto. Esto es, si seguían las funciones de presentar, describir, evaluar y recomendar canónicas del género. Trabajamos el género reseña porque consideramos que este es de esencial importancia y gran utilidad al momento de producir otros géneros académicos (ponencias, artículos, monografías, tesis, etc.) y de estudiar y sistematizar lo que se lee en otras materias. De ahí nuestro interés por reflexionar en las clases de Didáctica de la Lengua y la

Literatura I sobre este género académico de amplias proyecciones didáctico-pedagógicas para la formación de lectores y escritores críticos en el nivel superior.

---

## **Introducción**

La reseña como género discursivo científico-académico posee gran utilidad para incentivar los procesos de lectura y escritura críticas en el ámbito de la educación de grado (Sal Paz y Maldonado, 2018). En el marco del trabajo con este género en la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado de Educación Inicial (Universidad Nacional del Sur), esta presentación tiene como objetivo caracterizar las estrategias argumentativas utilizadas por las estudiantes en sus reseñas académicas.

La reseña (o recensión) es una clase textual de larga tradición dentro del discurso científico. Su nombre deriva del verbo latino *resignare* (abrir, descubrir, revelar) y este, a su vez, de *signare* (describir, distinguir y percibir diferencias). Todas las publicaciones periódicas en formato de revista, especializadas en un campo disciplinar, contienen, en su parte final, una sección dedicada a reseñas. La reseña académica, por su parte, es aquella que aborda libros o artículos académicos, cuyos contenidos y espacios de circulación están ligados, de alguna manera, a las universidades y centros de investigación (Navarro y Abramovich, 2012). La reseña académica que se escribe en las materias de las carreras universitarias no tiene como finalidad principal describir y evaluar novedades editoriales, sino objetivos didáctico-pedagógicos, como organizar y controlar la lectura de bibliografía de la materia o de otra área de conocimiento. Busca que el estudiante desarrolle y ponga en juego capacidades argumentativas de lectura de textos científicos y escritura académica, como la de distinguir lo importante de lo accesorio en el texto reseñado y proponer una lectura crítica personal. En las reseñas académicas producidas en el trayecto de formación, muchas veces se reseñan textos parciales (como un capítulo de un libro, o un artículo de revista) que no necesariamente fueron publicados recientemente. El estudiante-reseñador no tiene como objetivo informar a los pares sobre una novedad editorial, sino demostrar a sus docentes que ha hecho una lectura ordenada, profunda y crítica de la bibliografía reseñada. La presentación por escrito permite a los profesores evaluar estas capacidades de lectura y escritura en el marco de una disciplina.

Siguiendo la propuesta de Diaz Blanca (2014) se sugirió a las alumnas que estructurasen sus trabajos en tres secciones o unidades mayores de carácter inclusivo: (1) presentación del libro y del autor; (2) descripción de la estructura y contenido del capítulo; (3) conclusión evaluativa del capítulo. En términos de contenido, esta organización estructural coincide con las propuestas de Motta-Toth (1998), Nicolaisen (2002) y Suárez y Moreno (2008) quienes señalan cuatro movidas retóricas en las reseñas (1) introducción o presentación; (2) visión general del contenido (esquema del libro o capítulo); (3) énfasis en determinadas partes (descripción y evaluación) y (4) evaluación general del libro. A continuación, describimos cada una de las secciones que alentamos a las alumnas a incluir en sus reseñas:

1. *Presentación del libro y del autor:* la presentación del libro ofrece una visión panorámica del contenido sustancial del texto, pero también pueden señalarse temas parciales, subsidiarios o subordinados al núcleo informativo central, bien porque el autor les otorga mayor jerarquía en el desarrollo, bien porque el reseñador les atribuye relevancia. Se indica la justificación, los objetivos o propósitos que orientan el estudio, el espacio de investigación en el que se circunscribe el texto, la audiencia a la que está dirigido y la valoración del autor, de la actualidad y el contexto de producción de la obra. En general, se crea un marco de situación o estado de cosas que muestra una fachada del texto objeto de interés. Esta apertura es decisiva toda vez que reclama un discurso intencionado capaz de convocar al lector e interesarlo académica, profesional e intelectualmente.
2. *Descripción de la estructura y contenido del libro:* en un primer momento, se anuncia la estructura de la obra, se sintetiza su contenido, se da cuenta de los parámetros teóricos y/o metodológicos que sustentan el desarrollo informativo y se valoran todas o determinadas partes del texto. Esta sección tiene el mayor peso semántico porque desarrolla el tema que articula y estructura el mensaje, por lo tanto consta de un colectivo acumulativo referido a conceptos, hechos, fenómenos o relaciones presentadas de manera clara y ordenada para brindar al lector informaciones útiles, necesarias y suficientes que contribuyen con la comprensión del texto fuente. El reseñador localiza el contenido esencial y desecha los detalles superfluos, mediante la generalización de datos, su integración en torno a focos temáticos y la construcción de una nueva información. Esto supone, entonces, el sano equilibrio en cuanto a la calidad y relevancia de las informaciones manifiestas para que el

destinatario tenga, en efecto, razones para acceder al libro. Con ello se intenta activar significados y promover el compromiso, la participación y la cooperación del lector en la creación del sentido global de la obra reseñada.

3. *Conclusión evaluativa del libro:* se compone de la valoración de fortalezas y debilidades de la obra completa o de alguna de las partes, de aspectos determinados y en relación con criterios de evaluación específicos, por lo que posee un alto contenido axiológico. Estas apreciaciones permiten que los autores autoevalúen sus obras con respecto a la calidad académica, claridad y aportación a una disciplina dada (Hyland, 2000); y promueven la interacción entre el reseñador y su audiencia, puesto que lo dicho o sugerido puede generar no solo la aceptación de la obra por parte del lector sino también la adhesión o el cuestionamiento de las opiniones expresadas por el reseñador.

Estos fueron los movimientos retóricos que trabajamos con las alumnas de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur. A continuación, se describe la estrategia metodológica y la secuencia didáctica que dio lugar a la producción de estos textos. Finalmente, se exponen los resultados y se los discuten a la luz de la bibliografía relevada.

### **Metodología**

El diseño de investigación es de tipo cualitativo-descriptivo interpretativo, aunque efectuamos triangulación metodológica con técnicas cuantitativas para ofrecer resultados a través de tablas y gráficos. Con tal propósito, exploramos un corpus de 43 reseñas producidas en la asignatura durante el primer cuatrimestre de 2018 en el marco de una secuencia didáctica sobre teorías de la adquisición del lenguaje oral. Para abordar este tema, se efectuó la lectura de textos de Chomsky (2003) y Bruner (1995) y se propuso a las alumnas reseñar el texto de este último autor. Para que ellas pudiesen realizar ese trabajo de reseñar, se les dio una clase sobre el género y se discutieron en el aula distintas reseñas a fin de comprender colaborativamente cómo precisaban estructurar sus textos. La descripción de la reseña en la clase se hizo teniendo en cuenta los cinco niveles de la tipología de Heinemann y Viehweger (1991): función, situación comunicativa, procedimientos, estructura textual y formas estilísticas prototípicas. Las alumnas entregaron una primera versión de sus reseñas que fue revisada y comentada por los

docentes, para luego tener una instancia de reelaboración y entrega final. Se intentó que se percibiese la tarea de escritura como un proceso de planificación, textualización y revisión y no como un producto acabado y estanco. El análisis de ambas reseñas (el borrador inicial y el final, a la luz de los comentarios de los docentes) se realiza con herramientas teórico metodológicas proporcionadas por los estudios del discurso y las teorías de la argumentación para delimitar el tipo de estrategias argumentativas usadas por los alumnos en la construcción retórica del género (Díaz Blanca, 2014) y cómo se modificaron esas estrategias a partir de la intervención docente. En particular, tuvimos en cuenta que las reseñas incluyesen tres movimientos retóricos propios del género: (1) presentación del texto reseñado y de su autor; (2) descripción de la estructura y el contenido del texto; y (3) conclusión evaluativa del texto. Esto es, si seguían las funciones de presentar, describir, evaluar y recomendar canónicas del género.

**Tabla 1.** Esquema de la secuencia didáctica sobre teorías de la adquisición del lenguaje oral

<b>Clase 1</b>	<b>Proceso de adquisición del lenguaje oral. Teorías y etapas.</b> <i>Actividad:</i> exposición del docente con intervenciones libres de las alumnas.
<b>Clase 2</b>	<b>Trabajo con textos de Bruner y Chomsky.</b> -“Introducción” y “De la comunicación del habla” de <i>El habla del niño</i> de Bruner.
<b>Clase 3</b>	-“La adquisición del lenguaje” de <i>La arquitectura del lenguaje</i> de Chomsky. <i>Actividad:</i> lectura conjunta del texto de Chomsky y trabajo grupal y colectivo con el texto de Bruner.
<b>Clase 4</b>	<b>La reseña como género discursivo científico -académico.</b> <i>Actividad:</i> exposición del docente con intervenciones libres de las alumnas. Trabajo grupal y colectivo con distintas reseñas de un mismo libro para analizar sus estructuras.
<b>Clase 5</b>	<b>Socialización de las reseñas</b> Después de haber intercambiado al menos un borrador con los docentes (hubo casos en los que se intercambiaron hasta cuatro borradores), las alumnas discuten de forma grupal y colectiva la última versión de sus reseñas.

La consigna de escritura fue que individualmente las alumnas reseñasen en el capítulo “De la comunicación al habla” de *El habla del niño* (1995) de Bruner. Se eligió ese capítulo porque muestra puntos de contacto entre las teorías biologicistas (o innatitas) y las teorías socio-culturales sobre el proceso de adquisición del lenguaje oral. Asimismo, el texto de Bruner

resultaba más accesible que, por ejemplo, los textos de Chomsky, autor de quien leímos la transcripción de una conferencia. Las pautas formales que les dimos fueron: fuente Times New Roman 12 o Arial 11, interlineado 1.5, márgenes 2.54, texto justificado, 1500 palabras de extensión. Como puede observarse, los requisitos formales fueron estándares, ya que se hizo más hincapié en la estructuración del texto y en la posibilidad de consultar reiteradas veces a los docentes durante su elaboración.

## Resultados y discusión

Las Tablas 2 y 3 sistematizan, a partir de un análisis de frecuencia, las partes canónicas de la reseña que las alumnas incluyeron en sus trabajos. La Tabla 2 da cuenta de los movimientos incluidos en la primera versión de dichos textos.

**Tabla 2.** Secciones presentes en la primera versión de las reseñas presentadas por las alumnas

<b>Movimientos en primera versión de las reseña</b>	<b>Frecuencia absoluta (<math>n_i</math>)</b>	<b>Frecuencia relativa (<math>f_i</math>)</b>	<b>Frecuencia porcentual</b>
(1) <i>Presentación del texto y del autor</i>	11	0.48	48 %
(2) <i>Descripción de la estructura del capítulo</i>	7	0.30	30 %
(3) <i>Descripción del contenido del capítulo</i>	9	0.39	39 %
(4) <i>Conclusión evaluativa</i>	6	0.26	26 %
<b>TOTAL</b>	23		

Como puede observarse en la Tabla 2, muchas alumnas presentaron al texto y al autor (48%) e hicieron una descripción del contenido del capítulo (39%). En menor medida, también lograron describir la estructura del capítulo (30%) e incluir sus propias opiniones a través de una conclusión evaluativa (26%). Los datos muestran que menos de la mitad de los trabajos logró organizar los textos teniendo en cuenta las partes canónicas de la reseña que, en el marco de la secuencia, habían sido trabajadas y explicitadas.

En la Tabla 3, por su parte, se resumen los datos relacionados con las últimas versiones de las reseñas. Decimos “última versión” y no “segunda versión” porque varias alumnas

entregaron más de un borrador (de dos a cuatro), trabajaron en clase de consulta con los docentes o bien de forma virtual (vía Facebook o mail).

**Tabla 3.** Secciones presentes en la última versión de las reseñas presentadas por las alumnas

<b>Movimientos en la última versión de las reseña</b>	<b>Frecuencia absoluta (<math>n_i</math>)</b>	<b>Frecuencia relativa (<math>f_i</math>)</b>	<b>Frecuencia porcentual</b>
(1) <i>Presentación del texto y del autor</i>	18	0.90	90 %
(2) <i>Descripción de la estructura del capítulo</i>	14	0.70	70 %
(3) <i>Descripción del contenido del capítulo</i>	16	0.80	80 %
(3) <i>Conclusión evaluativa</i>	17	0.85	85 %
<b>TOTAL</b>	20		

Como puede notarse, una amplia mayoría de las alumnas pudo incluir, aunque fuese rudimentariamente, los diversos movimientos retóricos previstos en el género reseña: un 90% presentó al texto y al autor, un 70% pudo hablar metadiscursivamente de la estructura del capítulo reseñado, un 80% logró describir el texto de Bruner y un 85% llegó a brindar una conclusión evaluativa sobre esa lectura.

En el contraste entre las dos versiones, se aprecia cómo las alumnas, a partir de una intervención docente que comentó cada uno de los textos de forma detallada, con referencias tanto a la forma como al contenido, pudieron avanzar sustantivamente. Mientras que en la primera versión, menos del 50% de las alumnas consiguió efectuar los movimientos retóricos propios del género, en las versiones finales casi la totalidad pudo hacerlo. Cabe destacar en este punto las limitaciones de nuestro análisis: las estadísticas no distinguen matices ni gradaciones. En efecto, no todas las reseñas lograron presentar al texto y al autor, describir el contenido y la estructura del capítulo de Bruner y evaluarlo con el mismo grado de proximidad de una reseña científico-académica experta, pero casi todas las alumnas sí lograron incluir, aunque fuese incipientemente, movimientos que, en las primeras versiones, no aparecían ni se preveían.

La Tabla 4 sistematiza ejemplos de cómo se presentó la versión inicial, qué comentó el docente y cuál fue el cambio que resolvió hacer la alumna teniendo en cuenta los movimientos de presentación del texto y del autor y de conclusión evaluativa.

**Tabla 4.** Ejemplos de modificaciones de las reseñas a partir de la intervención docente<sup>1</sup>

Movimientos de las reseñas	Primera versión de la reseña	Comentarios del docente	Última versión de la reseña
<i>Ejemplo de Presentación del texto y del autor</i>	“Referencias bibliográficas: nombre autor, nombre libro y capítulos, edición, año, páginas. Presentación de los capítulos, cuándo fue publicada, nombres de los capítulos, se trata de...”	“María: no veo nada de Bruner acá. No hay planificación ni borrador de una reseña sobre ‘De la comunicación al habla’. Esto es el esquema general de una reseña en abstracto, que no era lo que se pedía. Recomiendo estructurar la reseña en tres momentos o partes: (1) Presentación del libro y del autor; (2) Descripción de la estructura y contenido del capítulo y (3) Conclusión evaluativa del capítulo”.	“El libro <i>El habla del niño</i> fue publicado en 1986, con el título original <i>Child’s Talk. Learning to Use Language</i> , traducido por Rosa Permat al castellano. Jerome Bruner fue un psicólogo que estudió la forma en la que la mente humana percibe al mundo. A partir de esto hizo importantes aportes al campo de la educación y de la psicología cognitiva. Algunos de sus primeros libros fueron <i>A Study of Thinking</i> (1956) y <i>The Process of Education</i> (1960), que resaltaron sus ideas y las codificaron en un sistema que podía ser usado en la enseñanza”.
<i>Ejemplo de Conclusión evaluativa</i>	“Una vez finalizada la explicación de la adquisición del lenguaje, se establece la necesidad de que en el desarrollo del mismo intervengan dos personas. Es aquí donde se introduce la idea del Sistema de Apoyo de la Adquisición del lenguaje	“Silvina: vas muy bien y está muy bien escrito el texto. Faltaría agregar las cuatro formas en las que opera el LASS y tu comentario evaluativo (a quién recomendás el texto y por qué) sobre el capítulo. Pero vas muy bien, te felicito, hay muy buena lectura del texto de Bruner y una excelente sistematización de sus ideas”.	“Finalmente, quisiera recomendar la lectura de este capítulo y destacar sus aportes significativos al estudio de la adquisición del lenguaje. El trabajo de Bruner explica muy detalladamente cuándo y cómo el niño adquiere el lenguaje y qué puede facilitar este aprendizaje. Por este motivo, sugiero la lectura del capítulo y del libro a los educado-

<sup>1</sup> Por cuestiones de privacidad, los nombres de las alumnas se consignan con seudónimos.

	(LASS) y cuatro formas a través de las cuales se asegura la continuidad de la comunicación pre-lingüística a la lingüística”.		res del Nivel Inicial que trabajarán con niños que estén iniciando ese proceso. Asimismo, presenta autores con distintas teorías, las compara, las refuta y las apoya. Esta última contribución permite visualizar el recorrido que realizó Bruner hasta llegar a su teoría final. Considero que el autor brinda una explicación muy interesante debido a que utiliza ejemplos de la vida cotidiana y estos posibilitan la comprensión de la forma en que el niño aprende a usar el lenguaje”.
--	---	--	--

Estos ejemplos muestran que las alumnas pudieron considerar partes que no habían previsto y reestructurar sus textos a partir de los comentarios de sus docentes. Los docentes, por su parte, trataron de comentar sobre la forma y el contenido de los textos pero sin dar respuestas o reformulaciones, sino devolviendo problemas (Brousseau, 2007). La idea era que fuesen las alumnas quienes, en su calidad de autoras y comentaristas críticas del texto de Bruner, pudiesen revisar y re-elaborar sus producciones escritas. María, por ejemplo, no había presentado un primer borrador o planificación de su reseña, sino una reformulación de lo que había visto en la clase teórica del género. Luego de los comentarios de los docentes y de asistir varias veces a clase de consulta, llegó a redactar una muy buena reseña. La introducción de la misma, en la tercera columna, muestra ese progreso. Silvina, por su parte, había concluido su reseña sin efectuar un comentario evaluativo. La reseña dejaba en evidencia una excelente lectura del texto, pero la alumna no había sido capaz de incluir su propia opinión al respecto. La última versión, a partir de los comentarios de los docentes, incluye este movimiento y lo hace muy bien, con fundamentos teóricos y con una postura comprometida en relación con los contenidos trabajados en la secuencia.

Estos resultados condicen con los hallados por Díaz Blanca (2014) y Sal Paz y Maldonado (2018). En particular, el trabajo de Sal Paz y Maldonado (2018) pone en consideración la importancia del andamiaje y la intervención docente. Este trabajo sostenido con diversos

borradores tiene en cuenta a la lectura y a la escritura como prácticas “entramadas” y no “en los extremos” (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Esto es, las concibe como prácticas esenciales en la construcción de conocimientos y las incluye como ejes vertebradores del trabajo en clase, no como requisitos extrínsecos al trabajo en la materia.

En suma, el trabajo con un género científico-académico como la reseña, en el marco de la formación de docentes de nivel inicial, ha demostrado ser productivo a la hora de abordar un tema complejo como las teorías de la adquisición del lenguaje oral y de brindar la posibilidad a las alumnas de que leyesen críticamente fuentes primarias. Como señala Lerner (2001): no se aprende a leer y a escribir textos difíciles, leyendo y escribiendo textos fáciles. Es importante trabajar textos difíciles desde el principio, con una intervención docente sostenida que guíe ese trabajo, que muestre a las alumnas cómo leer y escribir en el nivel superior.

## **Referencias**

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bruner, J. (1995). De la comunicación al habla. En *El habla del niño* (pp. 23-44). Madrid: Paidós.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.11 (1), 105-135.
- Chomsky, N. (2003). “La adquisición del lenguaje”. En Chomsky, N., *La arquitectura del lenguaje* (pp. 61-73). Barcelona: Editorial Kairós.
- Díaz Blanca, L. (2014). Configuración retórica de las reseñas académicas. *Letras*, Vol. 56, nro. 91.
- Heinemann, W. y Viehwagen, D. (1998). *Textlingüistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer Knowledge.
- Hyland, K. (2002). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writings*. Londres: Longman.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Motta-Roth, D. (1998). Discourse analysis and academic book reviews: a study of texts and disciplinary cultures. En I. Fortanet y S. Posteguillo (eds.) *Genre studies in EAP*. Castellón: Universitat Jaume I, 29-58.
- Navarro, F. y Abramovich, A. L. (2012). La reseña académica. En L. Natale (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-59). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Nicolaisen, J. (2002). Structured based interpretation of scholarly book reviews: a new research technique. En C. Bruce, R. Fidel, P. Ingwersen y P. Vakkari (eds.). *Emerging Frameworks and Methods* (pp. 123-135). Wesport, CT: Libraries Unlimited.
- Sal Paz, J.C. y Maldonado, S. (2018). Estrategias argumentativas en reseñas producidas por estudiantes de letras. Trabajo presentado en el IV *SEDIAR Seminario Internacional de Estudios de Discurso y Argumentación*. Universidad de Buenos Aires: 14 a 16 de marzo de 2018.
- Suárez Tejerina, L. y Moreno, A. (2008). The rhetorical structure of literary academic book reviews: An English-Spanish cross linguistic approach. En U. Connor, E. Nagelhout y W. Rozycki (eds.), *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric* (pp. 147-168). Amsterdam: Benjamins.

# Antes y después de clase: los ingresantes universitarios y la construcción de fórmulas químicas

**Elda Monetti**

marga@criba.edu.ar

**Gabriela Lescano**

glescano@criba.edu.ar

**María Cecilia Ballesteros**

mcballes@criba.edu.ar

Universidad Nacional del Sur

---

## Resumen

La formulación y nomenclatura química puede considerarse un idioma, por lo que cuenta con un vocabulario específico y reglas de sintaxis. Son saberes que le permiten al estudiante ir construyendo una “cultura científica básica”, a fin de acceder al entendimiento de fenómenos químicos más complejos. Este idioma no está incorporado, en general, en los alumnos ingresantes a la universidad.

La comprensión de la nomenclatura y la escritura de fórmulas químicas son algunos de los problemas que deben afrontar los estudiantes para completar exitosamente su proceso de afiliación al ámbito universitario. En carreras con orientación química esta problemática se ha vuelto una preocupación para los docentes tanto en los cursos de admisión así como en las asignaturas de Química del primer año de diferentes carreras de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de grupo de investigación “Enseñar y Aprender Química en la Universidad” que enfoca esta problemática en las cátedras de primer año de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y que tiene como propósito general la construcción de una propuesta de transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Química en el primer año de las carreras de la UNS. La investigación combina un enfoque cuantitativo y cualitativo.

Los objetivos de esta ponencia son presentar los saberes que los estudiantes ingresantes construyen acerca de la escritura de las fórmulas químicas en distintos momentos didácticos. Asimismo se ponen en tensión la propuesta didáctica universitaria con las construcciones que los estudiantes portan de la escuela secundaria.

La población seleccionada está constituida por los estudiantes de tres comisiones del Curso de Nivelación en Química de la UNS. El instrumento de recolección de datos que se utiliza es una encuesta diseñada ad hoc en dos partes: una en relación a las características de la población participante (edad, sexo, escuela, orientación y lugar de procedencia) y la otra acerca de conocimientos de fórmulas químicas. Se aplica en dos momentos didácticos: previa y posteriormente a la secuencia didáctica: “formulación y nomenclatura química”. Para este trabajo el foco está puesto en el análisis de los relatos que los estudiantes explicitan por escrito con respecto

a cómo construyen las fórmulas químicas teniendo como referencia la nomenclatura de los compuestos.

Las categorizaciones teóricas presentadas giran en torno a las transformaciones producidas en los estudiantes tanto en el discurso como en la formulación misma en relación a la secuencia didáctica. Asimismo surgen conceptualizaciones teóricas acerca de los saberes y los discursos utilizados, su persistencia o posibilidad de cambio teniendo en cuenta los espacios institucionales en que se aprenden.

---

## **Introducción**

La formulación y nomenclatura química puede considerarse un idioma, por lo que cuenta con un vocabulario y reglas de sintaxis específicas. Son saberes que le permiten al estudiante ir construyendo una “cultura científica básica” a fin de acceder al entendimiento de fenómenos químicos más complejos. La comprensión de la nomenclatura y la escritura de fórmulas químicas son algunos de los problemas que deben afrontar los estudiantes ingresantes para completar exitosamente su proceso de afiliación al ámbito universitario. En este sentido, en general, presentan grandes dificultades para incorporar este idioma.

En carreras con orientación química esta problemática se ha vuelto una preocupación para los docentes tanto en los cursos de admisión así como en las asignaturas de Química del primer año de diferentes carreras de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

Es en este contexto que el Proyecto de Grupo de Investigación “Enseñar y Aprender Química en la Universidad” retoma esta situación con el fin de construir una propuesta de transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Química en el primer año de las carreras de la UNS.

El presente trabajo se enmarca dentro de las actividades del mencionado proyecto. Se propone como objetivos analizar los saberes que los estudiantes ingresantes construyen acerca de la escritura de las fórmulas químicas en distintos momentos didácticos. Asimismo se ponen en tensión las construcciones que los estudiantes portan de la escuela secundaria con la propuesta didáctica universitaria.

Las categorizaciones teóricas presentadas giran en torno a las transformaciones producidas en los estudiantes tanto en el discurso como en la formulación misma en relación a la secuencia didáctica propuesta. Surgen conceptualizaciones teóricas acerca de

los saberes y los discursos utilizados, su persistencia o posibilidad de cambio teniendo en cuenta los espacios institucionales en que se aprenden.

### **Las fórmulas químicas y su aprendizaje en la universidad**

La formulación y nomenclatura química puede considerarse un idioma, por lo que cuenta con un vocabulario específico y reglas de sintaxis (Connelly et al. 2005). Como señala Bernardelli (2015), este idioma no está incorporado en los alumnos ingresantes a la universidad por lo que debería ser enseñado de modo transversal durante los cursos de química, ya que el mismo es un mediador indispensable en el proceso de enseñanza de esta disciplina y como tal permite y condiciona la construcción de modelos y/o representaciones mentales de compuestos y reacciones, convirtiéndose así en un amplificador cognitivo y un instrumento de pensamiento. Por otra parte, existe una gran distancia entre el lenguaje disciplinar- académico del profesor y el lenguaje cotidiano del estudiante.

La comprensión de la nomenclatura y la escritura de fórmulas químicas son algunos de los problemas que deben afrontar los estudiantes para completar exitosamente su proceso de afiliación al ámbito universitario (Casco, 2009) en carreras con orientación química y se ha vuelto una preocupación para los docentes tanto del Curso de Nivelación<sup>1</sup> en Química como de las asignaturas de Química del primer año de diferentes carreras de la UNS (Prat, Monetti, García y Lescano, 2017).

La escritura de fórmulas químicas y sus nombres asociados son saberes que le permiten al estudiante ir construyendo una “cultura científica básica” a fin de acceder al entendimiento de fenómenos químicos más complejos. Por ejemplo, la correcta escritura de las fórmulas químicas es un requisito indispensable para que el alumno comprenda y describa una reacción química a través de una ecuación química balanceada. Asimismo, saber escribir la fórmula química de oxianiones y oxisales facilita la identificación de las partículas que los componen, su existencia física en un sistema y su reactividad.

Diversidad de saberes previos son necesarios para la correcta escritura de fórmulas químicas tales como estructura del átomo, configuración electrónica externa, electronegatividad, números de oxidación, entre otros. La interrelación de los mismos

---

<sup>1</sup> Este curso forma parte del programa de admisión de ingresantes de la UNS (Mastache, Monetti, Aiello, 2013)

implica el desarrollo de habilidades como puede ser la de aplicar la regla de los estados de oxidación para establecer la atomicidad de cada elemento en un compuesto neutro o en un ion poliatómico.

El aprendizaje de la escritura de las fórmulas químicas comienza en la escuela secundaria y continúa en el ingreso a la universidad. El docente se presenta como el facilitador de este aprendizaje a partir de las secuencias didácticas<sup>2</sup> (Díaz Barriga, 2013) que construye y realiza. Así se espera que proponga a sus alumnos actividades secuenciadas que permitan establecer un clima de aprendizaje.

### **Nuestra Investigación**

La necesidad de comprender las dificultades en el aprendizaje del lenguaje de las fórmulas químicas nos llevó desde nuestro proyecto de investigación titulado “Enseñar y Aprender Química en la Universidad” a enfocar esta problemática en los cursos de nivelación de la UNS. Es en este contexto y con el objetivo de comprender los saberes que los estudiantes ingresantes construyen acerca de las fórmulas químicas, que se realizó un estudio durante febrero de 2018 con alumnos ingresantes a la UNS que asistieron al curso de nivelación en Química. Participaron 105 estudiantes pertenecientes a tres de los ocho cursos existentes.

El instrumento de recolección de datos que se utilizó es una encuesta diseñada ad hoc. en dos partes: una en relación a las características de la población participante (edad, sexo, escuela, orientación y lugar de procedencia) y la otra acerca de conocimientos de fórmulas químicas. En esta última se propuso al estudiante la escritura de las fórmulas químicas de ocho compuestos inorgánicos, binarios y ternarios, a partir de su nomenclatura. Además se pidió al alumno relatar la estrategia empleada para escribir tres de esas ocho fórmulas, seleccionándose para ello dos compuestos binarios (un óxido y un hidruro) y uno ternario (oxisal). La solicitud del relato se sustenta en la idea de que el relato da visibilidad a los saberes y permite dar cuenta de los aciertos y errores que emerjan.

La segunda parte de la encuesta se tomó en distintos momentos didácticos: el primero de ellos, antes del inicio de la enseñanza del contenido “Fórmulas Químicas” y el segundo luego de haber desarrollado la secuencia didáctica y antes de la evaluación del contenido.

---

<sup>2</sup> Díaz Barriga (2013.p.1) plantea que la secuencia didáctica es “un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos”.

Este diseño tiene por objeto caracterizar el nivel de conocimientos que el alumno posee al egreso de la escuela secundaria y luego de la secuencia didáctica en la universidad - habilidad para escribir apropiadamente fórmulas químicas a partir de la nomenclatura aplicando los conceptos de estado de oxidación y electroneutralidad.

Para el análisis y la interpretación de los datos, se comparan, en ambos momentos, tanto el número de aciertos en la formulación de los compuestos seleccionados como el relato de la estrategia empleada para escribir las formulas.

La secuencia didáctica ofrecida a los alumnos en el curso consistió en dos clases teóricas de dos horas cada una, seguidas de dos clases de consulta. Los contenidos se desarrollaron en forma progresiva según el grado de dificultad creciente en los compuestos propuestos para su formulación. El primer día se abordaron la nomenclatura y formulación de compuestos binarios: Óxidos (metálicos y no metálicos), hidruros no metálicos e hidrácidos, hidruros metálicos, sales de hidrácidos, compuestos binarios de no metales. El segundo día de clase se trabajó con nomenclatura y formulación de compuestos ternarios: Hidróxidos, oxiácidos y oxisales (sales neutras). En ambos casos el diálogo docente-alumno se construye a partir de preguntas que permitan al estudiante indagar en sus saberes previos y en las relaciones que pueda establecer.

A partir del análisis del relato de los docentes emergen aspectos relacionados con la dinámica de la clase, los contenidos a enseñar y su relación con los aprendizajes de los estudiantes en la escuela secundaria, así luego del momento disparador el docente avanza en el desarrollo del contenido, introduciendo al estudiante en el uso de vocabulario que no utilizaba anteriormente y ofreciendo las herramientas necesarias para la correcta construcción de las fórmulas químicas. En este sentido, se esclarece el concepto de “número de oxidación” distinguiéndolo del de “valencia” utilizado en la escuela secundaria. Los estudiantes se ejercitan en la construcción de la fórmula química a partir de la regla de los estados de oxidación sin necesidad de escribir y balancear la ecuación química de formación de la sustancia, sin embargo en ningún momento de la clase se propone a los estudiantes relatar la construcción de las fórmulas químicas.

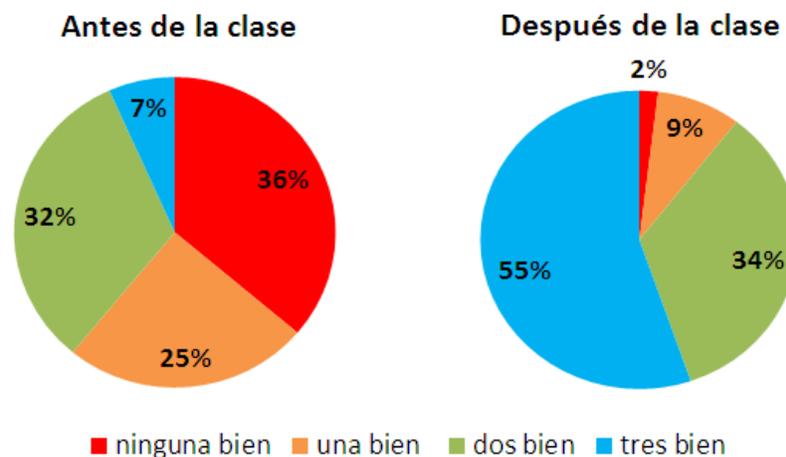
El objetivo central de estas clases es no solo que el estudiante pueda escribir correctamente una fórmula aplicando las reglas sino profundizar en su significado.

Como resultado de los análisis de ambas encuestas, tomadas en distintos momentos didácticos, se presentan a continuación las conceptualizaciones teóricas que se agruparon en dos grandes categorías: las transformaciones en el hacer y las transformaciones en el decir. Ambas giran en torno a los aprendizajes de los estudiantes tanto en la formulación misma como en el discurso que utiliza para explicar el proceso de su construcción, siempre en relación a la secuencia didáctica realizada.

### Las transformaciones en el hacer

Uno de los objetivos de este trabajo es identificar los cambios que se producen en los aprendizajes de los estudiantes respecto de la escritura de las formulas químicas. En este sentido, el análisis comparativo de ambas encuestas evidencia la evolución del conocimiento en los sujetos de aprendizaje.

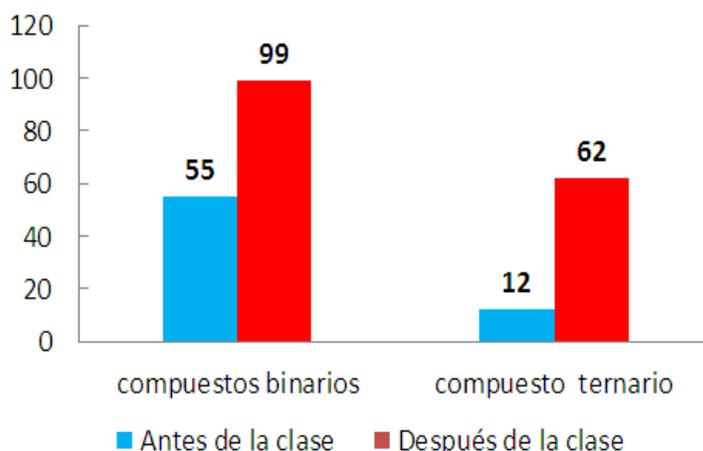
Una mirada global a las encuestas resalta el impacto que tuvo la intervención didáctica sobre la escritura de las fórmulas. Se observa que el número de aciertos mejora notoriamente. Como se observa en la Figura 1 el porcentaje de alumnos que no puede escribir ninguna fórmula bien disminuye drásticamente de 36% antes de la clase a 2% después. Otro hallazgo significativo es la mejora sustancial en el porcentaje de alumnos que escribe las tres fórmulas bien después de la secuencia didáctica, incrementándose de 7% a 55%.



**Figura 1.** Porcentaje de aciertos en la escritura de las fórmulas químicas antes y después de la secuencia didáctica.

Si consideramos al alumno exitoso como aquel que logra escribir dos ó tres fórmulas bien, el 39% de los estudiantes se encontraba en esta categoría antes de la clase, mientras que el 89% alcanza esta condición luego de la secuencia didáctica.

Profundizando en el análisis es necesario tener en cuenta que el grado de dificultad al hacer una fórmula de un compuesto binario es menor que el de un compuesto ternario. Así antes de la secuencia didáctica, 55 estudiantes de los 105 encuestados pueden escribir correctamente alguna fórmula de los compuestos binarios, esta cantidad se eleva a 99 luego de la clase. Más acentuada aún resulta la mejoría en la escritura de fórmulas de compuestos ternarios ya que 62 alumnos logran escribir correctamente la fórmula de la oxisal después de la secuencia didáctica, mientras que solo 12 podían hacerlo antes. Se observa que el éxito en la escritura de fórmulas ternarias se quintuplica después de la secuencia didáctica. (Figura 2).



**Figura 2:** Comparación del número de alumnos entre el antes y el después de la clase de la correcta escritura de fórmulas químicas inorgánicas de compuestos binarios y ternarios.

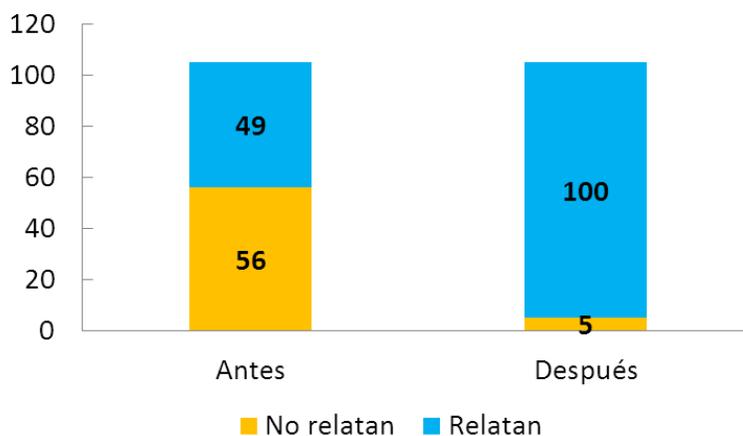
Estos resultados, con respecto a la resolución de fórmulas ternarias, pondrían en evidencia, por un lado, la pertinencia de los saberes específicos ofrecidos en la secuencia didáctica, tales como: la distinción de “número de oxidación” del de “valencia”; la de la fórmula química a partir de la regla de los estados de oxidación, el uso completo/global de la tabla periódica y la revalorización del significado de la fórmula química por sobre su mera escritura. Por otro lado, la resolución de fórmulas ternarias no constituye

conocimientos que se aprenden en la escuela secundaria y para muchos estudiantes es la primera vez que lo ven, de allí el bajo porcentaje de resolución en la encuesta inicial.

Respecto de la escritura de fórmulas de compuestos binarios, el hecho de que más de la mitad de los estudiantes logren escribir alguna fórmula en forma acertada antes de la secuencia didáctica podría deberse a que este contenido se enseña en la escuela secundaria y lo podrían resolver al recordarlo, por su uso frecuente, por intuición o haciendo uso de estrategias incorporadas en el nivel medio (intercambio de valencias). Sin embargo, estas estrategias parecerían insuficientes para abordar la construcción de las fórmulas más complejas tales como oxisales, oxianiones y oxiácidos donde los conceptos de número de oxidación y electroneutralidad resultan de gran utilidad.

### Las transformaciones en el decir

Las transformaciones en el decir refieren a los cambios que se produjeron en los estudiantes en la manera de relatar los procedimientos que culminan con la escritura de la fórmula química. Desde una perspectiva descriptiva, a partir del análisis de los resultados de la segunda parte de la encuesta donde se solicita a los estudiantes un relato del procedimiento utilizado para escribir las fórmulas químicas, es de destacar que solamente 49 estudiantes relataron la construcción de al menos una fórmula química antes de la secuencia didáctica, mientras que esta cantidad aumentó a 100 después de la misma. Hay cinco estudiantes que en ninguna de las dos instancias realizó el relato. (Figura 3).



**Figura 3.** Cantidad de alumnos que relatan la construcción de las fórmulas químicas inorgánicas antes y después de la secuencia didáctica

El análisis del discurso aplicado a los relatos da cuenta de la construcción de dos tipos de lenguajes que hemos denominado: lenguaje escolar y lenguaje universitario. En los siguientes fragmentos es posible reconocer el lenguaje escolar cuando se le solicita al alumno que explique cómo procedió para escribir la fórmula del óxido de potasio:

**Fragmento 1:** Porque tiene la palabra óxido y si es así sabemos que el elemento esta sumado por oxígeno (Alumno 34)

**Fragmento 2:**  $K + O = KO_2$  Potasio con valencia 1 y Oxígeno con valencia 2. Lo hice a través del cambio de valencias y la simplificación (Alumno 17)

El lenguaje escolar se caracteriza por la presencia de palabras claves como: “valencia e intercambio de valencias” lo que implica, por un lado, utilizar un método para escribir las fórmulas químicas que no abarca todo el universo de compuestos posibles y por el otro la necesidad de escribir varias ecuaciones químicas para llegar a la fórmula solicitada (fragmentos 1 y 2).

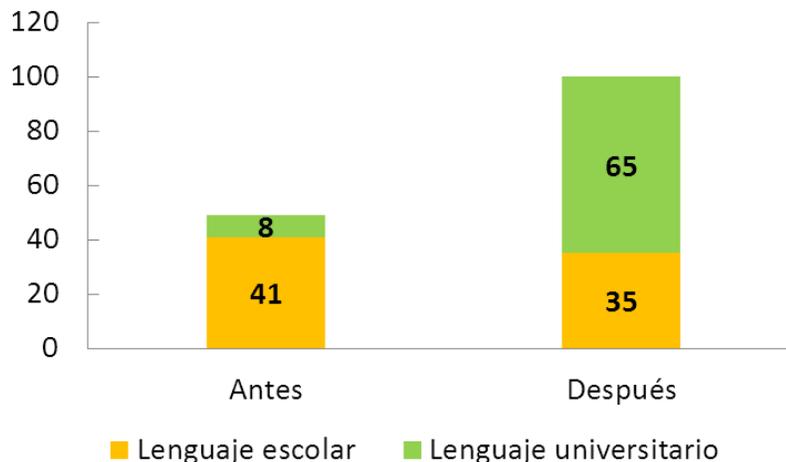
En los siguientes fragmentos se reconoce el lenguaje universitario cuando relata la manera de construir la fórmula del óxido - fragmento 3 - y la fórmula de la sal ternaria - fragmento 4-.

**Fragmento 3:** El estado de oxidación del K es +1, por lo que necesita 2 K para neutralizar un O con número de oxidación -2. (Alumno 18)

**Fragmento 4:** Lo escribí así ya que el cobre al ser un metal se escribe primero y luego puse el ión sulfato No puse subíndice ya que el cobre está usando estado de oxidación 2 y el ión sulfato tiene estado de oxidación -2 (Alumno 25)

En el lenguaje universitario aparecen palabras, frases y expresiones simbólicas ausentes en el lenguaje escolar, tales como “neutralizar”, “número de oxidación”, entre otras. Su utilización permite, por un lado, inferir que el estudiante comprende y aplica conceptos tales como número de oxidación, electroneutralidad, electronegatividad, la regla de los estados de oxidación, la carga del oxianión, entre otros (Fragmentos 3, 4 y 5). Por otro lado, el estudiante es capaz de escribir la fórmula solicitada sin necesidad de utilizar un procedimiento más tedioso y en algunos casos irreal así como la posibilidad de apropiarse de una herramienta que lo habilitaría a escribir cualquier fórmula química de compuestos inorgánicos.

Cuando se analiza el tipo de lenguaje utilizado por los estudiantes antes y después de la clase es de destacar el efecto de la intervención didáctica sobre las transformaciones en el decir (Figura 4). Es relevante notar que mientras antes de la clase solo ocho alumnos utilizaron en el relato alguna expresión propia del lenguaje universitario, este número se incrementó a 65 luego de la intervención del docente.



**Figura 4.** Cantidad de alumnos que relatan utilizando el lenguaje escolar y universitario antes y después de la secuencia didáctica

Si sostenemos que el lenguaje crea realidades (Bruner, 1992, 2013) y que el relato da visibilidad a los saberes, la presencia de estos dos tipos de lenguajes revela, en primer lugar, los diferentes procedimientos que el estudiante utiliza para resolver la tarea, en segundo lugar, el docente puede darse cuenta de los aciertos y errores que aparecen y con esta información producir cambios en su secuencia didáctica así como en el uso del vocabulario que utiliza. En este sentido, los relatos dan visibilidad al pensamiento para que docentes y estudiantes puedan operar sobre los mecanismos de aprendizaje (Ritchhart, Church, y Morrison 2014). El poder decir es un proceso que le permite al estudiante refinar los conceptos, mediante el cual las ideas se hacen más claras.

### **A modo de cierre y apertura**

A modo de cierre es posible decir que los resultados parciales presentados en este trabajo revelan en primer lugar las transformaciones en el decir y en el hacer que se producen en los aprendizajes en relación a la secuencia didáctica producida.

En segundo lugar, es posible pensar en la relación entre el hacer y el decir, entre las prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 1970) y su anclaje en las instituciones en que se producen: así asociamos el lenguaje escolar a las formas de resolver y verbalizar la escritura de las fórmulas químicas en la escuela secundaria y el lenguaje universitario en la manera en que se realizan estas prácticas en la universidad. En este sentido, es posible afirmar que los saberes y los discursos utilizados, su persistencia o posibilidad de cambio están relacionados con lo que cada institución considera valioso aprender.

A modo de apertura, los resultados obtenidos abren nuevas posibilidades de investigación y acción didáctica. En el primer caso, nos lleva a seguir profundizando la relación entre la utilización del lenguaje universitario y la correcta escritura de las fórmulas químicas. Con respecto a las secuencias didácticas aparece un nuevo objeto de enseñanza: la escritura de los pasos a seguir para escribir una fórmula química. Desde esta perspectiva enseñar a relatar las acciones se constituiría en una necesidad y un desafío para el docente que enseña química.

## **Bibliografía**

- Bernardelli, C. (2015). Diseño de Taller para la Enseñanza de Nomenclatura Química Universidad Nacional de La Plata. Disponible en [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52795/Documento\\_completo.pdf-PDF\\_A.pdf?sequence=3](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52795/Documento_completo.pdf-PDF_A.pdf?sequence=3)
- Bruner, J. (1992). *Realidad y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: F.C.E.
- Casco, M. (2009). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. *Revista Coherencia*, 11, 234-260.
- Connelly, N. G., T. Damhus, R. M. Hartshorn & A. T. Hutton (eds.) (2005): *Nomenclature of Inorganic Chemistry. IUPAC Recommendations 2005*. Cambridge: RSC.
- Díaz Barriga, A. (2013) Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México: Universidad Autónoma de México. Disponible En [http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas\\_Angel%20D%C3%ADaz.pdf](http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf)
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

- Mastache, A., Monetti, E. & Aiello, B. (2013). Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior (en prensa). Buenos Aires: Novedades Educativas – Ediuns.
- Prat, M.R., Monetti, E., García, E y Lescano, G (2017) “Enseñar nomenclatura y fórmulas químicas: un desafío”. Ponencia presentada en las XI Jornadas Nacionales y VIII Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Química Universitaria, Superior, Secundaria y Técnica, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ritchhart, R. Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

# **Las estrategias de enseñanza en la formación de maestras: tendiendo puentes hacia las tareas de estudiantar**

**Alejandra Nicolino**

alejandra\_nicolino@hotmail.com

**Juliana Tellechea**

juliana.tellechea@hotmail.com

Universidad Nacional de Luján

---

## **Resumen**

Este trabajo constituye un avance de la investigación "La enseñanza en Educación Superior. El caso de la formación de Profesoras de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires", radicado en el Departamento de Educación (UNLu). Tiene como objeto estudiar las estrategias de enseñanza inscriptas en las propuestas didácticas en educación superior que contribuyen a la constitución del conocimiento de oficio docente en la formación de maestras.

Nos proponemos relevar y analizar las estrategias de enseñanza privilegiadas en la formación de Profesoras de Educación Primaria, así como también posibilitar la incorporación de otras estrategias de enseñanza menos difundidas, a partir del trabajo colaborativo con las profesoras involucradas.

La investigación se desarrolla desde una lógica cualitativa con la que se espera comprender la complejidad del objeto de estudio. Se analiza el caso de un ISFD, ubicado en el Conurbano bonaerense, a partir del seguimiento de una comisión de la cohorte 2014-2017. Para ello se seleccionaron cuatro asignaturas, cada una de ellas pertenecientes a un año de la carrera.

En esta oportunidad focalizamos en el análisis del desarrollo procesal práctico de la asignatura Historia y Prospectiva de la Educación, del tercer año de la carrera, tomando como base los registros de observación elaborados durante el 2016, las entrevistas y conversaciones con la profesora responsable, y las entrevistas y el grupo focal realizados con las estudiantes.

A partir del análisis de la información relevada en las diversas fuentes, identificamos que en las tareas que realiza la profesora se despliegan estrategias de enseñanza, cuya intencionalidad es generar condiciones necesarias que posibiliten tareas de estudiantar en las futuras docentes (Fenstermacher, 1989).

En el desarrollo de las clases encontramos recurrencias potentes, en las que aparecen la exposición y la exposición dialogada como estrategias privilegiadas. Dentro de ellas, las preguntas elaboradas, tanto por la docente como por las estudiantes, constituyen herramientas importantes que promueven el intercambio dialógico y la ruptura con la exposición magistral.

Al mismo tiempo, los relatos cobran sentido en el desarrollo de las clases. Las narrativas, tanto orales como escritas, se vuelven una estrategia frecuente y constituyen en sí mismas interpretaciones pedagógicas. La docente les propone a sus estudiantes experiencias prácticas significativas a partir de las cuales reflexionan sobre la historia de la educación, tratando de encontrar puentes con las teorías pedagógicas.

Otra cuestión de interés en la enseñanza es el documental en el aula, ya que produce un discurso fundado sobre la imagen en movimiento, a la vez que se convierte en objeto de otros discursos. La docente comparte con las estudiantes materiales audiovisuales cuyo mensaje es resignificado en el marco de los propósitos didácticos de acuerdo con el tratamiento de las temáticas. El documental constituye así, un medio de comunicación potente para habilitar nuevas comprensiones con fines educativos (Litwin, 2008).

Consideramos que estas estrategias invitan a las estudiantes a realizar procesos de reflexión que favorezcan la construcción y la apropiación de los conocimientos en el aula a partir de la promoción de las tareas de estudiar.

---

## **Introducción**

La presente ponencia se enmarca dentro del proyecto de investigación “La enseñanza en Educación Superior. El caso de la formación de Profesoras de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires”, radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Nos proponemos comprender las estrategias de enseñanza inscriptas en las propuestas didácticas desarrolladas en la formación de Profesoras de Educación Primaria y posibilitar la incorporación de otras estrategias de enseñanza menos difundidas en el Nivel Superior no universitario. Esta investigación se desarrolla desde una lógica cualitativa, a partir del trabajo colaborativo con cuatro profesoras, en la cual realizamos el seguimiento de una comisión de la cohorte 2014-2017.

Nuestro interés se centra en indagar cuáles son las estrategias de enseñanza que, desde la perspectiva de la profesora y de las estudiantes, favorecen los aprendizajes en relación con el futuro desarrollo profesional de las maestras, y comprender cómo contribuyen a la constitución del conocimiento de oficio docente (Angulo Rasco, 1999). En esta oportunidad centraremos nuestro análisis en la propuesta didáctica correspondiente a la asignatura Historia y prospectiva de la educación, ubicada en el tercer año de la carrera. Al mismo tiempo, en esta ponencia nos interesa analizar cómo estas estrategias invitan a las estudiantes a realizar procesos de reflexión que favorezcan la construcción y la apropiación de los conocimientos en el aula a partir de la promoción de las tareas de estudiar.

## **Las estrategias de enseñanza como posibilitadoras de las tareas de estudiar**

En las clases de Historia y prospectiva de la educación se evidencia una variedad de tareas que la profesora realiza en pos de mediar entre las temáticas de estudio y los aprendizajes de las estudiantes. Estas tareas son acciones intencionales de transmitir y construir

conocimiento con las estudiantes, desde las cuales la docente busca posibilitar las condiciones necesarias para la promoción de las tareas de estudiar. Una de sus intencionalidades pedagógicas es facilitar el acceso a determinados objetos culturales, por lo cual la enseñanza adquiere una doble fuerza: moral y epistemológica, propiciando una “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989).

En este sentido, la profesora -en las reuniones compartidas a lo largo de la investigación- da cuenta de un proceso atento de reflexión sobre sus propias prácticas. Si consideramos sus programaciones, ella viene llevando a cabo desde 2008 una revisión constante de los contenidos y la bibliografía, tanto en su selección y organización, como así también de la previsión de su forma de desarrollar las temáticas. La profesora se pregunta por el qué y el para qué de su enseñanza, atendiendo a la justificación epistemológica y moral de su propuesta didáctica:

...a comparación de lo que venía haciendo hasta el año pasado, el trabajo que yo planteo este año es como más artesanal porque siento que son procesos muy complejos y además (a las estudiantes) les cuesta mucho relacionar. Entonces hay que trabajar de otra manera, así que bueno en eso estamos... (...) pero todo esto a mí me sirve para construir este enfoque que voy haciendo este año. Pero, bueno vamos a ver cómo funciona (Diálogo ocasional entre la profesora y la docente investigadora, durante la clase 06-06-2016).

Como resultado de esas intencionalidades que guían la práctica de la docente, en el desarrollo curricular pudimos identificar una variedad de estrategias de enseñanza que conforman un conjunto de decisiones de la profesora que constituyen orientaciones generales de sus prácticas, y que son puestas a disposición para -entre otras cuestiones- favorecer la mediación entre las estudiantes, los contenidos y los textos académicos. De esta manera, la profesora “teje” un entramado en el que se vinculan distintas estrategias de enseñanza. Entre las más recurrentes evidenciamos: las preguntas en la explicación, las narrativas y los documentales. Todas ellas colaboran en el diálogo que busca entablar junto a sus estudiantes y en su búsqueda constante por promover la mediación social y cognitiva (Basabe y Cols, 2007) entre el saber disciplinar y los procesos comprensivos de las estudiantes. La mediación que busca emprender la profesora en sus clases tiene ese doble carácter.

Por un lado, posee un carácter cognitivo en tanto la mediación promueve en las estudiantes procesos intelectuales para la comprensión y la representación mental del nuevo contenido. A lo largo de las clases, la docente dialoga con las estudiantes y realiza apoyaturas a sus procesos cognitivos. El siguiente ejemplo da cuenta de la explicación que realiza la docente al introducir la temática “nacionalismo”<sup>1</sup> con la pregunta “¿qué es lo nacional para ustedes?”, y luego de registrar en el pizarrón distintas intervenciones de un grupo de estudiantes, plantea

A ver... todas estas ideas que ustedes van pensando son asociaciones que hacen con lo nacional ¿sí?, y que son parte de una construcción y son parte, también, de la apropiación que cada una de ustedes fue haciendo de esa transmisión. (...) Nos apropiamos de diferentes maneras y construimos significados; es decir, todo esto que acabamos de anotar son significados contruidos en torno de lo nacional (Registro denso de clase 05-09-2016).

Aquí podemos evidenciar el inicio de una mediación a través de la cual la docente guía el proceso de apropiación de un nuevo contenido, vinculándolo con saberes ya constituidos y resignificándolos con nuevos sentidos conceptuales. La profesora se propone que las estudiantes comprendan que aquellas ideas asociadas a “lo nacional” son, en realidad, el resultado de un proceso de construcción histórico y social, en el que el dispositivo escolar ha tenido una fuerte incidencia en sus propias biografías.

Por otro lado, en estas clases la mediación tiene un carácter social ya que posee lugar en la estructura social del aula. En este sentido, la docente organiza su práctica en función de las características del grupo, tal como se evidencia en una de sus clases en la que le plantea a la integrante del equipo de investigación que dadas las condiciones de hacinamiento del aula se propone leer fragmentos del texto con el grupo total. Teme que al trabajar en pequeños grupos se dispersen por la incomodidad<sup>2</sup>. En aquel encuentro, la actividad consistió en leer uno de los textos<sup>3</sup> en función de afirmaciones<sup>4</sup> elaboradas por la profesora

---

<sup>1</sup> Tema ubicado en la Unidad III: “Enseñar en la Argentina: pasado, presente y futuro. Las prácticas educativas en tensión” En la temática “Rasgos y tendencias configuradoras de la práctica docente” se enuncian diez rasgos y uno de ellos es el nacionalismo.

<sup>2</sup> Registro denso de clase 30-5-2016. Es necesario aclarar que el espacio del aula estaba totalmente ocupado por las estudiantes, cubriéndose también los pasillos.

<sup>3</sup> Bravo, F. (Comp.). (1985). *A cien años de la Ley 1420*. Buenos Aires: CEAL.

<sup>4</sup> Las afirmaciones asignadas fueron: “La ley 1420 como base del progreso de la Nación”; “La ley 1420 y la conformación del Estado Nación”; “La ley 1420 y el triunfo del proyecto liberal” (Registro denso de clase 23-5-2016).

-presentadas en la clase anterior-, a partir de las cuales las estudiantes debían desarrollar sus ideas sobre la temática. La docente dialoga con las estudiantes e introduce explicaciones a partir de la recuperación de fragmentos y subtítulos clave, señalando las páginas, vinculando este tratamiento con un documental complementario y con otro documental<sup>5</sup> cuyo visionado fue analizado en la clase anterior. En definitiva, se trata de una lectura asistida.

En esta propuesta didáctica, la exposición dialogada es una herramienta más que provee “cimientos” y posibilita la mediación entre los textos académicos y la comprensión de las estudiantes. Constituye una decisión didáctica de la profesora que se vincula con su preocupación constante por la claridad y la precisión conceptual, ya que entiende que la explicación favorece los procesos de construcción de los conocimientos.

A veces pienso que para poder hacer una construcción tiene que haber cimientos, no se puede construir desde la nada. Y esto lo digo porque hay discursos que ponen mucho el énfasis en la construcción, pero esa construcción tiene que tener bases (...) para que ellos [los estudiantes] vayan construyendo (Entrevista inicial con la profesora, 2014).

La explicación clara y precisa en lo conceptual adquiere fuerza desde su propia biografía escolar<sup>6</sup>, teniendo una significativa incidencia en su actual ejercicio docente. Numerosas investigaciones demuestran que las experiencias vividas a lo largo de la escolaridad, configuran lo que se denomina la biografía escolar o pedagógica y que, tal como sucede en esta oportunidad, incide en el ejercicio profesional.

La centralidad de la exposición dialogada se sostiene, además, en el interés que muestra la docente por “reponer contenidos” frente a la escasa lectura previa que evidencia en las estudiantes<sup>7</sup>. A través de diversas técnicas de recolección de información pudimos acceder

---

<sup>5</sup> El documental complementario es *El grito de Alcorta- Escenas de la vida de un país*, Canal Encuentro. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=zI5f16iO\\_10](https://www.youtube.com/watch?v=zI5f16iO_10); y el documental obligatorio es *Especial Ley 1420*, Canal Encuentro. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7Pvk8K7Y6FY&t=999s>

<sup>6</sup> La formación de grado de la docente se inició en el Profesorado de Ciencias de la Educación, carrera que ofrecían algunos institutos de la provincia de Buenos Aires. Luego cursó y egresó de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Lo que es importante destacar es que en los dos institutos provinciales donde esta profesora se formó, en las clases los docentes no desarrollaban contenidos. Por el contrario, en la universidad vivió una experiencia diametralmente opuesta, la que es valorada por ella como altamente formativa (Entrevista inicial con la profesora, 2014 y reuniones con el equipo de investigación).

<sup>7</sup> La escasa lectura se incrementa a partir del segundo cuatrimestre porque las estudiantes realizan las prácticas de enseñanza en las escuelas. Esta dificultad es mencionada en varias oportunidades por la docente y las estudiantes en las entrevistas y grupos focales realizados.

a las perspectivas de las estudiantes en relación con las estrategias de enseñanza vivenciadas en su formación de grado. Según ellas las explicaciones cobran potencia porque les permiten alcanzar comprensiones que no lograrían si no fuese por estas. Esto se evidencia, también, cuando la profesora recurre a argumentaciones en las que se plantea un enfoque sobre un tema, confronta diversas perspectivas, o realiza síntesis de una serie de temáticas. Al mismo tiempo, la docente brinda flexibilidad y apertura al acercar otros textos<sup>8</sup> que -sin estar incluidos en la bibliografía obligatoria- amplían la comprensión de los temas desarrollados. Por ejemplo, en una clase la profesora planteó lo siguiente

Ustedes en primer año habrán visto como parte del modelo educativo de la Escuela Nueva ¿no es cierto? que la Escuela Nueva lo que apuntaba era a, justamente, tomar en cuenta las necesidades, los intereses de los niños y vincular aquellos contenidos escolares con la vida de los niños ¿sí? Ustedes fíjense que en el texto, por ejemplo, de Ovide Menín... ¿Se acuerdan de la experiencia de la escuela activa en un pueblo de provincia? Bueno, mucho de las actividades, de los contenidos que se trabajaban en la escuela, tenía un vínculo con la vida cotidiana (...) Las hermanas Cossettini, en la Escuela Serena, van a decir lo mismo. Ustedes habrán visto el video o habrán escuchado hablar de las hermanas Cossettini, que ellas decían que los contenidos que se trabajan en la escuela eran los que estaban establecidos en los programas de estudio (...) pero ¿de qué manera lo hacían? vivificando esos contenidos, o sea, haciéndolos significativos, vinculándolos con la vida de los niños (Registro denso de clase 24-10-2016).

Durante la explicación, el pizarrón ocupa un lugar de privilegio ya que en él se van registrando los conceptos relevantes, los ejemplos y las relaciones entre los conceptos, de modo tal de dar cuenta de la importancia que esas nociones tienen para la trama de la asignatura. También la formulación de preguntas le permite a la docente impulsar la participación de las estudiantes y monitorear el progreso de sus aprendizajes, a la vez que le posibilita precisar o ajustar algunas decisiones.

Las preguntas funcionan como balizas que me van marcando el camino por donde va la exposición... O sea, si yo hago una pregunta y veo que no se entiende, que ese contenido [las estudiantes] no lo pueden explicar o tienen dificultades, ahí yo tengo que revisar y

---

<sup>8</sup> Entre ellos se encuentran explicitados en el programa: libros de lectura de distintas épocas, revistas educativas y bibliografía de la docente. En las clases que compartimos: el prólogo de una novela y relatos de experiencias pedagógicas. Más adelante se profundizará en la caracterización y análisis de estas narrativas y su inclusión en las clases.

dar marcha atrás para entrar por otro lado... (...) Las preguntas tienen la función de ir corroborando el rumbo de la explicación (Reunión del equipo de investigación con la profesora 5-7-2018).

Así, durante el desarrollo de una de sus clases, la docente se propone explicar la organización del territorio nacional en el marco de la sanción de la Ley 1420. Diferencia las provincias que se habían conformado en ese período y que tenían su propia ley y los territorios nacionales habitados por pueblos originarios. Sin embargo, durante su explicación la profesora advierte que existe una confusión entre los territorios nacionales y la conformación de las provincias. Razón por la cual vuelve a explicar la organización del territorio en función de las preguntas, y esto en más de una clase. En este ejemplo, las intervenciones y dudas presentadas por las estudiantes funcionan como “balizas”. La docente se da cuenta que las estudiantes no comprenden su explicación y decide volver a explicar, pero variando su formato, para poder lograr la comprensión de la temática.

En otras ocasiones, las preguntas cobran importancia para que las estudiantes se cuestionen y desplieguen nuevos interrogantes:

Profesora -Pregunto, estos chicos eran la otra infancia, o sea que no hay una sola infancia, hay varias infancias (...) ¿qué pasa hoy con estos chicos en el escenario actual? Porque digo... ¿hay niños que trabajan hoy? (Varias estudiantes responden afirmativamente) Bueno, niños que, digamos, son huérfanos, de pronto abandonados por su familia ¿Sí o no? ¿Qué pasa con esos chicos hoy?

Estudiante Q -Hay instituciones que se encargan y que buscan adoptarlos, buscan la adopción de otras familias.

Estudiante R -Están buscando el derecho, la experimentación de que los chicos son sujetos de derecho.

Profesora -Bueno, entonces el Estado, digamos, desarrolla un aparato institucional para la adopción de aquellos chicos que están en estado de... que fueron abandonados por sus padres eventualmente, o no abandonados sino que sus padres fallecieron y no hay quien se haga cargo de ellos.

Estudiante S -Lo que pasa es que ahora tienen derechos y el Estado tiene que garantizar esos derechos (Registro denso de clase 30-5-2016).

Durante esa clase, la docente caracteriza el marco social de la sanción de la Ley 1420 y explica la existencia de “las distintas infancias” y las condiciones de los alumnos que

asistían a la escuela, a partir del texto de Sandra Carli<sup>9</sup>. Así, la profesora promueve a través del diálogo la reflexión sobre la infancia como construcción histórica, y su vinculación con las diversas infancias que forman parte de las escuelas en la actualidad.

Pero a las preguntas en la explicación y el diálogo en el aula, se suman otras estrategias. Es así que en estas clases los relatos adquieren importancia, ya sea a partir de narraciones escritas como también a través de la oralidad. Hemos identificado diálogos genuinos en los que la profesora acude a las narraciones para acercarles a las estudiantes problemas de la enseñanza en los que se puedan sugerir, con mayor claridad, su dimensión humana (McEwan y Egan, 1995). La docente reconoce esta potencialidad cuando explicita que “la narración es un recurso sumamente valioso para la historia”<sup>10</sup>.

A través de estos relatos ingresa al aula un abanico amplio de experiencias pedagógicas que permiten pensar reflexivamente la práctica, su comprensión e, incluso, su transformación, tendiendo puentes con las teorías. Entre las más destacadas se encuentran las siguientes narrativas escritas: el prólogo de la novela “La maestra de la laguna”<sup>11</sup>; la historia de Rosa del Río en “Cabezas rapadas y cintas argentinas”<sup>12</sup>; y “La escuela activa en un pueblo de provincia”<sup>13</sup>. La docente define a estas lecturas con formato narrativo como “textos ilustrativos”<sup>14</sup>; testimonios en primera o en tercera persona que narran experiencias personales y pedagógicas y que, al mismo tiempo, son ilustraciones de contextos sociohistóricos y educativos.

Estudiante -No, que yo dije que al final decía “mis mejores deseos para su travesía”, o sea, ni trabajo, ni turismo, ni nada, es una travesía, algo como que... [La estudiante participa citando un fragmento del prólogo de “La maestra de la laguna”]

Profesora -¿En la carta decís vos?

---

<sup>9</sup> Carli, S. (1991). Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación. En Puiggrós, A. *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna

<sup>10</sup> Reunión del equipo de investigación con la profesora 5-7-2018.

<sup>11</sup> Casañas, G. V. (2010). *La maestra de la laguna: un amor entre Boston y las pampas*. Barcelona: Plaza & Janes Editores.

<sup>12</sup> En Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel. “Cabezas rapadas y cintas argentinas” fue analizado en Cultura, comunicación y educación, y en Teorías sociopolíticas y educación, ambas materias del segundo año de la carrera. En Historia y prospectiva de la educación, la docente recupera aquellos análisis y los incorpora en el estudio del Normalismo.

<sup>13</sup> Menin, O. (2013) Escuela activa en un pueblo de provincia. Testimonio de una experiencia. PRAXIS educativa. Vol. XVII, N°2, pp. 106-112. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.

<sup>14</sup> Registro denso de clase 16-5-2016.

Estudiante -Sí, al final.

Profesora -Ah, sí, va a ser una travesía. A ver, piensen en una chica muy jovencita ¿no?, de dieciocho, veinte años viniendo solita en el barquito. Llega a Buenos Aires, y desde Buenos Aires, en el carruaje hasta el interior ¿no? (...) bueno, había que ir en carruaje en medio de un camino complicado... (Registro denso de clase 23-5-2016)

La profesora introduce estas narrativas a través del diálogo con las estudiantes, quienes también recuperan los relatos en sus intervenciones y preguntas. También, en el caso del artículo escrito por Ovide Menin, organiza una actividad en pequeños grupos en la que las estudiantes deben situar el contexto y reconocer los rasgos de la escuela activa en aquella experiencia. Al mismo tiempo, la docente lleva al aula -a través de relatos orales- las experiencias desarrolladas por las hermanas Olga y Leticia Cossettini, Luis Iglesias y Florencia Fossati. En ellos, se propone poner en diálogo los diferentes rasgos que son compartidos por ciertas “tendencias pedagógicas”<sup>15</sup>. Es decir, durante la explicación toma las experiencias pedagógicas de estos representantes para caracterizar y ejemplificar las distintas formas que puede adquirir el sentido disruptivo de aquellas frente al Normalismo. Se trata de historias de personas reales que dejaron su huella en la historia de la educación en nuestro país y que constituyen andamios en los estudios, tal como expresa la profesora en una de las clases

Adriana Puiggrós<sup>16</sup> hace esta diferenciación entre Escuela Tradicional ¿no? -que es justamente el modelo educativo fundante del sistema educativo argentino- y las alternativas a la Escuela Tradicional (...) Pero hay rasgos que son comunes en las diferentes corrientes ¿sí? Porque, a ver, esta promoción de vínculos democráticos no sólo se da en experiencias de autogobierno como llevó a cabo, por ejemplo, Carlos Vergara sino también en prácticas como las lecturas comentadas... -se acuerdan que estuvimos trabajando el lunes pasado- de Dora Barrancos<sup>17</sup> que eran parte, justamente, de las prácticas que desarrollaban los anarquistas y los socialistas (Registro denso de clase 24-10-2016).

Es posible reconocer en la explicación la trama que la profesora va construyendo entre el contenido y las experiencias seleccionadas, y entre las experiencias entre sí para la

---

<sup>15</sup> Registro denso de clase 26-9-2016.

<sup>16</sup> Puiggrós, A. *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.

<sup>17</sup>Barrancos, D. *Las lecturas comentadas* Recuperado de [ecaths1.s3.amazonaws.com/.../1294064211.Barrancos-%20lecturas%20c...](https://ecaths1.s3.amazonaws.com/.../1294064211.Barrancos-%20lecturas%20c...)

comprensión del “escenario histórico”. Según su relato, la fuerza de la narrativa radica en que:

Te conecta con la vida de las personas, de seres concretos que vivieron la época ¿no?, y eso me parece que, a los fines de la comprensión, es valioso (...) te permite a vos desarrollar... ambientar la época, ubicarte en el contexto. Que de pronto el texto académico, por así decirlo el texto histórico, no te da esa visión, no te da esa mirada (Reunión del equipo de investigación con la profesora 5-7-2018).

El documental es otra estrategia que la profesora destaca en los análisis que compartimos. Ella considera que permite “una reconstrucción de época donde aparecen personajes (...) escenas que de alguna manera intentan ambientar un determinado momento histórico”<sup>18</sup>. A través del documental, los relatos vuelven a hacerse presentes dentro de un nuevo discurso, el de la imagen en movimiento que se convierte en objeto de otros discursos que lo analizan, lo explican y lo critican (Litwin, 2008). El uso de un recurso audiovisual como medio de comunicación se vuelve potente para la enseñanza, ya que enriquece y fortalece la comprensión de una temática, permite la instalación de un tema, recrea o reconstruye la narrativa de una historia que se relaciona con los contenidos considerados valiosos por la docente. Este es el caso del “Especial Ley 1420”<sup>19</sup>, con el cual la docente se propone “facilitar la lectura del texto A cien años de la Ley 1420, de Félix Bravo”<sup>20</sup>. Las estudiantes debían visionar este documental en sus casas, considerando una guía con ocho consignas elaboradas por la profesora. En la clase se trató el documental a partir de la guía orientadora, lo que promovió el diálogo y la intervención dinámica de las estudiantes que habían realizado sus tareas de estudiar. En las siguientes clases, el mismo audiovisual fue recuperado para continuar el tratamiento de las temáticas y la bibliografía obligatoria. En otra ocasión, el documental es visionado antes y en la propia clase. Este es el caso de “Carlos Norberto Vergara”<sup>21</sup>, cuyo visionado fue parte de una clase diseñada a partir del trabajo colaborativo entre las profesoras y el equipo de investigación. Las estudiantes, organizadas en pequeños grupos, debieron trabajar con fragmentos de textos ya estudiados

---

<sup>18</sup> Reunión del equipo de investigación con la profesora 5-7-2018.

<sup>19</sup> *Especial Ley 1420*, Canal Encuentro, 2014. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7Pvk8K7Y6FY&t=999s>

<sup>20</sup> Registro denso de clase 30-5-2016.

<sup>21</sup> *Carlos Norberto Vergara*, UNIPE, 2011. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=clKEw4042Ww>

y, en dos de los seis grupos, con el visionado del documental. La consigna común fue identificar los rasgos de las tendencias pedagógicas estudiadas<sup>22</sup>.

En otras ocasiones, el audiovisual no es visionado en la clase, pero sí es considerado durante la explicación como apoyo para comprender el período estudiado; tal es el caso de “El grito de Alcorta. Escenas de la historia de un país”<sup>23</sup>. El sentido que la profesora le otorga al documental en el aula se vincula, una vez más, con la posibilidad de traer relatos y nuevos discursos que colaboren en la comprensión de la historia.

Quando vos analizás un escenario histórico, sea del contexto o sea de la práctica docente, los distintos géneros te van dando diferentes miradas, diferentes abordajes que te permiten reconstruir, aunque sea en parte, un escenario sumamente complejo (Reunión del equipo de investigación con la profesora 5-7-2018).

A partir del desarrollo realizado es posible destacar la importancia de la narrativa y del documental como diferentes puertas de acceso al conocimiento, que la profesora valora para la enseñanza de la Historia de la Educación (Gardner, 1993).

Por último, entre las tareas de estudiantar que la docente organiza para andamiar la formación de las estudiantes, destacamos las siguientes: la orientación y el acompañamiento en la lectura de los textos académicos; la identificación de los planteos centrales de los autores y la permanente referencia al programa como herramienta de estudio; y la elaboración de respuestas a posibles consignas de examen parcial, enfatizando la importancia de reconocer lo que la pregunta demanda y las relaciones posibles entre diversos referentes teóricos estudiados<sup>24</sup>.

## **Reflexiones finales**

En esta ponencia nos propusimos compartir algunas evidencias que muestran la importancia que la profesora le asigna al despliegue de diversas acciones de enseñanza que buscaron favorecer las condiciones necesarias para la promoción de las tareas de estudiantar de las estudiantes. Cada una de las decisiones tomadas por la docente dan

---

<sup>22</sup> Registro denso de clase 17-10-2016.

<sup>23</sup> *El grito de Alcorta. Escenas de la historia de un país*, Canal Encuentro, 2016 Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=zI5f16iO\\_10](https://www.youtube.com/watch?v=zI5f16iO_10) La docente retoma aspectos de este documental en tres clases.

<sup>24</sup> En esta ponencia no podemos incluir evidencias empíricas de estas tareas debido a las limitaciones en la extensión del escrito.

cuenta de su búsqueda constante por andamiar los procesos cognitivos y comprensivos que se llevan a cabo en del aula. Para explicar y dotar de sentido a esta intencionalidad pedagógica, la profesora utiliza la metáfora de “hilar” o “tejer” el conocimiento.

La idea de tejer e hilar tiene que ver con la artesanía (...) de la práctica docente como artesanía y de cómo una va construyendo configuraciones distintas en su práctica en función de la materia que dicta, del grupo de alumnos, de su experiencia docente. Y esto de tejer e hilar tiene que ver con esta artesanía propia que una va haciendo y con la lectura propia que una va haciendo. Porque cuando vos tenés cierto nivel de lectura de autores que vas recorriendo y leyendo, esos autores a la vez te remiten a otros y a ideas. Ahí estás estableciendo relaciones, construyendo una mirada, un abordaje. Que va a ser diferente al que hace otro que tiene otro recorrido y miradas. Después, en los exámenes finales vas viendo cómo las estudiantes van tejiendo, hilando las relaciones con los autores vistos y ves el resultado de esa artesanía que justamente se va construyendo (Reunión del equipo de investigación con la profesora 5-07-2018).

Así, el “hilar” y el “tejer” se inician en la tarea de la profesora a partir de las acciones que ella realiza para acompañar las tareas de estudiar. Sin embargo, son las estudiantes quienes también deben, paulatinamente, ir apropiándose de aquellas habilidades para comprender el conocimiento construido en el aula. En los diferentes encuentros con la docente y en las clases compartidas pudimos ver que en su propuesta se propone seleccionar las estrategias didácticas entrelazando la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva (Litwin, 1996) con el objetivo de favorecer el desarrollo reflexivo propio y de las estudiantes. La metáfora del “tejer” e “hilar” aparece en el discurso de la profesora dotando de sentido a la enseñanza como un trabajo artesanal. Busca construir su práctica como un entramado de temáticas y procesos cognitivos que teje a través de las distintas estrategias de enseñanza que pone en juego dentro del aula. La exposición dialogada y las preguntas, colaborando unas con otras, hacen posible el diálogo entre la docente y las estudiantes. A la vez, las narrativas y los documentales permiten el ingreso al aula de aquellos relatos que contando experiencias, sitúan los contenidos estudiados en procesos históricos y pedagógicos reales. Todas estas estrategias colaboran entre sí en pos de la mediación con los textos académicos y el tratamiento de las temáticas propias de la historia. Ese entramado, que se teje clase a clase, les ofrece a las futuras maestras múltiples puertas de entrada al conocimiento.

## **Bibliografía**

- Angulo Rasco, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento del docente. En Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. (Editores). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Akal.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. W. de, Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza. Tomo I* (pp. 150-179). Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. W. de., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- McEwan, H. y Egan, K. (Comps.). (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

# La metáfora como categoría didáctica en Educación Superior

**Mónica Pérez Andrada**

monicaperezandrada@gmail.com

**María Mercedes Civarolo**

mercedescivarolo@gmail.com

**Carolina Bruzzo**

carolibruzzo@gmail.com

Universidad Nacional de Villa María

---

## Resumen

El contenido de esta ponencia deviene del proyecto de investigación: “Pensamiento metafórico y rutinas de pensamiento para la construcción de la comprensión disciplinar y la buena enseñanza en educación superior” que se desarrolla actualmente en la Universidad Nacional de Villa María.

El propósito del mismo es reflexionar sobre las posibilidades de la metáfora como categoría didáctica. Se plantea como problema de investigación: ¿De qué manera el uso de la metáfora como estrategia de enseñanza y parte de las configuraciones didácticas, y estrategia de aprendizaje del estudiante, puede contribuir a desarrollar el pensamiento y la comprensión disciplinar? El marco teórico se construye a partir del análisis de la Pedagogía de Loris Malaguzzi (2001), quien se atreve a explorar la metáfora, como un modo de descubrir las múltiples fuentes del conocimiento. Desde los filósofos - lingüistas Lakoff y Johnson (1995), que sostienen que la metáfora impregna no sólo el lenguaje sino también el pensar y el actuar; El marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC) y el Pensamiento visible del Proyecto Zero, Harvard (1997, 2001) y Configuraciones Didácticas de Litwin (1998).

Comenio en el siglo XVII, en su Didáctica Magna pensó la educación sobre la base de *ordo y disciplinis*. Ante el caos de la educación de la época, el moravo organizó un modelo pedagógico magistrocéntrico, en el cual el maestro poseedor de todo el saber disciplinar debe transmitir a un centenar de alumnos, bajo un único método, todas las artes, ciencias o lenguas.

En pleno siglo XXI, los escenarios de actuación profesional en el nivel universitario han cambiado; estamos inmersos en una nueva cultura de aprendizaje, y el tiempo del profesor abocado sólo a transmitir conocimientos se ha agotado. Las universidades están siendo pobladas en la actualidad por la generación Z que contempla a jóvenes nacidos a mediados de los 90's y hasta el año 2010 aproximadamente; considerados nativos digitales consumen y distribuyen información de manera rápida, están conectados a un dispositivo móvil de manera permanente y se jactan de preferir un ambiente de auto-aprendizaje a través de internet y de las redes sociales dejando en segundo plano la consulta del libro impreso. En ellos encontramos el reto actual en el nivel de educación superior, pues en estos momentos, sus integrantes, se encuentran ingresando a nuestras aulas. Se formulan como objetivos: a) crear oportunidades para los estudiantes de construir el conocimiento a través de la resolución de desempeños de comprensión que impliquen metáforas en las estrategias de enseñanza; y procesos de aprendizaje.; b) hacer visible el pensamiento a través de expresiones metafóricas cuando construyen comprensión disciplinar.

Se trata de una investigación-acción que responde al paradigma cualitativo de metodología narrativa. Las técnicas de recolección de datos: documentación fotográfica, registro etnográfico, propuestas de enseñanza a través del uso de metáforas; resolución de desempeños de comprensión de los estudiantes en comunidades de pensamiento, recopilados en portafolios virtuales (Google Drive); y actividad metacognitiva que los estudiantes realizan para lograr mayores niveles de comprensión.

La investigación aporta a la construcción de una teoría didáctica de la Educación Superior y a una epistemología de la enseñanza comprensiva.

---

## **Introducción**

Esta ponencia presenta algunos avances de la investigación "Pensamiento metafórico y rutinas de pensamiento para la construcción de la comprensión disciplinar y la buena enseñanza en Educación Superior", que se está desarrollando actualmente en la Universidad Nacional de Villa María.

El tema y problema central de indagación se resume en la pregunta: ¿De qué manera el uso de la metáfora como estrategia de enseñanza y parte de las configuraciones didácticas, y como estrategia de aprendizaje del estudiante, puede contribuir a desarrollar el pensamiento y la comprensión disciplinar?

El estudio describe el uso, tipo y valoraciones que los jóvenes hacen de la metáfora para hacer visible su pensamiento y calidad de la comprensión disciplinar alcanzada; así ejemplifica algunas propuestas significativas que los educadores realizan para hacer emerger la metáfora desde sus propuestas didácticas, como recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

Se incluyen diferentes aportes conceptuales a partir de los cuales construimos el marco teórico, para interpretar cómo los estudiantes se expresan en metáforas y de qué manera se pueden adecuar las prácticas educativas en el marco de los procesos de innovación curricular.

El diseño corresponde a una metodología de investigación-acción que responde al paradigma cualitativo de metodología narrativa, de composición hermenéutica e historia documentada en portafolios de trabajo.

## **Objetivo general**

- Analizar de qué manera el pensamiento y las expresiones metafóricas en situaciones de modelización de la enseñanza universitaria, y en procesos de aprendizaje, se vinculan con la construcción de la comprensión disciplinar.

## **Objetivos específicos**

- Definir configuraciones didácticas y configurar desempeños de comprensión exploratorios, de investigación guiada y de síntesis con metáforas, rutinas de pensamiento que generen oportunidades de hacer visible el pensamiento metafórico y promuevan la comprensión disciplinar.
- Describir y caracterizar el tipo de expresiones metafóricas, rutinas de pensamiento y protocolos que favorecen la construcción de la comprensión disciplinar.
- Promover la metacognición para hacer visible el pensamiento y facilitar la expansión de la comprensión disciplinar a través del uso de rúbricas y diversas formas de realimentación.

## **Marco teórico**

La metáfora ha sido tema de análisis y discusión de poetas, filósofos, psicólogos, lingüistas y críticos literarios a lo largo de la historia de la humanidad. Descubrir el papel cognitivo de las metáforas, requiere lidiar con lo abstracto, con emociones, pensamientos, además del lenguaje. Desde nuestra perspectiva educativa en este campo, destacamos el trabajo de investigadores interesados en la metáfora y su vinculación con el aprendizaje: (Malaguzzi, 2001); (Lakoff & Johnson, 1995); (Camilloni, 2014); Litwin (2008); Gardner (2005).

En la vida cotidiana continuamente, recurrimos a la metáfora como figura del habla, en donde una palabra o frase, que usualmente designa algo conceptualmente, lo aplicamos a otra cosa, es decir, utilizamos el conocimiento acerca de un tipo de cosa para entender o designar otra, incluso es una habilidad necesaria para adquirir muchas clases de conocimiento. En palabras de (Lakoff y Johnson, 1995, p. 10) “la metáfora es la expresión de una actividad cognitiva conceptual, categorizadora, mediante la cual comprendemos un ámbito de nuestra experiencia en términos de la estructura de otro ámbito de experiencia”. Siguiendo a estos autores: “La metáfora constituye uno de los mecanismos conceptuales

por medio de los cuales representamos el mundo y lo representamos en relativa concordancia con la manera en que lo experimentamos”.

Asimismo, motivados por conocer la relación entre la capacidad de producción y expresiones metafóricas de los estudiantes de Educación Superior, en relación con la comprensión disciplinar y su expansión a niveles más profundos; recurrimos a los resultados de investigaciones sobre la enseñanza comprensiva y el Pensamiento visible (Perkins, 1997,1999, 2014, Proyecto Cero de Harvard), que muestran evidencias de la persistencia de la mente pre-disciplinar, de las dificultades en el pensamiento para alcanzar la comprensión genuina dentro y a través de las disciplinas por parte de los estudiantes; problemática que se conoce como Síndrome del conocimiento frágil y del Pensamiento pobre, que se hace evidente en la imposibilidad de pensar y actuar de manera flexible y creativa con el conocimiento que se posee y de trascender las actividades rutinarias y de memorización.

Hasta hace unos pocos años, los docentes de nivel superior sosteníamos una particular manera de enseñar basada en el conocimiento objetivo y el saber la disciplina por encima de todas las cosas; ya que era suficiente para enseñar, poseer un conocimiento formal y transmitirlo. En estos días, esta postura se torna ineficiente ante la realidad que es diferente y sumamente compleja; las aulas universitarias están pobladas de jóvenes que conforman la llamada Generación Y, o también conocidos como “millennials” o “Net”, sujetos que no son estudiantes o trabajadores pasivos sino que disfrutan siendo protagonistas activos comprometidos con lo que hacen, que manifiestan nuevas maneras de pensar y actuar; y además, de portar conocimientos construidos en muchos casos de manera informal, donde el libro impreso ha pasado a ocupar un segundo plano. Este nuevo escenario, si la finalidad es la formación en el pensamiento y la comprensión como meta, exige estructurar una nueva agenda didáctica (Litwin, 2008), con nuevas configuraciones de enseñanza para el nivel superior.

Siguiendo a Malaguzzi (2001) “el oficio de educar, la pedagogía, no puede ni debe evitar reflexiones amplias con respecto a los cambios culturales”; por el contrario, el compromiso de los educadores en este cambio cultural, es imprescindible e intransferible. Nos corresponde a los profesores pensar la enseñanza en la educación superior desde una nueva mirada, aumentar las posibilidades de los estudiantes de acercarse al conocimiento a través de la resolución de desempeños de comprensión que impliquen diversas y plurales

maneras de construir el conocimiento. La metáfora como estrategia de enseñanza y de aprendizaje, es una posibilidad para fomentar el pensamiento divergente, tantas veces relegado al olvido en la universidad. Hacer visible este tipo de pensamiento a través de expresiones metafóricas que fomenten la construcción de la comprensión disciplinar es una alternativa novedosa. Se trata en primer lugar de crear un aula enculturada, en donde la comprensión y el pensamiento constituyan el eje del trabajo docente con el objetivo de que el aprendizaje significativo sea una posibilidad para todos.

### **Problema de investigación**

Los frágiles resultados que evidencian las universidades Latinoamericanas, dan cuenta de la necesidad de sentar precedentes científicos sólidos acerca de la enseñanza, sin olvidar de considerar cuáles son los retos más significativos del Siglo XXI que la sociedad plantea a la educación. Por ello, es imprescindible que la una nueva agenda didáctica que estructuramos sea capaz de equilibrar dichas demandas sociales con las nuevas formas de aprender, de pensar y actuar de los jóvenes que habitan las aulas del nivel superior. Teniendo en cuenta este aspecto, planteamos nuevos caminos para enseñar y aprender que estimulen el desarrollo de comunidades de pensamiento en las cuales se incluya la metáfora -lingüística y no lingüística- como categoría didáctica, dada su potencialidad para promover la comprensión disciplinar. En consecuencia formulamos el siguiente problema de investigación: *¿De qué manera el uso de la metáfora como estrategia de enseñanza y parte de las configuraciones didácticas, y como estrategias de aprendizaje del estudiante, puede contribuir a desarrollar el pensamiento y la comprensión disciplinar?*

### **Metodología**

Se trata de una investigación-acción que responde al paradigma cualitativo de metodología narrativa de composición hermenéutica e historia documentada. Las técnicas de recogida de datos, remiten a la documentación fílmica, fotográfica y registro etnográfico de situaciones de enseñanza y aprendizaje que incluyen metáforas, en la resolución de desempeños de comprensión exploratorios, de investigación guiada y de síntesis, individuales y en comunidades de pensamiento por parte de los estudiantes, que son recopilados en portfolios virtuales de aprendizaje (Google Drive); y el fomento de actividad metacognitiva de los estudiantes para lograr mejores niveles de comprensión.

La investigación intenta aportar a la construcción de una teoría didáctica para la Educación Superior, y especialmente contribuir a una epistemología práctica de la enseñanza comprensiva haciendo foco en el diseño de configuraciones didácticas que incluyen metáforas con rutinas de pensamiento.

### **Rutinas de pensamiento para la construcción de la comprensión disciplinar**

#### 1- Rutina: *ver - pensar- preguntarse*

La posibilidad de pensar y diseñar desempeños de comprensión con metáforas y rutinas de pensamiento para favorecer la construcción del conocimiento disciplinar; Comenzó hace algunos años con el rediseño del programa de estudio de dos cátedras universitarias correspondiente a los profesorados de Lengua y Literatura, Lengua Inglesa, y Matemática de la UNVM, a saber: Didáctica General y Currículum y, Teorías del Aprendizaje. Las modificaciones se inspiraron en el Marco de Enseñanza para la Comprensión, del Proyecto Zero de Harvard; y con sucesivos cambios, a medida que las investigaciones avanzaban; el último fue la incorporación de metáforas visuales, tal como se muestra a continuación:

El programa de Teorías del Aprendizaje fue intervenido en su portada con la imagen del “Barco de mariposas” del pintor surrealista Vladimir Kush. En el inicio de la clase



correspondiente se preguntaba: ¿Si el aprendizaje fuera una metáfora, cuál sería?, ¿por qué?, interrogante que fue acompañado con la rutina: *ver-pensar-preguntarse*. Esta actividad propuesta a los estudiantes de ver la imagen- pensar acerca de cuál sería la mejor forma de expresar su pensamiento mediante una metáfora y preguntarse de manera reflexiva, permite a los educadores provocar

la visibilidad del pensamiento previo, ingenuo y erróneo, el nivel de argumentación, y de comprensión de los estudiantes que habitan nuestras aulas. En tanto que como Camillioni (2014), entendemos, que “las metáforas, no navegan sólo en un mar de palabras. Orientan la comprensión y construcción de significados y sustentan la construcción del conocimiento e influyen significativamente sobre ésta” (p. 20). A continuación presentamos tres cuadros explicativos de los desempeños con sus metáforas y rutinas.

## Ejemplo 1

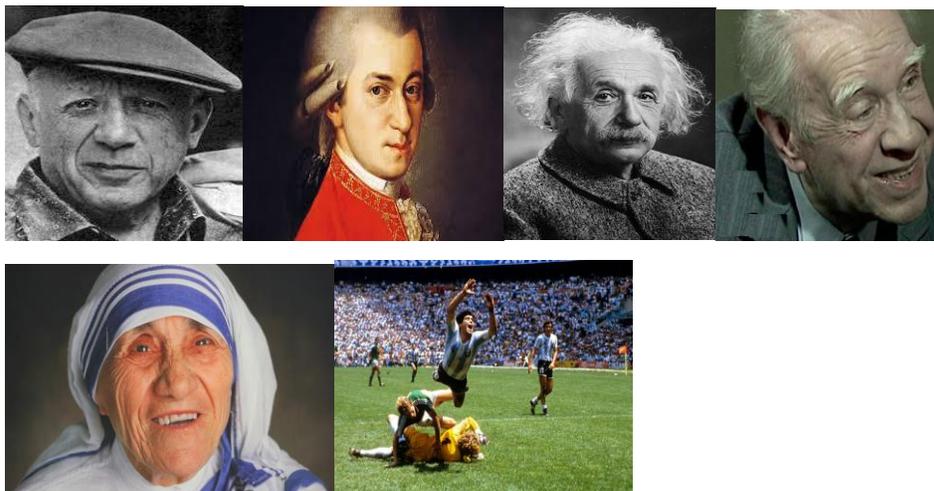
**Cuadro N° 1:** Metáfora: sinestésica y metáfora objetual. Rutina: **ver - pensar - preguntarse.**

Rutina	Descripción	Propósito	Contenidos
Ver- pensar - preguntarse	Desarrollo de ideas, interpretación, construcción de teorías basadas en evidencias y curiosidad.	Enfatizar en la importancia de la observación. Estimular la curiosidad y la reflexión.	Imagen/objeto como estímulo que provoca el pensamiento. El objeto es desconocido para los estudiantes, permite diferentes niveles de análisis e interpretaciones, desde distintas perspectivas.
Metáforas	<p>-Metáfora sinestésica: describe la confusión de sensaciones percibidas por los sentidos corporales.</p> <p>-Metáforas objetuales: combina elementos de uso cotidiano, nuevos, desechados, ecológicos, fuera de su contexto habitual y expuesto de manera que cambian su significado inicial (utilitario) y se convierten en obras de arte.</p>		
Ejemplos documentales de expresiones metafóricas	<p><i>“El aprendizaje es como parches en la vela de un barco, ayudan a reparar la vela de la ignorancia que nos impulsa por el mar del saber”.</i></p> <p><i>“El aprendizaje es como el recorrido de un ciclista por un camino mixto, un camino que contempla tramos lisos y fáciles de recorrer, otros un poco más sinuosos y otros empinados con fallas, piedras y golpes”</i></p>		

A partir del visionado de fotografías de personas (mentes brillantes) destacadas en diferentes ámbitos, se propone a los estudiantes trabajar en Comunidades de pensamiento, y elaborar un texto utilizando una metáfora, en donde se explique y argumente qué es la inteligencia, qué significa ser inteligente hoy, y qué preguntas les genera el tema. El equipo de cátedra además documenta todas las expresiones orales espontáneas puestas de manifiesto por los estudiantes, especialmente que utilizan un lenguaje figurado - metafórico. La metáfora puede verse como una especie de invitación conceptual, una especie de juego que, como una danza, requiere la armonía de los movimientos del pensamiento de los participantes en la Comunidad de pensamiento. “El éxito de la metáfora [...] depende de la sensibilidad del enunciado al contexto, que es el lugar compartido y colectivo en el que se integra la experiencia y el conocimiento de las cosas. Se diría que

unas imágenes funcionan mejor porque se acomodan mejor o concretan mejor con el lenguaje de las cosas mismas” (Núñez, 1992:174-175).

¿Qué es la inteligencia?
¿Qué significa ser inteligente en el
¿Qué preguntas me genera este tema?



## Ejemplo 2

**Cuadro N° 2.** Metáfora: conceptual y metáfora espacial. Rutina: **creo- me problematizo- exploro.**

Cátedra Teorías del Aprendizaje. Bloque 3: Inteligencia.

Rutina	Descripción	Propósito	Contenidos
Creo- me problematizo- exploro	Activa los conocimientos previos, erróneos, teorías implícitas ingenuas, genera ideas y relaciones, establece un escenario para la indagación profunda.	Promueve un pensamiento de indagación.	Es una estrategia para introducir un tópico, tema o concepto. Ayuda a los estudiantes a tomar conciencia de lo que saben y a problematizarse. Los docentes adquieren un conocimiento sobre el nivel conceptual de los estudiantes.
Metáforas	-Metáforas conceptuales. La metáfora conceptual es un fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio se representa conceptualmente en términos de otro. -Metáforas espaciales: los gestos metafóricos espontáneos presentan un mapeo corporal.		

Ejemplos documentales de expresiones metafóricas	<p>“La inteligencia es como el mar, podés ver un comienzo pero no un final”.</p> <p>“La inteligencia es como un músculo, porque mientras más lo ejercitás, mejor uso harás de él”.</p> <p>“La inteligencia es como una computadora porque necesita estar prendida y saber usarla para obtener resultados”</p>
--	---

### Ejemplo 3

Se presentan a los estudiantes diversas fotografías de esculturas<sup>1</sup> y se les pide que las observen detenidamente y que intenten encontrar relaciones con el tópico estudiado. El educador tira pistas para orientar a los estudiantes y animarlos a que realicen una interpretación sobre lo que ven. Pueden expresarse mediante la palabra, utilizando su cuerpo, un poema, cualquier tipo de representación simbólica, que consideren conveniente; puesto que “la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (Lakoff & Johnson 1995, p.41). Estos autores hablan de *esquemas de imágenes*, para demostrar la corporeidad del pensamiento, y lo definen como patrones recurrentes que se originan por nuestras sensaciones corporales como el movimiento, manipulaciones de objetos, e interacciones perceptivas. Los esquemas de imágenes poseen un carácter dinámico y organizan nuestra experiencia y entendimiento; “Las metáforas son producto y causa de configuraciones que se encuentran en la base del conocimiento y la comprensión de los procesos educativos” (Camilloni, 2014, p.19).



<sup>1</sup> Ver Blog Howard Gardner <http://multipleintelligencesoasis.org/about/the-components-of-mi/#box-6>

**Cuadro N° 3:** -Metáfora conceptual y entes geométricos metafóricos. Rutina: *¿Qué te hace pensar eso?*

Cátedra Teorías del Aprendizaje. Bloque 3: tema: Inteligencias múltiples.

Rutina	Descripción	Propósito	Contenidos
¿Qué te hace pensar eso?	Estrategia para construir explicaciones. Iniciar la argumentación. Promueve el razonamiento basado en la evidencia.	Interpretación con justificación	Los interrogantes pueden variar; ¿Qué observaste que te hizo decir eso?, ¿en qué basas tu opinión o interpretación?, ¿qué sabes o conoces sobre el tema?
Metáforas	<p>-Metáforas conceptuales no son sólo expresiones verbales. Se relacionan con modos de pensar y pueden llegar a asumir una función heurística.</p> <p>- Los entes geométricos pertenecen al género de metáforas que pueden ser representadas visualmente, ser descriptas con diversos niveles de generalidad, y que permiten ser operadas con carácter explicativo causal.</p>		
Ejemplo documental de expresión metafórica	<p><i>“Es como la combinación de ciertos ingredientes, para alcanzar un plato exquisito”.</i></p>		

**Algunos avances de investigación**

El estudio describe el uso, tipo y valoraciones que los estudiantes hacen de la metáfora como un modo de estructurar su conocimiento, hacer visible su pensamiento y nivel de comprensión disciplinar. Asimismo, las rutinas expuestas demuestran el alto compromiso de las propuestas educativas, que los educadores plantean desde la didáctica, para hacer emerger la metáfora a través de desafíos cognitivos atractivos para estudiantes y docentes.

Avances realizados:

- La documentación narrativa permite rescatar y caracterizar el uso legítimo que los estudiantes realizan de expresiones metafóricas para organizar su pensamiento y tomar decisiones para promoverlo.
- La resolución de desempeños de comprensión en Comunidades de pensamiento, permite hacer visible el pensamiento de los estudiantes, a través de expresiones

metafóricas cuando construyen comprensión disciplinar de manera cooperativa.

- Las rutinas de pensamiento, y la actividad metacognitiva, ayudan a los estudiantes a desarrollar su habilidad para pensar, promueven la movilidad del pensamiento, la construcción del conocimiento en la disciplina y activan el potencial de la metáfora o su creación.

“La posibilidad de la metáfora surge de la infinita elasticidad de la mente humana. Atestigua su capacidad de percibir y asimilar nuevas experiencias como modificaciones de otras anteriores, o de encontrar equivalencias en los más variados fenómenos y sustituir uno por otro. Sin el proceso constante de sustitución no serían posibles ni el lenguaje ni el arte, ni aún la vida civilizada (Gombrich, 2002).

### **Bibliografía**

- Camilloni, A. (2014). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación. Año 5 N°7|2014. p 17 -32.*
- Gardner, H. (2005). *Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad.* Buenos aires. Paidós Ibérica.
- Lakokk, G. & Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana.* Buenos Aires. Cátedra Teorema.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar.* Buenos Aires. Paidós.
- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación infantil en Reggio Emilia.* Temas de infancia. Barcelona. Rosa Sensat - Octaedro.
- Perkins, D. et.al. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía del estudiante.* Buenos Aires. Paidós.
- Perkins, D. et.al. (1997). *Un Aula para pensar, aprender y enseñar en una cultura de pensamiento.* Buenos Aires. Aique.
- Stone Wish, M. comp. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.* Buenos Aires. Paidós.

# ¿Es la cultura de la escritura académica en la educación superior un paradigma de reflexión o de acción institucional en Argentina?

**Viviana Soler**

insoler@inibibb-conicet.gob.ar

CONICET - Universidad Nacional del Sur

---

## **Resumen**

Este trabajo aborda un tema trillado en los encuentros en torno a la educación superior, específicamente: la escritura de los alumnos y profesores universitarios, por un lado, y lo que muestra hoy la escritura sobre la comunidad académica que la produce, por el otro. Este abordaje se hará a través de un anecdotario “doméstico” que surge de tareas diarias realizadas en un centro de investigación cuya comunidad está integrada por investigadores, profesores universitarios, doctorandos y alumnos de grado. Los objetivos del análisis crítico de este anecdotario sobre textos escritos por una microcomunidad científico-académica son: 1) mostrar ejemplos de falencias recurrentes de la escritura académica en alumnos y profesores, 2) mostrar qué posiciones dentro de la comunidad académica son visibles en relación con estas falencias, y 3) reflexionar en qué estadio se encuentra actualmente la escritura académica en la educación superior, ya sea como paradigma de reflexión o de acción institucional, con la expectativa de que se la aborde como espacio curricular para los alumnos, y como espacio de concientización para los profesores con la finalidad de que prime calidad en los escritos que los representan.

---

Hace unos años me llamó la atención una noticia que se emitió durante la quincuagésima primera reunión anual de la Sociedad de Biofísica realizada en Baltimore, Estados Unidos, en febrero de 2007, según la cual el Committee for Professional Opportunities for Women de dicha sociedad científica iba a realizar una mesa redonda sobre “La escritura de pedidos de subsidios”. Durante esa mesa redonda, Heidelberg y Harkins, dos de sus organizadoras, señalaron que a pesar de que la escritura de pedidos de subsidios es una tarea que involucra habilidades adquiridas que provienen del aprendizaje, la práctica y la experiencia, muchos científicos que han alcanzado posiciones de reconocimiento en sus comunidades académicas demuestran —a través de sus pedidos— que no tuvieron la oportunidad de adquirir tales habilidades, y sin embargo, deben competir con éxito por la financiación de sus investigaciones (Heidelberg y Harkins, 2007). Probablemente mi sorpresa surgió de creer inocentemente que las sociedades científicas están comprometidas con la promoción de la ciencia y la transferencia del conocimiento bajo el principio tácitamente aceptado de que la alfabetización de la escritura es una extensión natural del quehacer científico, y es,

por tanto, innecesario proporcionar a los científicos las herramientas para garantizar una escritura científico-académica óptima. Solo después de leer esta noticia, me dí cuenta de que estaba equivocada y de que, si una sociedad científica internacional promocionaba una mesa redonda sobre la escritura, esto era indicativo de que había falencias en la producción escrita, al menos en la escritura del género “pedido de subsidio”.

Lo anterior está tomado de la Introducción de un trabajo de mi autoría en *Athens Journal of Philology* (Soler 2016) sobre la alfabetización de la escritura académica y la enseñanza de la lengua inglesa en las comunidades cuya lengua nativa no es el inglés. Si bien por abordar la escritura de textos científicos altamente especializados escritos en inglés por comunidades científicas cuya lengua nativa no es dicha lengua, mi referencia a este trabajo en particular pareciera no tener relación con el tema central de mi ponencia en estas jornadas, esta referencia fue elegida cuidadosamente para retrotraer la importancia que, en la mesa redonda anteriormente citada, Heidelberg y Harkins asignaron al **aprendizaje** de habilidades que garanticen una escritura científico-académica óptima. En otros términos, estas investigadoras hablaban de aprender a escribir en ciencia y en el mundo académico, proceso que se espera desarrollar a lo largo de la educación superior como resultado de un conjunto de acciones sistemáticas de enseñanza en las que enseñar y aprender van de la mano (Freire, 2017). Y aquí he llegado al disparador del tema central de mi presentación en estas jornadas, ese disparador es específicamente el aprendizaje de la escritura en la educación superior.

Admitiendo que en la tarea diaria de quien comunica, tanto la lectura como la escritura van de la mano, por razones de espacio en esta contribución, me centraré solo en la escritura y abordaré el tema sin lo que para muchos especialistas de renombre es autoridad académica, porque no tengo grado de maestría ni de doctorado en el tema a desarrollar. Mi autoridad, solo por dar un nombre, es mi tarea diaria en el Instituto de Investigaciones Bioquímicas de Bahía Blanca (INIBIBB), organismo dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional del Sur (UNS), a través de la cual me enfrento con textos escritos de diferentes registros y géneros cuyos autores son tanto investigadores y profesores universitarios como alumnos de grado y de posgrado. El contexto de mi comunidad diaria bien responde entonces al contexto de la educación superior cuyos textos escritos en mi hábitat muestran falta de calidad óptima y errores de naturaleza heterogénea.

Las falencias varían desde cuestiones que se detectan a primera vista y, aun así, sus autores lamentablemente no conocen o no reconocen, y por tanto, no pueden corregir, a cuestiones que van mucho más allá del plano ortotipográfico, como lo son descuidos para dar una estructura y estética a los textos que se escriben, o falta de autonomía para 1) construir textos con una lógica de coherencia y cohesión, 2) asumir posiciones frente al contenido que se quiere tratar, 3) mostrar visibilidad o invisibilidad como autor del texto producido, 4) persuadir, y la lista podría continuar.

Acerca de los errores de tipo ortotipográfico, muestro los siguientes ejemplos:

REV. MED. FCM-UCSG, Año 2011, Vol.17 N°1. PÁGS. 45-51  
ISSN - 1390-0218

---

## Relación clínico-tomográfica (GCS-Marshall) con el estadio de la escala de Glasgow de resultados en pacientes con traumatismo craneo encefálico moderado-severo. Hospital “Luis Vernaza”. Julio-septiembre 2010

REV. GASTROENTEROL. PERÚ 2004; 24: 21-27

21

Significancia pronóstica del estadio clínico TNM en la sobrevida quinquenal en carcinoma primario de vesícula biliar

Yessenia Katherin Arbayza-Ávalos\*, Juan Alberto Díaz-Plasencia\*\*, Niler Manuel Segura-Plasencia\*, Edgar Fermin Yan-Quiroz\*\*\*

De acuerdo con la Real Academia Española,

“la etapa o período determinado en la evolución de una enfermedad es un *estadio* no un *estadio*. *Estadio* también significa ‘etapa o fase de un proceso’, en general, además de ‘recinto con graderías para los espectadores, destinado a competiciones deportivas’, sentidos para los que tampoco es correcto el uso de la forma con tilde *estadio*” (DLE 2014).

Si bien el ejemplo propuesto podría interpretarse como una instancia trivial de error ortotipográfico, la realidad indica que no solo se trata de un error recurrente en los dos

artículos propuestos sino que este error pasó inadvertido por sus autores, los evaluadores de estos artículos y los editores. Un detalle importante a tener en cuenta, además, es el hecho de que el error ortotipográfico elegido como ejemplo no solo es reiterado en el cuerpo de los dos artículos en cuestión sino que aparece en el título, "seña de identidad" de todo artículo (Cabrera y Carro 2007 p. 1).

Otro error común es la ausencia de diferenciación ortotipográfica en términos de otras lenguas no adaptados a la lengua española. En las tesis doctorales de bioquímica y biología, por ejemplo, es muy frecuente encontrar sin una grafía distinta de la grafía para la lengua española, términos técnicos tales como *pellet*, *buffer*, *debris*, *commassie blue*, que no han sido adaptados a la lengua española. La ausencia de marcas gráficas para mostrar esta no adaptación a la lengua española es un error.

Otro error frecuente es la omisión o el uso incorrecto de los artículos, por ejemplo:

“Calnexina es una proteína chaperona que contribuye en la biogénesis del AChR (Gelman et al., 1995; Chang et al., 1997) y que se asocia con subunidades no ensambladas del AChR en el RE (Keller et al., 1996; Wanamaker y Green, 2005, 2007)”. Tesis Doctoral de J. Baier, 2008, p. 77.

Probablemente como resultado de la influencia del inglés, lengua que admite lo que se llama *Zero Article* o artículo cero, este tipo de error es recurrente en esta tesis doctoral. Esto parece indicar que a su autor no le explicaron que cuando se habla de proteínas por sus nombres, en español debe usarse el artículo. Por tanto, en este caso, el texto debiera haber dicho: “La calnexina es una proteína...”.

Veamos otro error en esta misma categoría:

## INTRODUCCIÓN

El **p300** es una proteína que participa en varios procesos biológicos, funciona como co-factor transcripcional y además como lisina acetiltransferasa de histonas y proteínas no histónicas, afectando diferentes rutas de señalización. Evidencia reciente sugiere que **p300** está alterado en cáncer mamario y que juega un importante papel en la tumorigénesis. En trabajos publicados por nuestro laboratorio demostramos una fuerte e inusual localización citoplasmática de **p300** en biopsias de ...

En este ejemplo —que corresponde al texto de un póster en instancia de preparación— vemos inconsistencia en el uso de los artículos, particularmente cuando se hace referencia a “p300”, proteína que se ve precedida por un artículo pero también se menciona sin el

correspondiente artículo. Esta inconsistencia hace pensar en un cambio del género gramatical de p300. Esto es, si p300 es una proteína, su género gramatical es femenino. Sin embargo, los autores de este póster aclaran que p300 está usado en este caso para significar “cofactor o coactivador” y eso justifica el uso del artículo en género masculino. De todos modos, la inconsistencia en la presencia o ausencia del artículo puede considerarse un error.

Es también frecuente encontrar errores en el uso de los signos de puntuación, por ejemplo:

“Para obtener registros electrofisiológicos utilizamos el método de pinzamiento o parche de membrana, en dos configuraciones: “cell-attached” y “whole cell”, ilustradas en la Figura 12 (Hamill y col., 1981). Las cuales permiten el estudio de la actividad de los receptores en una célula”. Tesis Doctoral de G. Hernando, 2013, p. 42.

En este caso, el conector “las cuales” se encuentra separado de su correspondiente referente e incorrectamente es comienzo de otra oración. Quienes lean esta tesis podrán observar que este es un error recurrente en dicha tesis, el cual, al no haber sido corregido en ninguna instancia, deja la duda de si a su autora le explicaron o no que los conectores como “las cuales” deben seguir lo más próximamente posible a su referente dentro de una misma oración.

Si nos restringimos a los muy pocos ejemplos de errores ortotipográficos mostrados, preocupa –no obstante– que todos pasaron por varios lectores sin haber sido corregidos. Esto permite concluir que fueron ignorados o pasados por alto, quedando impresos como formas correctas entre profesores, investigadores, y alumnos de grado y posgrado. Lo anterior puede parecer insignificante porque se sustenta en ejemplos que no alteran la inteligibilidad del texto.

Ahora bien, la situación se agrava cuando los textos a través de las palabras elegidas y entrelazadas por su autor muestran pobreza en la presentación de ideas, falta de claridad y linealidad para asegurar univocidad semántica y para elegir persuadir y/o interactuar con el lector, falta de tiempo para sentarse a pensar antes de escribir sobre lo que voy a escribir y cómo lo voy a escribir, y muchas otras falencias. Como ejemplo de todo esto, en congresos de traducción solía presentar –con autorización de sus autores– el caso de un resumen para un congreso sobre contaminación del agua que me fue dado para traducir del español al inglés. Traducir dicho resumen fue uno de los mayores desafíos que tuve hace unos años

atrás porque se trataba de una sola oración que contenía nada menos que 191 palabras y solo 5 comas. Si bien para hacer fehaciente este ejemplo, no cuento en esta oportunidad con la autorización de los autores para mostrar el texto original auténtico, hago referencia a dicho resumen porque es un indicador real de que sus autores no habían adquirido habilidades para escribir textos científico-académicos óptimos, seguramente porque no les enseñaron a hacerlo. Frente a la compleja dificultad que significaba traducir al inglés una sola oración de 191 palabras, mi primer paso fue decir a sus autores: “para poder traducir del español al inglés este resumen, primero hay que traducirlo al español”. Por lo tanto, solo después de una reformulación que resultó tediosa para los autores porque no veían los errores en el texto original, fue posible una traducción honorable al inglés del resumen en cuestión. Cuando digo que los autores de este resumen no veían los errores de escritura, quiero decir que no veían los errores sintácticos y discursivos en el texto original, y por ese motivo, les fue difícil llegar a un texto óptimamente redactado en español desde una perspectiva gramatical. Este ejemplo muestra también que saber mucho sobre un determinado objeto de estudio no quiere decir saber comunicar bien lo que se sabe sobre dicho objeto.

Esta radiografía que intento mostrar de los textos escritos por profesores, investigadores y alumnos de la universidad da sustento no solo a la queja que alguna vez pronunció la Dra. P. Carlino (2002) refiriéndose a los alumnos del nivel superior: “Los alumnos no saben escribir” (p. 2), sino también a la queja que incluye a un porcentaje de profesores e investigadores que tampoco han aprendido a escribir textos académicos. En este último caso, y más allá de que ese porcentaje sea bajo, mediano o alto, el problema de la mala escritura académica se agrava porque quienes integran ese porcentaje guían a los alumnos que están formando con un equipo de herramientas lingüísticas y discursivas deficiente para hacerlo.

Esta reflexión me retrotrae al disparador de mi presentación: el **aprendizaje** necesario en la educación superior, concomitante al de la disciplina específica, para la adquisición de habilidades que garanticen una escritura científico-académica óptima, aprendizaje que –podríamos pensar– debiera incluir también a quienes son profesores e investigadores de la universidad. Insisto en el disparador elegido para esta presentación porque –sin ánimo de hacer catarsis– observo que la repetición de errores en los textos escritos que pasan por mis manos a pesar de la didáctica que humildemente trato de aplicar con los autores,

termina venciendo mi esfuerzo y por lo tanto, paso a ser facilitadora de acciones para mejorar un texto pero no para generar una conciencia que conduzca a mis interlocutores a ser constructores de textos escritos óptimos, o bien a ser constructores de una cultura de la escritura. En otros términos, garantizo una posible solución rápida, cómoda y fácil porque corrijo silenciosamente, pero los autores no aprenden.

En cuanto a la posición de los investigadores y profesores universitarios con respecto a la escritura propia y a la de sus alumnos de grado y de posgrado, identifiqué dos grupos claramente opuestos. Un grupo al que le es indiferente toda cuestión que signifique reconocer dificultades para una escritura óptima, al extremo de que si un manuscrito científico es rechazado por tener deficiencias de redacción, recurre a un corrector profesional, generalmente de la lengua inglesa, para sacar adelante la publicación de ese manuscrito lo más pronto posible. En cuanto a las dificultades específicas de sus alumnos, doctorandos y becarios, este mismo grupo trata que sus alumnos y becarios se arreglen como puedan, es decir, que aprendan a escribir sin una enseñanza sino curricular, por lo menos dirigida o paliativa. El otro grupo es de menor cantidad de integrantes con respecto al grupo anterior. Este grupo seguramente tampoco tuvo una enseñanza curricular, dirigida o paliativa de la escritura, pero es consciente de las dificultades propias y de las de sus alumnos y discípulos para escribir óptimamente. En este grupo hay profesores e investigadores que no solo preguntan sobre sus dudas lingüísticas sino que también convocan a correctores profesionales de textos para la corrección particularmente, por ejemplo, de las tesis doctorales, gesto que beneficia sobremanera no solo al doctorando quien a su vez aprende de sus propios errores, sino también al director de la tesis quien seguramente refresca los conocimientos de uso de la lengua escrita.

Por otro lado, más allá de la mejora significativa en la calidad lingüística que implica la intervención de un corrector de textos, el trabajo del corrector asegura la lectura objetiva desde un ojo ajeno al objeto de estudio, lo cual permite el enriquecimiento textual desde el pensamiento crítico que puede aportar ese otro ojo externo. Esto me recuerda la importancia que le asigna a la escritura óptima el *Leids Universitair Medisch Centrum* o Facultad de Medicina de la Universidad de Leiden, en Holanda, en la que todas las tesis que escriben los alumnos para acceder al grado de *Bachelor* son corregidas simultáneamente por un especialista de la carrera de medicina y por un experto en *Communication in Science* (Comunicación Científica) de manera que la nota final resulta del promedio de las dos

calificaciones que asignen estos evaluadores (Portal 2017, 2018). Enhorabuena entonces porque la dupla experto en un tema/experto en comunicación escrita es por fin puesta en acción, demostrando que saber sobre un tema es tan importante como saber comunicar bien sobre dicho tema.

Paralelamente, y en relación con el ejemplo anterior, destaco el caso del compromiso institucional de parte de las universidades holandesas para garantizar una comunicación escrita óptima del conocimiento por parte de los alumnos de grado y posgrado. Todos los programas de las carreras a seguir en dichas universidades incluyen materias obligatorias de escritura académica. Una beca EURICA me permitió observar las clases de escritura académica que dicta con carácter de obligatoriedad la Universidad de Groningen a los alumnos de todas las carreras de esta casa de estudios. Dos cuestiones me sorprendieron muy favorablemente al presenciar estas clases. Una fue la autonomía que llegaban a desarrollar los alumnos para mostrar pensamiento lógico y crítico sobre un determinado tema en sus textos escritos, y la otra fue la lógica de fundamentación a la hora de evaluar textos escritos de sus pares. Esto ayudó a que identificara mis propias carencias de herramientas y entrenamiento lingüístico que los alumnos en la Universidad de Groningen sí tenían. En otros términos, sentí que en mis comunicaciones escritas –y también orales– tanto para alumnos como para mis pares, trastabillaba porque no tenía el entrenamiento que reflejaba la solidez discursiva de la comunidad universitaria holandesa, autocrítica que me llevó a concluir que las dificultades que yo reconocía en mí respondían al hecho de que no me habían enseñado a escribir textos académicos porque ninguno de los dos planes de estudio de mis carreras universitarias habían incluido “Escritura Académica”. Quizás entonces aprendí a escribir académicamente como pude o “me las arreglé” para escribir académicamente lo mejor posible.

Destaco el caso de las universidades holandesas como instancia ostensible del compromiso institucional que ha llevado a quienes están a cargo de la educación superior a implementar y a poner en acción programas obligatorios para el aprendizaje de la escritura académica en todo el país. Argentina muestra evidencias de un cuadro heterogéneo al respecto. Por un lado, hay universidades argentinas que están trabajando en la misma dirección que las universidades holandesas aunque quizás con estrategias y modalidades diferentes, por ejemplo, el Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura en la Facultad Regional Pacheco de la Universidad Tecnológica Nacional y la Universidad

Nacional Sarmiento. Este programa incluye la intervención simultánea de un auxiliar que generalmente posee el título de la carrera elegida por los alumnos y un docente del área de lengua. Por otro lado, hay universidades que ofrecen cursos paliativos aunque no siempre obligatorios, como, por ejemplo, el curso *Writing in the academic world (An introduction to papers)* en el marco del Programa de Inglés del Departamento de Humanidades de la UNS, y el Seminario de posgrado: *Cómo escribir y publicar artículos científicos (40 hs)* del Departamento de Agronomía de la UNS. En el primero de estos ejemplos, la prioridad no está puesta en la escritura en español sino en la lengua inglesa, decisión que resulta del hecho de que la comunidad universitaria argentina debe publicar en revistas de alto índice de impacto redactadas en inglés. En el segundo ejemplo, si bien el programa admite presentar a los alumnos el trabajo final en español o en inglés, esto no permite concluir si las diferencias culturales propias de escribir en una u otra lengua son tenidas en cuenta. Por tanto, y sin ánimo de hacer una valoración negativa de estas propuestas paliativas, se avizora un esfuerzo mayor de acciones hacia la escritura en inglés y no, hacia la escritura en español probablemente porque como señala Vargas Franco (2007), refiriéndose a la escritura en la lengua materna, prevalece el concepto de que

“... los estudiantes que llegan a la educación superior ya poseen un dominio de las estrategias de composición escrita necesarias para la producción de textos académicos, cuando la realidad es que lamentablemente no las adquirieron en su formación básica y media” (p. 22).

Quisiera terminar relacionando lo que dispuse como el disparador de esta presentación con uno de los objetivos que propuse en el resumen. El disparador es el aprendizaje de la escritura en la educación superior, y el objetivo al cual me refiero en particular en este cierre es: interrogarnos sobre el estadio en el que se encuentra el tratamiento del problema que muestra la escritura académica en la educación superior y, además de identificarlo, buscar resoluciones al respecto. En otras palabras, es necesario identificar si las universidades argentinas se encuentran en una etapa de reflexión o de acción institucional sobre la problemática que presenta la escritura académica para pasar a una etapa de acción concreta de compromiso institucional que aborde la escritura, no como espacio periférico, sino curricular para los alumnos, y como espacio de concientización para los profesores con la expectativa de que prime calidad en los escritos que los representan. Entiendo que el interrogante clave que determina esta cuestión es si la educación superior argentina

quiere construir una cultura de la escritura académica. Cualquiera sea la respuesta, hay detrás de ella una política institucional educativa que no solo debe apoyarla sino que tiene que hacerse cargo de las consecuencias de esa respuesta. Por lo tanto, si la respuesta es negativa, el aprendizaje de la escritura académica no será producto de una enseñanza planificada de la educación superior sino de cómo puedan arreglarse los profesores, investigadores y alumnos de grado y de posgrado para escribir bien con lo que adquirieron en su formación previa. Probablemente y como señalaran Cuestas y Maffei (2012), quienes integran la comunidad universitaria terminen escribiendo solo para sobrevivir en el sistema. Si, en cambio, la educación superior argentina quiere construir una cultura de la escritura académica, urge concretar acciones de la mano conjunta de autoridades y docentes para “reconceptualizar el problema de escritura para no identificarlo como herencia de una educación secundaria deficiente sino que es la universidad la que ha descuidado un contenido que debe ser enseñado” Carlino (2011). En virtud de todo lo anterior, puedo concluir que sin un paradigma de acción que atienda la escritura académica en la educación superior, la voz general dirá “nadie enseña a escribir y uno escribe entonces como puede”. De dicha voz surge el eco de la siguiente reflexión final: "nadie enseña a escribir, uno entonces escribe como puede, pero lo que escribe queda documentado y enseña a otros".

## Referencias

- Baier, C.J. (2008). *El receptor de acetilcolina nicotínico y su entorno lipídico: Estudios celulares y biofísico*. Tesis doctoral en Bioquímica. Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.
- Cabrera, L. y Carro, L. (2007). La redacción y presentación de los artículos de investigación. *Revista Latina de Comunicación Social* 62, 1-3.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida* 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2011). *Conclusiones sobre Conferencia de la Dra. Paula Carlino sobre escritura y redacción de textos científicos en FaMAF*. Córdoba, Argentina: Comisión de Seguimiento, Orientación y Apoyo, Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales, Universidad Nac. de Córdoba. Recuperado de: <http://www.ori.soa.efn.uncor.edu/?p=552> .

*¿Es la cultura de la escritura académica en la educación superior un paradigma de reflexión o de acción institucional en Argentina?*

Cuestas, V. y Maffei, F. (2012). La cultura del “copy/paste” en la educación superior. En: L. Laco, L. Natale y M. Ávila (Compiladoras), *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional* (pp. 350-359). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: edUTecNe.

Diccionario de la Lengua Española (2014), Real Academia Española, 23.<sup>a</sup> edición,

Freire, P. (2017). Ensayo sobre Enseñar- aprender. Lectura del mundo – Lectura de la palabra. [http://web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO\\_DOCENTE/PORTAFOLIO5/G5MARINILLA\\_GUSTAVO\\_ALBEIRO\\_OSORIO\\_BURITICA\\_ENSAYO.pdf](http://web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO_DOCENTE/PORTAFOLIO5/G5MARINILLA_GUSTAVO_ALBEIRO_OSORIO_BURITICA_ENSAYO.pdf)

Heidelberg, R. y Harkins, A. (2007). *Newsletter of the Biophysical Society*. March/April issue, 1-16.

Hernando, G. (2013). *Receptores Cys-loop de Caenorhabditis elegans: propiedades farmacológicas y funcionales*. Tesis doctoral en Biología. Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.

Portal, G. (2017, 2018), *Leids Universitair Medisch Centrum*, Leiden, Holanda. Comunicación personal.

Soler V. (2016). AWL and ESP in the 21st Century: Crucial Ingredients in Non-English Speaking Scientific Communities. *Athens Journal of Philology* X(Y), 1-16.

Vargas Franco, A. (2007). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Cali, Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.

# **La enseñanza de Didáctica y Curriculum en la formación docente Universitaria. Posibilidades, límites y articulaciones problemáticas para una enseñanza del profesorado en / para todos los niveles y modalidades del sistema.**

**Silvia Sosa de Esteves**

silagu1963@hotmail.com

**Laura Lepez**

laura\_lepez@hotmail.com

**Silvina Bresca**

silvinaBresca@hotmail.com

**Mónica Gigli**

giglimonica@gmail.com

Universidad Nacional de Cuyo

---

## **Resumen**

El presente trabajo plantea algunos aspectos del campo de la Didáctica del Nivel Superior cuando se dirige a la formación de profesores que se los prepara para el ejercicio profesional en el sistema educativo. Entre los aspectos a considerar se encuentra: las formas de enfocar los diferentes niveles y modalidades de enseñanza; la iniciación en la investigación desde una perspectiva reflexiva; la preocupación y estudio del impacto de los cambios sociales, económicos y políticos de los contextos donde se desarrollará la práctica de enseñanza; las modalidades de trabajo que permitan a los estudiantes formarse en una perspectiva o enfoque para ejercer la profesión.

Nos asumimos como comunidad autocrítica que reflexiona sobre la propuesta de enseñanza y el enfoque que lo sostiene. Las preguntas que guían el trabajo son: ¿cómo se organiza la enseñanza para dar cuenta de la contextualización de los problemas sociales y económicos que atraviesan la vida del aula? ¿de qué manera se patentiza la relación de una Didáctica de Nivel Superior que asume la formación para otros niveles y modalidades de la enseñanza? ¿Cuál es el aporte de la Didáctica General, en la formación del profesorado, sus límites y sus posibilidades desde una mirada del plan de estudio?

Para su desarrollo, pretendemos dar cuenta de los abordajes efectuados en la materia, en sus principales tópicos, tales como la problemática de la desigualdad educativa y social, entre otras, el modo de abordaje de los niveles y las modalidades, en particular, la que corresponde a la Educación de Jóvenes y Adultos que en la provincia de Mendoza ha adquirido un lugar relevante. Por otra parte, cómo a través del dispositivo de la observación institucional se introduce la investigación sobre las prácticas de enseñanza.

Por ello se pone en consideración el proceso, seguido por el equipo docente en los últimos años en que se fue dirimiendo la propuesta de cátedra en los aspectos teóricos prácticos a fin de acercar a los estudiantes la práctica de enseñanza en sus contextos.

A partir del análisis reflexivo de nuestra práctica, registrada como diario de clases, reuniones de equipo de cátedra, como los procesos reflexivos establecidos y reflejados en documentos de cátedra, encuentros y grupo focal se recoge una interpretación de los caminos seguidos para dar una respuesta al necesario carácter situado de la práctica de enseñanza.

---

### **Algunas consideraciones referidas a la formación docente universitaria en profesorado de distintas disciplinas**

En las últimas décadas ha sido de preocupación la formación docente tanto por la incidencia en los procesos de reformas curriculares realizadas en la región y en el país, como por la necesidad de acompañar el proceso de reformas al modificar el sistema educativo con la Ley Federal de Educación de 1993 así como por la Ley de Educación Nacional de 2006. Distintos trabajos realizados en contextos diversos advierten sobre la necesidad de acompañar el cambio escolar con procesos de renovación del profesorado, aspecto considerado “crucial” en cualquier proceso de transformación escolar. Pero también pensamos que si los cambios, la atención a los problemas educativos o su identificación no se analizan en su contexto y en el conjunto de relaciones y condiciones sociales en el que se inscriben, no podrán comprenderse ni inscribirse en una política de gran alcance.

En este sentido, la formación docente adquiere y requiere una comprensión profunda del significado de las acciones del docente en su práctica de enseñanza como así también una construcción apropiada para las tareas profesionales que le impone la profesión. Para ello, es indispensable trabajar la capacidad de identificar los problemas de la enseñanza a partir de un apropiado reconocimiento de situaciones complejas, que requieren tiempo para pensarlas. En este sentido las situaciones de enseñanza siempre son contextualizadas e históricas.

La formación de profesores, entendemos debe resolver desafíos que son comunes a la preparación de docentes para los diferentes niveles del sistema, pero al mismo tiempo tiene que afrontar problemas que son específicos, sea por las características del trabajo para el que forma, (franja etaria, régimen académico) sea por la especificidad de las tradiciones formativas en que se ha apoyado históricamente ese nivel.

## **Una mirada a los planes de estudio de las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras. La fuerte mirada disciplinar como predominante**

En nuestro caso, en todos los perfiles de las carreras concurren diferentes tradiciones formativas y enfoques en relación con el campo de la Didáctica, de los conocimientos disciplinares e incluso del curriculum que se termina plasmando en la experiencia formativa. El espacio curricular es común para todos los profesorados.

Algunos asumen la reflexión de la práctica de enseñanza como una condición, otros se acercan a una mirada más comprensiva del mundo social y por tanto, más comprometida con la enseñanza a ejercer por el futuro profesor. Un aspecto determinante en los planes de estudio es la filiación con el enfoque predominante en la década del '90 vinculado a un curriculum por competencias.

En el caso de la carrera de Letras el perfil señala, según Ordenanza 16/02 - CD Profesorado de Grado Universitario en Lengua y Literatura:

El profesor será un graduado universitario con una preparación didáctica y metodológica en las áreas de su especialidad, que le permita asumir con idoneidad la orientación de procesos de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles. Deberá asimismo desarrollar una actitud crítica, reflexiva y creativa frente a la realidad y de cooperación en el ejercicio de su profesión, que lo capacite para: - planificar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje - elaborar planes y programas de estudio de Lengua y Literatura - integrarse a equipos interdisciplinarios de estudio y asesoramiento y evaluar material educativo para el aula - orientar a los educandos en la formación de competencias que integren distintas capacidades: intelectuales, prácticas y sociales.<sup>1</sup>

En otros, predomina un enfoque técnico – instrumental. En estos casos, la Didáctica puede aparecer como un campo donde se puede pre-determinar modelos de referencias a seguir. Por ejemplo: “Poseer conocimiento de los principales modelos didácticos vinculados con la enseñanza de la Filosofía y de las humanidades”. ( Ordenanza N° 15/02 CD Profesorado de Grado Universitario en Filosofía).

---

<sup>1</sup> Síntesis del Plan de estudio de la carrera de Letras. Se encuentra en el sitio web de la FFyL en su carácter informativo

*La enseñanza de Didáctica y Curriculum en la formación docente Universitaria. Posibilidades, límites y articulaciones problemáticas para una enseñanza del profesorado en / para todos los niveles y modalidades del sistema.*

En la carrera de Historia es más claro el impacto en la formulación de la propuesta formativa vinculada al desarrollo de competencias y el énfasis en el criterio eficientista que predominó en esa década en la enseñanza:

Conducir con eficacia los procesos de enseñanza- aprendizaje. - Elaborar planes, programas, y proyectos. - Seleccionar y secuenciar contenidos. - Utilizar correctamente métodos y estrategias didácticas. - Producir, diseñar y evaluar materiales educativos. - Evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje. (Ordenanza 17/02 - CD Profesorado de Grado Universitario en Historia).

En tanto que en la carrera de Geografía acentúa otra tradición proveniente de la tradición académica<sup>2</sup> poniendo un particular énfasis en considerar el desarrollo científico de la Ciencia Geográfica como el determinante de la formación.

El conocimiento acabado de la ciencia geográfica en su esencia epistemológica y procedimental, le permitirá promover en los educandos diversas competencias complejas (intelectuales, metacognitivas, prácticas, interactivas, éticas, afectivas, sociales) Ordenanza N° 19/04 CD Profesorado de Grado Universitario en Geografía.

En la misma línea se encuentra la carrera de Lenguas Extranjeras:

el egresado será un graduado universitario con una formación académica y científica que le permita encarar con idoneidad la conducción de procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo integral de sus alumnos de inglés, y llevar a cabo proyectos de investigación educativa y/o en el área de su especialidad. (Ordenanza 19/02- CD Profesorado de Grado Universitario en Lengua y Cultura Inglesas).

De igual manera aparece en la carrera de Francés un claro acento en el dominio disciplinar por parte del egresado acotando la formación Didáctica, al desarrollo de competencias que converjan a asumir los cambios del sistema educativo. (Ordenanza 20/02 - CD: Profesorado de Grado Universitario en Lengua y Literatura Francesas).

La excepción estaría representada por la carrera de Portugués cuando señala:

La lengua se constituye así en un instrumento que tiende puentes entre las propias culturas de los países de habla portuguesa y las de los países de la región. Con el objetivo de promover la lengua y la cultura luso-brasileñas en nuestro medio para fortalecer la

---

<sup>2</sup> Davini, María Cristina (1997). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Bs. As. Cap. 1: "Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales".

integración lingüística y cultural de la región el Profesorado de Grado Universitario en Portugués se propone formar profesores que difundan el portugués como lengua de diálogo sobre todo en el contexto del Mercosur. (Ordenanza N° 13/07 CD Profesorado de Grado Universitario en Portugués)

En este sentido, las Lenguas Extranjeras que se enseñan en la facultad lo hacen para todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo, consideramos que la carrera de Portugués tiene una perspectiva mucho más abierta al entender el carácter situado e histórico de la enseñanza de ese idioma.

Podemos concluir que la formación de grado reconoce el valor de preparar al alumno en campo de la enseñanza aunque prioriza el conocimiento disciplinar como determinante de esa formación. No podemos dejar de lado lo que muchos especialistas han señalado respecto de que la Formación Inicial no es suficiente para el ejercicio profesional y varias voces se han alzado en este sentido. Hoy se requiere «la instauración de una carrera docente con una formación y un desarrollo a lo largo de toda la vida profesional» (Imbernón, 2006). Desde ese lugar, es que la propuesta de enseñanza recoge algunas de estas preocupaciones.

### **La mirada social, política, económica del contexto actual como condición para la práctica de enseñanza. Primer desafío**

La escucha atenta de Buaventura Sousa Santos<sup>3</sup>, solicitada a los alumnos el primer día de clase por otra parte, nos permite contextualizar aspectos cruciales a atender en el contexto actual. Desde la propuesta de enseñanza que toma en cuenta la franja etaria de 20 a 25 años como una propuesta cognitiva que involucra el desarrollo del pensamiento superior. El primer problema a dilucidar es saber también, si nosotros desde la formación del profesorado, planteamos una visión de la práctica de la enseñanza que promueva el análisis de lo que está pasando en nuestra formación y alrededor,

Sousa Santos señala: “nosotros heredamos teorías, ideas, conceptos de ese pasado que pesa, necesitamos desaprender antes de aprender, como primer reto de la Universidad del siglo XXI”. (Conferencia Sousa Santos, 11/10/2013). Compartimos que los retos de la

---

<sup>3</sup> Conferencia de Buaventura de Sousa Santos con presentación de Enrique Dussel en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, viernes 11 de octubre de 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=E7BSirUOFio>

Universidad del siglo XXI y su análisis desde la Teoría crítica propuesta por este sociólogo acerca de los nuevos movimientos o protestas, presencias colectivas, en México y Brasil son necesarios para plantear la necesidad de solidaridad nacional e internacional ante los nuevos saqueos del imperialismo y colonialismo; es en este contexto social, político y económico dónde debemos empezar la “**descolonización del pensamiento**”. La teoría crítica parte de la doble idea de “memoria” y de “anticipación” para la emancipación de los pueblos, del colonialismo y del patriarcado. En temas de memoria, la sociedad se divide en dos tipos de personas: “las personas que no quieren recordar el pasado”, y las “personas que no pueden olvidar el pasado”. La memoria es un conformismo que rescata la posibilidad de no aceptar, de no ratificar el presente hegemónico; es necesario “recrear nuevo sentido común” que no naturalice las injusticias, las opresiones, las violencias. También, el pensamiento crítico, se alimenta de la “anticipación”, los excluidos, todos los que han sufrido las injusticias del colonialismo y patriarcado, tienen derecho a un futuro mejor.

Pensemos que para construir la contra hegemonía, un bloque histórico frente a un poder tan fuerte, necesitamos ser más imaginativos, necesitamos desaprender algunas cosas que vinieron de otras líneas anteriores, sin pérdida de identidad crear otras posibilidades de otras formas de saber, llamada ecología del saber: la Universidad está centrada en el saber científico, hay que juntar conocimiento científico con conocimiento popular, traer el saber popular para adentro de la universidad, hacer extensión al revés, no es llevar la universidad para afuera, sino traer lo que está afuera para adentro.....el conocimiento científico es vivido, no es separado de la práctica, por eso profesores y estudiantes tienen que tener contacto con la realidad que está afuera. (Conferencia Sousa Santos, 11/10/2013)

En diálogo con este pensamiento contra-hegemónico intentamos una visión de las prácticas de enseñanza desde diversos contextos institucionales tratando de de-construir desde el conocimiento producido en las instituciones que visitamos<sup>4</sup> (escuelas rurales, escolarización plurigrado en escuela primaria de Potrerillos, escuela campesina en Lavalle, educación de Jóvenes y adultos) una “descolonización epistemológica del sur”.

---

<sup>4</sup> Buscamos observar las condiciones de trabajo de docentes como las experiencias que desarrollan, que por su particularidad consideramos singulares.

Sobre estas ideas promovemos un proceso reflexivo sobre la formación recibida y sobre la necesidad de mirar la realidad actual, dar sentido a lo que nos rodea. Construir a partir de la práctica de observación es encarar con otro sentido a los perfiles de las carreras de la facultad, formar a graduados, que puedan ser útiles para los grupos más necesitados, esos excluidos, no para las élites. Así la práctica de enseñanza adquiere presencia en el diálogo con nuestros alumnos, se amalgama, se empodera de otras visiones.

### **La propuesta de enseñanza y su relación con los niveles del sistema. La problemática social como rasgo común. Segundo desafío**

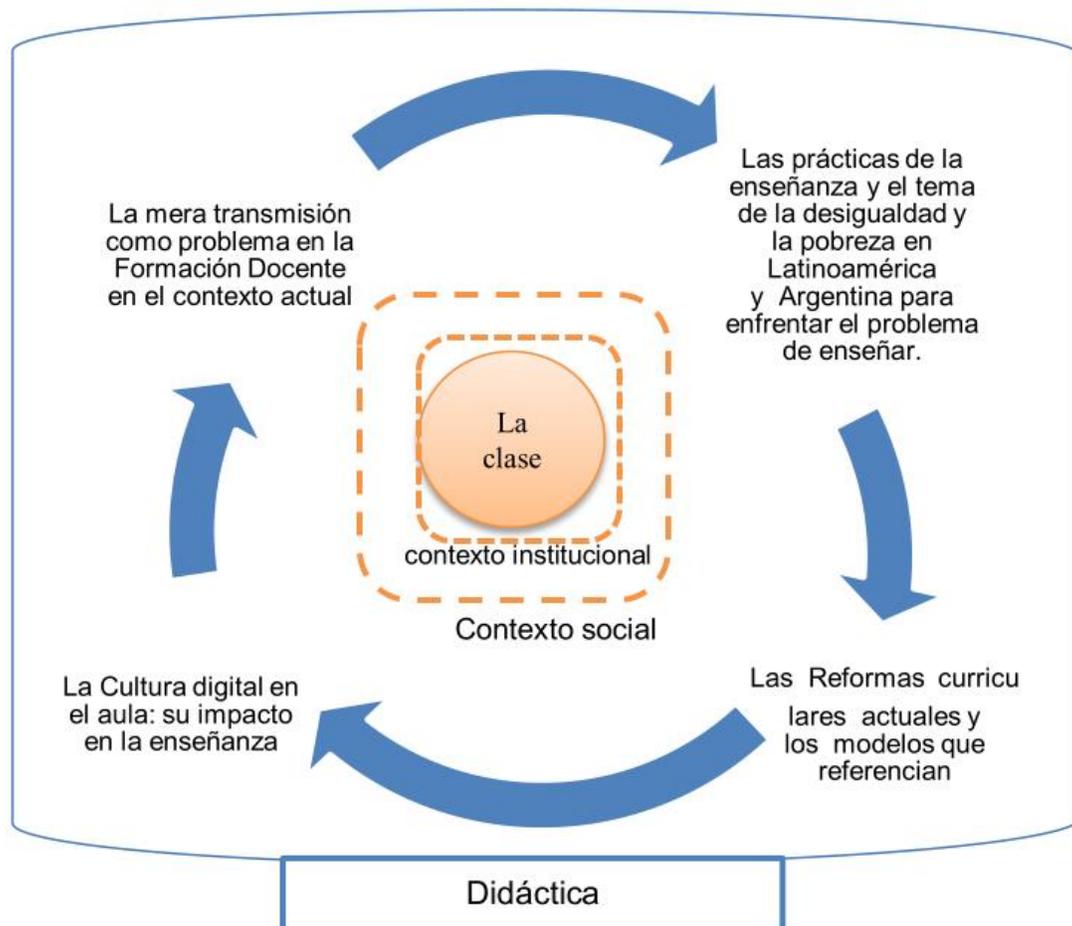
En primer lugar se reconocen cuatro problemáticas que atraviesa la práctica de enseñanza actual: la desigualdad educativa, el problema de la formación docente como mera transmisión, las reformas curriculares y el impacto de la Tecnologías de la Información y de la comunicación (TIC). A estos los denominamos ejes transversales y tienen como intención visibilizar algunos de los múltiples problemas que atraviesan a la clase, y desde este lugar, a la enseñanza. Cobran sentido y se resignifican en cada nivel y/o modalidad educativa permitiendo al estudiante vincular el macro contexto (político, social, económico, etc.) con el micro-contexto de la institución y la clase.

Coincidiendo con el planteo de Feldman (2002) capitalizamos la noción de clase como punto de inflexión y análisis como así también de institución educativa. De allí que para nosotros, el trabajo de observación institucional habilita para detectar lo que está pasando allí. Pero este autor también sostiene que hay dos modos básicos de enfocar el problema de la enseñanza: como proceso interactivo, cara a cara, y como sistema institucional. Desde su perspectiva, la enseñanza constituye un asunto institucional y el trabajo del docente se comprende mejor si se visualiza como el de una persona que trabaja en un gran sistema institucional, y no tanto como el de un artesano que elabora individualmente el producto de su trabajo. Los aportes que realiza esta distinción, permite entender el carácter social de la enseñanza, de producción de aprendizajes de acuerdo con las culturas institucionales que los moldean.

La mirada a la institución no es ajena a la incorporación de otras dimensiones tales como las relaciones institucionales y la comunidad, la actividad sindical, el involucramiento personal y las representaciones profundas sobre la propia actividad, los procesos de

*La enseñanza de Didáctica y Currículum en la formación docente Universitaria. Posibilidades, límites y articulaciones problemáticas para una enseñanza del profesorado en / para todos los niveles y modalidades del sistema.*

formación. (Feldman, 2010). Según lo caracteriza Pogré, el microespacio de la práctica docente se inscribe en espacios más amplios, representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación social que condicionan y normativizan sus operaciones (Pogré, 2011).



### **La organización de la enseñanza: contextualización de los problemas sociales y económicos que atraviesan la vida del aula. La iniciación en la investigación desde una perspectiva reflexiva. Tercer desafío**

Partimos de entender a la Didáctica como “la práctica de enseñanza situada en contextos particulares atravesada por dimensiones políticas, económicas, culturales y sociales que la condicionan” (Litwin, 1995). De este modo consideramos que aprender a ser docente implica “no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación”. (Contreras Domingo, 1987). En este marco, la práctica se constituye en un espacio que permite a los estudiantes, al mismo tiempo que dar sus

primeros pasos en lo que hace al oficio, comprender a la institución como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social. Para ello, se comienza a enseñar a tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar en torno al mismo, analizar la trama social y cultural que la rodea que actuarán como condicionantes del acto de enseñar. Buscamos que el estudiante se plantee un desarrollo de su profesión genuino basada en enfoques reflexivos que partan de su experiencia individual y social que incluya los sujetos, situaciones, procesos y los supuestos que le han ido dando sentido a su vida y a su paulatino desarrollo profesional. Esta perspectiva otorga un valor sustantivo a la relación teoría práctica como relación dialéctica y contextualizada. Al ser la práctica social y cultural, su análisis desde la perspectiva etnográfica nos permite trabajar juntos con nuestros estudiantes el significado y sentido de lo que allí acontece. Tal análisis permitirá reflexionar e interpretar las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales en las que se desarrollan esas prácticas en la clase a fin de construir las tramas que nos acercan a su comprensión.

En palabras de Gloria Edelstein “a partir de observaciones y entrevistas con registros en profundidad y a través de un trabajo de lectura y relectura de los mismos, se trata de arribar a una “descripción densa” de dicha realidad. Este abordaje facilita la generación de hipótesis, interrogantes, inferencias que posibilitan dar cuenta de los fenómenos indagados, reconociendo singularidades y no adecuando los datos a categorías pre-construidas como ocurre generalmente cuando se parte de la observación guiada” (Edelstein, 2000). La observación pretende que desnaturalicemos lo que sucede cotidianamente y le encontremos significados y sentidos a lo que se enseña, cómo se enseña y para qué. Para este cometido se plantea atravesar el problema de la contextualización de la enseñanza, trabajando con dos dispositivos distintos. Por un lado, el abordaje de las distintas realidades institucionales desde la investigación etnográfica, y por el otro, el diseño de una propuesta de enseñanza contextualizada al grupo de alumnos observados y a la institución en la que se inserta.

### **El aporte de la etnografía en la enseñanza**

Desde el enfoque etnográfico la pregunta orientadora es: “¿qué está pasando aquí?”. Esto implica mirar la clase sin olvidar el contexto de referencia que otorga significados a la misma.

En un primer momento, pondrán el foco en la observación directa (de la realidad institucional y áulica) y en la/s realización de algunas entrevistas, (con registros escritos y grabaciones). Se trabajará en cómo recoger esa información, en el procedimiento para registrar lo observado y en la realización de entrevistas. Tales tareas permitirán al estudiante reconstruir lo que se vio en la clase, para su posterior análisis. Así, coincidiendo con Gloria Edelstein proponemos la “reconstrucción crítica de la experiencia”. Esto implica que el punto de partida es observar lo que sucede en el aula, por ejemplo, analizar las acciones que allí aparecen, en el contexto donde aparecen pero buscando desnaturalizar la acción, poner en consideración lo no tenido en cuenta. Se hace necesario poner en situación lo que acontece reinterpretando los significados y sentidos de su accionar, desenmascarando las configuraciones de pensamiento y acción que se han construido históricamente en ese sujeto docente, y que muchas veces, al institucionalizarse e incorporarse a las prácticas y a la conciencia de los sujetos, no se repara en ello.

Un segundo momento, supone reconstruirse a sí mismo, el que se está formando como profesor, adquiriendo conciencia de las formas en que se estructuran sus propios conocimientos, afectos y estrategias de actuación conforme a su propia perspectiva. Ese pensamiento que pone en juego se ha generado bajo determinadas condiciones de trabajo que actúan configurando una forma de pensar el mundo y que pretendemos hacerlo tomar conciencia.

### **Rol del portafolio**

Desde el enfoque adoptado por la cátedra la reflexión desde la reconstrucción crítica de la experiencia y en su carácter “social”, al someterse al escrutinio público se hace colectiva, el punto de partida es la propia experiencia, abarca la historia personal y profesional en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica, que toma en cuenta los procesos cognitivos y afectivos y que los enmarca en un contexto institucional y sociopolítico determinado que le dio sentido. Desde este enfoque se propone algunos dispositivos de formación que son reunidos en el portafolio. Haremos referencia a la “la observación institucional” y al “análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza”.

El portafolio permite al estudiante ir haciendo su proceso de construcción, reflexión y toma de decisión de manera individual o colectiva. Visualiza en él una secuencia de actividades a realizar que tiene dos líneas de acción, mencionadas anteriormente (observación,

análisis institucional y áulico y el diseño de una propuesta de enseñanza). Las distintas actividades intentan establecer una relación dialéctica entre el proceso formativo que ofrece esta materia y el impacto en la formación del estudiante al someterla a análisis también. Este impacto se da tanto porque le permite al alumno revisar su trayectoria estudiantil así como avanzar y construir una trayectoria docente. Asimismo permite poner en tensión los problemas del contexto y la propia formación. La modalidad de trabajo es en comisiones (grupos más pequeños de interacción que llevan a cabo un proceso de construcción y reflexión micro (aula -institución) de lo que allí acontece. Las mismas se dividen por niveles (primario, secundario y educación superior) y modalidad (Educación de Jóvenes y Adultos) y los alumnos son los que eligen integrar alguna de ellas. Transitan sus procesos de aprendizaje por distintos espacios de intercambio grupal o individual y que le permiten el abordaje de situaciones problemáticas, la confrontación de experiencias, la lectura compartida y el análisis crítico de textos. Estos espacios los hemos denominado comisión y tutorías, como forma de acompañamiento dirigido al desarrollo y seguimiento de los procesos de aprendizaje que ellos van haciendo. Con ello se promueve el desarrollo de grupos autogestionados y la capacidad de ir autoevaluándose. Al interior de cada comisión las particularidades de abordaje cobran relevancia según el nivel o la modalidad.

### **Un caso particular la Modalidad de Jóvenes y Adultos**

En el devenir de nuestras prácticas hemos advertido la vulnerabilidad en que se encuentran muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos y que luego los encontramos en los EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos). Estos adolescentes y jóvenes requieren hoy otro tipo de abordajes para el cumplimiento del derecho a la educación que en nuestra provincia particularmente, lo asume esta modalidad. Esta adopta otros criterios de trabajo tales como *flexibilidad y apertura*, reconoce la diversidad de modelos institucionales y formatos educativos como: presencialidad, semipresencialidad, gradualidad, no gradualidad, calendario diferido, multiciclo, múltiples articulaciones con organizaciones sociales y con el Sistema educativo en general. Tomar dimensión de estas características por parte de los estudiantes permite pensar la enseñanza en otra clave. Además, esta modalidad articula Educación y Trabajo (CCT) para desarrollar capacidades a la inserción social, cultural y económica de jóvenes y adultos (DCP, Centros educativos de la EPJA en Mendoza). Son formas de organización institucional distinta que se

construyen para superar las prácticas homogeneizadoras<sup>5</sup>. La EDJA, en cambio, se ubica en un marco institucional de colaboración. Según señala Harris, el conocimiento pedagógico tácito comienza como un proceso individual y es el plano intersubjetivo (en su texto, el grupo) el que modula el conocimiento personal a través de sus redes de roles, relaciones y herramientas, en un proceso que es esencialmente social, en el que el acto de compartir conocimiento es un acto de creación de conocimiento nuevo (Harris, 2008).

## **Conclusiones**

Este recorrido realizado respecto de nuestra propuesta de formación nos ha permitido poner en consideración algunos aspectos de la formación en la que estamos involucradas. El enfoque de la formación basado en una preparación específica se contrapone al enfoque de la formación permanente que creemos que es el más pertinente para cualquier propuesta de formación. Esto en atención al trabajar con profesorados fuertemente disciplinares.

Asumimos en la propuesta de enseñanza un “dispositivo de formación en el análisis didáctico de la enseñanza” (Edelstein, 2011) La propuesta se asienta en: los núcleos conceptuales, que se detectan en la situación de enseñanza a través de los cuales se construyen espacios de conocimiento compartido con el docente-tutor que se esfuerza por crear un contexto de comprensión común enriquecido, objetivando lo observado. La reconstrucción y reflexión crítica es el quehacer que fundamenta y justifica la tarea; también esos ejercicios de análisis de situaciones prácticas de enseñanza; y el texto de reconstrucción crítica de la experiencia, una producción escrita que constituye una memoria de la experiencia a lo largo del recorrido del dispositivo formativo y cuya reelaboración permanente es consustancial con la propuesta formativa.

Los trabajos de campo fuera del espacio institucional del aula universitaria, estimula la adquisición de nuevas capacidades y conocimientos, en el marco de propuestas que promueven formarse para participar de experiencias no conocidas y abrir al diálogo con sectores diversos y en condiciones en muchos casos de exclusión.

---

<sup>5</sup> La presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización, son principios que estructuran y siguen estructurando el funcionamiento estándar del sistema escolar. La perspectiva monocronica del aprendizaje se encuentra en crisis (Terigi, 2010).

Finalmente, participamos de la idea que dimensionar las propias experiencias de escolarización por parte de nuestros estudiantes, analizar las propias creencias al ser contrastadas con otras situaciones, proceso, ideas se constituyen en poderosos dispositivos de formación que propenden a procesos reflexivos colectivos y colaborativos más amplio que ayudan a entender mejor esta práctica profesional basada en el sentido y significado de la tarea de enseñar.

## **Bibliografía**

- Alliaud, A. (2010). La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. *Voces del Fénix. Revista del Plan Fénix*. Recuperado desde: [www.vocesenelfenix.com](http://www.vocesenelfenix.com).
- Contreras Domingo J. (1987) De estudiante a profesor. Socialización y enseñanza en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación* (N°282), Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós: Bs. As.
- Edelstein, Gloria (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IICE*, ( Nro. 17), Bs. As: Miño y Dávila.
- Feldman, D. (2002). Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica. *Didáctica e prácticas deensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*, Río de Janeiro, XI ENDIPE DP&A Editora Ltda, 79-83.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Harris, A. (2008). “Leading Innovation and Change: knowledge creation by schools for schools”. *European Journal of Education*, Vol. 43, (N. ° 2), pp. 219- 228.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional. ¿Qué dicen los informes? *Revista de Educación*, (340), 41-50.
- Pogré, P. (2011). “Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes?” *Perspectiva educacional*, Vol. 51, (N° 1), pp. 45-56.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires:

*La enseñanza de Didáctica y Curriculum en la formación docente Universitaria. Posibilidades, límites y articulaciones problemáticas para una enseñanza del profesorado en / para todos los niveles y modalidades del sistema.*

Fundación Santillana.

Terigi, F. (2010) Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Chile, Documentos PREAL (N° 50).

# Saberes de bienvenida: una experiencia en el ingreso al Nivel Superior

**Susana Taurozzi**

susanataurozzi@hotmail.com

ISFD 39 – Universidad de Buenos Aires

---

## **Resumen**

Las trayectorias formativas de los alumnos ingresantes resulta ser de vital importancia en su inserción en la Educación Superior. En el Profesorado de Historia del Instituto Superior de Formación Docente N° 39 de la localidad de Vicente López, Pcia. de Buenos Aires, se inició una experiencia de recepción de los nuevos estudiantes a partir de la organización de una cátedra de ingreso, constituida por alumnos avanzados del mismo Profesorado. Esta experiencia se ha llevado a cabo ininterrumpidamente desde el año 2013 y cuenta como principales objetivos la transferencia de saberes y estrategias necesarias para la satisfactoria inserción en el nivel de los nuevos estudiantes, como también la construcción de roles de tutoría y seguimiento por parte de los alumnos avanzados.

Las tareas en la cátedra se dividen de acuerdo a roles establecidos. Los mismos desempeñan tareas que van desde la planificación de clases, estrategias didácticas y actividades específicas a las tareas de acompañamiento, animación grupal y seguimiento en aulas virtuales.

La experiencia de la cátedra de Ingreso presenta en sí misma una doble misión, por un lado se propone acompañar a los ingresantes, por el otro permite constituirse per se en un espacio del campo de la práctica de los alumnos de años superiores en la modalidad de Educación Superior. En este último sentido, los docentes de los principales espacios curriculares acompañan y realizan el seguimiento de los practicantes.

Entre los principales contenidos y habilidades que se desarrollan en la cátedra de ingreso prestaremos especial atención a las estrategias y dinámicas que permitan profundizar la alfabetización académica, la adquisición de habilidades de comprensión y elaboración oral/ escrita de los materiales de estudio.

Cabe resaltar que la experiencia ha sido provechosa en la inserción de los nuevos estudiantes, en su seguimiento y disminución de la deserción inicial, pero ante todo en la construcción de una fuerte identidad en la percepción del profesorado sobre sus propias potencialidades.

---

## **I- Diagnóstico y objetivos: los ejes conceptuales que rodearon la creación de la Cátedra de Ingreso**

El Instituto Superior de Formación Docente N° 39 de la localidad de Vicente López, zona norte del conurbano bonaerense, se constituyó como centro educativo en el año 1973. Desde entonces fue incorporando una amplia propuesta de carreras, entre ellas el

Profesorado de Historia, creado en el año 1999. Desde su creación el profesorado de Historia se constituyó en centro de atracción de alumnos en los partidos vecinos: San Fernando, San Isidro, Tigre, Benavidez, Gral. Pacheco y Don Torcuato. Históricamente la mayoría de los alumnos de la carrera ingresaban en el grupo etario que abarca las edades entre 25 y 50 años, muchos de ellos con empleos que se extendían entre 6 y 8 horas diarias y tanto mujeres como hombres, con familias a cargo. Otra realidad que se pudo observar, es que un alto porcentaje de los alumnos había transitado un extenso período de tiempo desde que terminaron sus estudios secundarios, o aún más, muchos de ellos cerraron el ciclo secundario mediante el sistema de bachillerato acelerado o de adultos. Sólo en los últimos años, ha aumentado el número de alumnos entre los 18 y 25 años, que han optado por el profesorado de Historia luego de una primera experiencia o paso por la Universidad. Frente a este diagnóstico inicial que conlleva a resaltar múltiples problemáticas respecto a las trayectorias formativas de los alumnos, a finales del año 2012, y ante la inquietud de un grupo de estudiantes avanzados (tercero y cuarto año de la carrera) se proyectaron una serie de encuentros hacia el mes de noviembre que dieron como resultado final la constitución de la Cátedra de Ingreso.

A lo largo de las reuniones se fue ajustando, a partir del intercambio deliberativo entre estudiantes avanzados y docentes, el marco teórico, los objetivos y el modelo de organización de la Cátedra de Ingreso. En el presente apartado analizaremos los tres ejes que configuraron el marco pedagógico- didáctico de la cátedra de ingreso. En los apartados siguientes nos internaremos en los objetivos y organización de la misma.

Podemos marcar tres ejes sobre los cuales se fundamentó el armado pedagógico- didáctico de las estrategias y dispositivos elaborados por la cátedra de ingreso:

- el eje de la **sociabilidad**
- el eje de **alfabetización académica**
- el eje de la **práctica docente situada**

Respecto al eje que denominamos de la **sociabilidad**, coincidimos con Cristina Davini al afirmar que "si bien el aprendizaje implica un resultado individual, su desarrollo siempre requiere de una mediación social activa, a través de los profesores del instituto, de la interacción con los docentes de las escuelas asociadas, del intercambio con sus pares. La

mediación social y cultural es, entonces, una condición clave para facilitar el aprendizaje individual."<sup>1</sup> Esta afirmación de Davini respecto al espacio de la práctica docente, lo extrapolamos a la necesaria articulación social del aprendizaje en el Nivel Superior. Los alumnos mejoran sustancialmente sus aprendizajes cuando los pueden abordar sostenidos en el trabajo colaborativo, la construcción de redes de estudio, donde lo individual y lo social se entreteje. Aprendiendo con otros los estudiantes desarrollan sus propias habilidades transformándolas para la acción. De allí la importancia sustancial de la construcción de espacios físicos y virtuales de fluido intercambio y camaradería donde lo individual y lo grupal no resulten como estamentos opuestos, sino indisociablemente complementarios.<sup>2</sup> Otro punto importante para resaltar en este eje que denominamos de sociabilidad, refiere a la necesaria contribución de los docentes en sus aportes como guías y tutores dentro de la comunidad académica que conforma el profesorado.

El eje vinculado a la **alfabetización académica** se posiciona como central en el curso de ingreso. Aquí tomamos el concepto de Paula Carlino, quien afirma "denominamos alfabetización académica al proceso que puede ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. (...) Conlleva dos objetivos, que si bien relacionados conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso se trata de enseñar a escribir y a leer como lo hacen los especialistas, en el segundo, de enseñar a leer y escribir para apropiarse para apropiarse del conocimiento producido por ellos."<sup>3</sup>

Nuestro tercer y último eje refiere al **campo del espacio de la práctica situada**. Entendiendo la misma como una acción deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana a enseñar. Pensada entonces como una acción intencional, voluntaria y conscientemente dirigida para que los alumnos aprendan

---

<sup>1</sup> María Cristina Davini, *Acerca de las Prácticas Docentes y su formación*, Area de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. INFOD, pp. 14. También tomamos los siguientes documentos orientativos del curso inicial: *Proceso formativo de estudiantes de Educación Superior. Documento de apoyo para el ingreso: 1/2018*, y *Taller de Alfabetización Académica y Tecnológica*, 2018.

<sup>2</sup> Perkins D y Salomon G "Individual and Social aspects of Learning" en *Review Research in Education*, N° 23.

<sup>3</sup> Paula Carlino, " Alfabetización Académica: diez años después" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, Numero 57, pp355-381, disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf> 4/06/2020

a enseñar en un contexto específico, que requiere el acompañamiento en este caso a alumnos ingresantes a la Educación Superior.<sup>4</sup>

## **II- Diseño, organización y planificación de la Cátedra de Ingreso**

### **a) Las reuniones iniciales**

Como señalamos más arriba, desde fines del año 2012 se realizaron las primeras reuniones de la Cátedra de ingreso. Un numeroso grupo de alumnos de 3º y 4º año de la carrera (veinte) participaron de esa experiencia fundacional, junto a cinco profesoras de diversas materias del eje disciplinar. La motivación de los alumnos presentaba un alto componente identitario por mejorar las condiciones de estudio de la carrera, de participar en dichos cambios y de vivenciar una experiencia diferente en el campo de la práctica en el marco de la educación superior. Las problemáticas que alumnos y docentes observaban como recurrentes en los ingresantes se derivaban de una sustancial modificación del ingreso a partir del año 2009, por cual el curso de ingreso perdía su condición de excluyente. Por lo tanto, en este nuevo escenario de mayor inclusión, dos eran las problemáticas que se presentaban como centrales en la tarea del Curso de Ingreso: la diversidad de trayectorias formativas de los alumnos ingresantes (ya esbozada en el apartado anterior) y el progresivo abandono de dichos alumnos al cerrar la primera parte del año, previa al receso invernal. Cabe aclarar que el primer año de la carrera contaba con dos comisiones, con un promedio de sesenta alumnos por comisión, fusionándose en una sola comisión a partir del segundo año. Los alumnos avanzados creían altamente positiva la trasmisión de la propia experiencia a los alumnos ingresantes, particularmente orientada hacia el señalamiento de las principales dificultades de la carrera y de las bondades en la construcción de grupos de trabajo colaborativo para afrontarlas. Por estas razones desde un principio, las reuniones constituyeron un espacio rico en debates acerca del diseño de estrategias para resolver algunas de estas problemáticas.

### **b) Las decisiones pedagógicas: contenidos, bloques temáticos y habilidades**

En relación con la toma de decisiones respecto a los contenidos y habilidades que conformarían los bloques temáticos del curso inicial, las mismas giraron en torno a la disyuntiva: contenidos / habilidades. Siendo conscientes de la brevedad del curso

---

<sup>4</sup> María Cristina Davini, *Acerca de las Prácticas Docentes y su formación*, Area de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. INFOD, pp.9.-

introdutorio, se optó por un esquema que cumpliera la función de presentación integrando ambos: contenidos esenciales para la carrera y la práctica de algunas habilidades indispensables. A partir de estas de allí el esquema de bloques temáticos presentó la siguiente organización, variando en las estrategias utilizadas al interior de cada bloque pero manteniendo su estructura.:

- 1- Presentación de la carrera, organización del diseño curricular, formas de evaluación, espacios institucionalizados.
- 2- La Historia como disciplina: elementos epistemológicos, escuelas e interpretaciones.
- 3- Introducción a prácticas de comprensión lectora contextualizada. Estrategias metodológicas.
- 4- Elementos de geografía: la construcción social del espacio. La interacción espacio/tiempo.
- 5- Alfabetización informática, introducción a las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento. (TACS)
- 6- Reflexión sobre el rol docente
- 7- Pedagogía de la Memoria, en torno a la responsabilidad del profesor de Historia frente a la construcción de la Memoria.

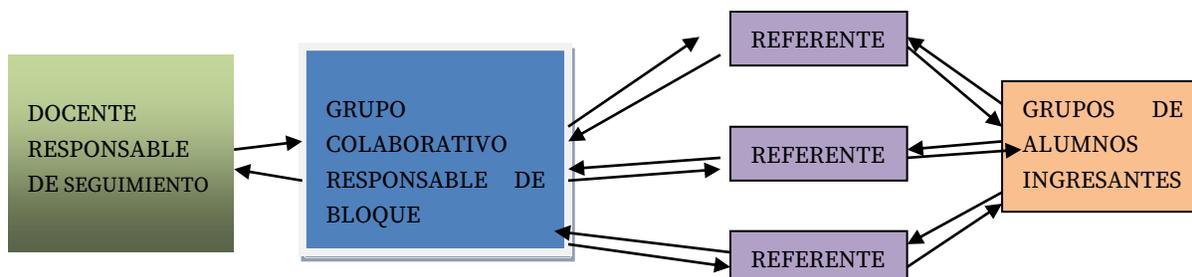
**c) La organización del funcionamiento: grupo colaborativo y referentes**

Una vez resueltos los bloques temáticos surgió el desafío sobre cómo organizar el funcionamiento de la cátedra. El número de estudiantes colaboradores ascendía al número de 20, los docentes acompañantes 5 (contando a la Coordinadora de carrera) y los alumnos ingresantes 120. Luego de extensas deliberaciones se planteó la necesidad, en consonancia con los ejes pedagógico didácticos priorizados, de combinar dos tipos de modalidades que asumirían diversas funciones/ roles en los distintos momentos de la clase. Las modalidades elegidas respondieron a los ejes pedagógico didácticos priorizados, orientados al fortalecimiento de la sociabilidad, el seguimiento de los ingresantes orientado a la alfabetización académica y la observación y acompañamiento de los alumnos avanzados en sus prácticas en el nivel superior. El grupo de alumnos avanzados se dividió de acuerdo a las funciones que realizara en cada encuentro en dos modalidades:

- grupo colaborativo responsable del bloque: se refiere al grupo de alumnos que asumía por turnos, la planificación de cada bloque temático, diseño de estrategias y organización general de los recursos de cada encuentro.
- referentes de grupo: se refiere a al equipo de seguimiento de los ingresantes. Más abajo se explicarán detalladamente sus funciones.

Asimismo, se definieron las funciones desempeñadas por los docentes acompañantes de la cátedra. En las reuniones iniciales cada docente asumió la responsabilidad del seguimiento de un grupo colaborativo de bloque temático. Los alumnos le enviarían la planificación y estrategias por mail y dicho docente sugeriría los cambios de ser necesarios. En reunión general, se ajustarían las necesidades y recursos antes del inicio del curso de Ingreso. Dicho docente responsable también sería el encargado de visar la clase de los estudiantes avanzados, y por lo tanto, en este sentido funcionaría como profesor responsable de las prácticas.

Por otro lado, los alumnos referentes de cada grupo deberían acompañar, animar, coordinar y evaluar las estrategias pedagógicas planteadas por el grupo colaborativo responsable del bloque.



#### **d) La dinámica de las clases**

El esquema elegido permitió una gran fluidez organizativa que permitió combinar tanto el trabajo colaborativo, como el seguimiento personalizado. A su vez, la dinámica que asumieron las clases proyectadas por el grupo colaborativo responsable de cada bloque manejó estrategias y recursos que utilizaron la exposición teórica con uso de apoyatura visual a nivel plenario como el trabajo en pequeños grupos de ingresantes coordinados por los referentes. Mientras que las actividades desarrolladas en la modalidad de plenario estuvieron orientadas a la escucha atenta, toma de apuntes e intercambio de ideas

orientado a la puesta en común o debate por parte de los ingresantes, las actividades en pequeños grupos coordinadas por los referentes estuvieron orientadas específicamente a la producción.

Es necesario detenernos unos instantes en el rol de los referentes de grupos. Según Jessica Badillo Guzmán: "En este escenario, nos centramos en el análisis de los efectos que puede tener la atención personalizada que se brinda al estudiante a través de la tutoría, llegando a la conclusión de que constituye un recurso de gran valor porque contribuye a: • La adaptación del estudiante al ambiente escolar; • El fortalecimiento de sus habilidades de estudio y de trabajo mediante el apoyo en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje; • El desarrollo de su capacidad crítica y creadora; • El impulso a su evolución social y personal; • El abatimiento de los índices de reprobación y rezago escolar; • La disminución de las tasas de abandono de los estudios; y • La mejora de la eficiencia terminal."<sup>5</sup> Pudimos comprobar que el rol de los referentes contribuía claramente a la motivación, desarrollo de habilidades, apoyo académico . orientación y sugerencias a los alumnos ingresantes que se extendió mucho más allá de las actividades del curso de ingreso.

Los referentes fueron los mediadores del trabajo en plenario y los responsables de la producción oral y escrita de cada grupo. Los alumnos ingresantes participantes de los grupos enviaban sus producciones escritas a los referentes vía e.mail. La figura funcionó como termómetro de las dificultades de los estudiantes, a la vez que dinamizó con mucha rapidez el flujo de información al interior de la Cátedra de Ingreso.

#### **e) Evaluación, devolución y cierre**

Por último, debemos señalar que dadas las características de la cátedra de Ingreso y del curso inicial la evaluación, devolución y cierre debió realizarse respetando los distintos niveles de trabajo y producción que se transitaron en la experiencia.

- evaluación, devolución y cierre de los referentes a los grupos de ingresantes señalando fortalezas y debilidades. El instrumento de evaluación se compone de un portfolio de producciones en entregas sucesivas, que incluyen todas las estrategias

---

<sup>5</sup> Jessica Badillo Guzman, "La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior. Reflexiones en torno al curso." en CPU-e, Revista de Investigación Educativa, N° 5. Recuperado el 30 de abril de 2018 en , de [http://www.uv.mx/cpue/num5/practica/badillo\\_tutoria.htm](http://www.uv.mx/cpue/num5/practica/badillo_tutoria.htm)

y actividades realizadas en cada bloque temático, constituyéndolo en un espacio de elaboración personal.

- evaluación de docentes responsables del seguimiento de los alumnos avanzados que planificaron cada bloque temático. Estos alumnos, en definitiva, desarrollaron módulos del espacio de la práctica en el curso de ingreso, por lo tanto recibieron la certificación y acreditación de los mismos.
- evaluación y cierre general de la cátedra de Ingreso y reunión de camaradería.

Cabe aclarar que los distintos niveles de evaluación, devolución y cierre se orientaron a realizar un análisis FODA rescatando aquellos aspectos vinculados a las fortalezas y debilidades y propendiendo a aprovechar lo aprendido como insumo y posibilidad de mejora.

### III- A modo de conclusión: fortalezas y debilidades de la experiencia desde la mirada de los actores educativos participantes

La experiencia lleva ya cinco años de forma ininterrumpida. El formato y el marco pedagógico didáctico se han mantenido, renovándose estrategias y dispositivos de participación. La valoración por parte de los alumnos de la carrera respecto a la Cátedra de Ingreso es altamente satisfactoria, manteniéndose un promedio de 20/25 estudiantes comprometidos con la misma. . Al cerrar la experiencia, como se señaló anteriormente se realiza un análisis FODA para permitir una reflexión sobre la propia praxis. A continuación, y sólo a modo de síntesis, se compartirán algunos de sus resultados:

Curso de Ingreso 2018 --- Síntesis del Trabajo con alumnos ingresantes

Aspectos positivos	Logros y aprendizajes	Debilidades
✓ Los referentes, muy predispuestos, sacaron dudas y explicaron bien	✓ Fomentó la camaradería y el trabajo en equipo	✓ Poco tiempo dedicado al aprendizaje del campus y aula virtual
✓ Conocer a los futuros compañeros	✓ Normas y reglas de la institución	✓ Más información sobre cómo se maneja el Instituto
✓ Sirvió para comprometerme de entrada y sobre todo viendo el ejemplo de los coordinadores de 4º	✓ Distintos métodos de estudio ✓ Concepto de historia y	✓ Algunos referentes fueron confusos y hablaban al mismo tiempo

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sirvió para integrarse y conocer cómo será la carrera</li> <li>✓ Conocer el funcionamiento del profesorado</li> <li>✓ Interacción con los futuros compañeros</li> <li>✓ Conocerlas aulas para saber manejarse dentro del instituto</li> <li>✓ Camaradería...contención</li> <li>✓ Me gustó mucho el interés por nosotros como “alumnos” por parte de los referentes (buen ejemplo de docencia)</li> <li>✓ Conocer la experiencia de los alumnos más grande sus consejos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>geografía</li> <li>✓ Recordé saberes</li> <li>✓ Aprendí “cosas” de la pedagogía y el funcionamiento de las escuelas</li> <li>✓ Nuevas formas de hacer resúmenes</li> <li>✓ Conocer el instituto, no solo el edificio sino la calidad de personas que hay</li> <li>✓ Herramientas de estudio</li> <li>✓ Como se evalúa</li> <li>✓ Que todos somos capaces de aprender y enseñar</li> <li>✓ Que debo leer antes de entrar a clase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Deberían dar material de la carrera</li> <li>✓ Datos o ayuda sobre cómo abordar esta etapa</li> <li>✓ Faltó organización en algunas clases</li> <li>✓ Hay grupos que se quedaron con dudas, no todos los coordinadores estaban preparados para solucionarlas</li> <li>✓ Algunas charlas muy formales y frías sin objetivo claro</li> <li>✓ Algunas preguntas para trabajar los textos</li> <li>✓ Al no tener un examen o Tp con nota, muchos no le dan importancia</li> <li>✓ Algunos docentes también deberían dictar el curso</li> <li>✓ Se podría incorporar una práctica de cómo hablar frente a una clase</li> </ul>
---	---	--

Los aspectos más destacados por los alumnos ingresantes fueron las experiencias positivas del conocimiento previo con futuros compañeros, normas generales del profesorado y conocimiento del espacio físico- edificio de la institución. Muchos alumnos propusieron la posibilidad de mantener la continuidad de los referentes, de forma presencial utilizando el formato de clases de apoyo, particularmente antes de los primeros parciales y de los primeros finales.

Los docentes que acompañamos la experiencia de la Cátedra de Ingreso del ISFD 39 somos conscientes que son necesarias mejoras sustanciales particularmente en el aspecto organizativo y en la planificación de las clases expositivas. Sin embargo, y con todas las

mejoras que deberían realizarse, no dejamos de valorar la construcción de un saber colectivo e identitario que pone a los alumnos avanzados e ingresantes en un primer plano, como responsables de su propia formación. No quiero dejar de agradecer aquí a los docentes que han acompañado, año tras año, la experiencia y han colaborado en la organización de la Cátedra de Ingreso desde un principio: Mariana Contreras, Mercedes Corres, Marta Krenn y Nora Roberts, todas ellas docentes del Profesorado de Historia

### **Referencias bibliográficas**

Badillo Guzman, Jesica (2007) "La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior. Reflexiones en torno al curso." en CPU-e, Revista de Investigación Educativa, N° 5. Recuperado el 30 de abril de 2018 en [http://www.uv.mx/cpue/num5/practica/badillo\\_tutoria.htm](http://www.uv.mx/cpue/num5/practica/badillo_tutoria.htm).

Carlino, Paula (2013) "Alfabetización Académica: diez años después" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, Numero 57, pp355-381, disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf> 4/06/2020.

Davini, María Cristina (2008) *Acerca de las Prácticas Docentes y su formación*, Área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. INFOD.

Nicastro, Sandra y Greco, Beatriz (2012). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario, Homo Sapiens.

Perkins D y Salomon G (1998) "Individual and Social aspects of Learning" en *Review Research in Education*, N° 23.

*Proceso formativo de estudiantes de Educación Superior. Documento de apoyo para el ingreso: 1/2018, y Taller de Alfabetización Académica y Tecnológica, 2018.* Pcia. de Buenos Aires.

# El diálogo en el aula, posibilidades y condiciones

**Mariana Violi**

marianavdel73@yahoo.com.ar

**Sara Halpern**

sarahalpern@gmail.com

Universidad Nacional de Luján

---

## Resumen

En esta oportunidad presentamos algunos avances de la investigación "La enseñanza en Educación Superior. El caso de la formación de Profesoras de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires", proyecto que se encuentra radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Nuestro objeto de estudio son las estrategias de enseñanza en educación superior que contribuyen a la constitución del conocimiento de oficio docente en la formación de maestras. Nos proponemos reconocer y caracterizar las estrategias de enseñanza privilegiadas por las profesoras en la formación de maestras, analizar los criterios que fundamentan su selección, comprender su contribución a la constitución del oficio docente desde la perspectiva de las profesoras y de los estudiantes, y analizar las condiciones objetivas que inciden en el desarrollo procesal-práctico de las propuestas didácticas elaboradas por las profesoras formadoras. También, favorecer la inclusión de otras estrategias de uso menos habitual en el nivel superior no universitario. Para ello estudiamos el caso de un instituto de formación de docentes del conurbano bonaerense y realizamos una investigación colaborativa con las profesoras de cuatro asignaturas -una correspondiente a cada año del plan de estudios- de un curso de la cohorte 2014-2017.

En esta ponencia nos centramos en el análisis de las clases de la asignatura Didáctica General, y en particular en los segmentos en los que prevalece el diálogo entre la profesora y los estudiantes. Estos intercambios se desarrollaron durante la puesta en común a continuación de las actividades realizadas en pequeños grupos, alrededor de distintas temáticas propuestas en cada clase. Profundizamos nuestro análisis buscando reconocer las propiedades de los diálogos en un aula de formación de maestras, considerando el contexto de la conversación y el contenido. Nos interesa analizar cómo se desarrolló el diálogo y cómo se propició la construcción de los conceptos que fueron objeto de estudio.

En las clases compartidas encontramos que la estructura de actividad en ocasiones es el diálogo triádico, y que a través de él la profesora procura construir el patrón temático de la asignatura, empleando como estrategias de desarrollo una serie de preguntas y la construcción conjunta de los contenidos (Lemke, 1997). También presentaremos las notas predominantes de otros formatos de diálogos, caracterizando el tipo de intervenciones de la docente y de los estudiantes.

Asimismo, estos análisis los ponemos en relación con otras evidencias relevadas durante el trabajo de campo: el proyecto de la asignatura, la entrevista inicial con la docente, las reuniones con las profesoras formadoras y las entrevistas con las estudiantes de la cohorte mencionada.

---

En las últimas décadas se han desarrollado múltiples investigaciones que se ocupan de lo que podemos reconocer como Didáctica Universitaria. Sin embargo, encontramos que la indagación de la enseñanza en las instituciones de Educación Superior no universitaria no posee el mismo nivel de desarrollo. Por lo cual, entendemos que los avances de la investigación "*La enseñanza en Educación Superior. El caso de la formación de Profesoras de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires*"<sup>1</sup>, podrían aportar a la construcción incipiente de este subcampo de la Didáctica de la Educación Superior, desde una perspectiva relacional con la Didáctica General.

El objeto de estudio de la investigación son las estrategias de enseñanza en la educación superior que contribuyen a la constitución del conocimiento de oficio docente en la formación de maestras<sup>2</sup>. Nos proponemos reconocer y caracterizar las estrategias de enseñanza privilegiadas por las profesoras en la formación de maestras, analizar los criterios que fundamentan su selección, comprender su contribución a la constitución del oficio docente desde la perspectiva de las profesoras y de las estudiantes, y analizar las condiciones objetivas que inciden en el desarrollo procesal-práctico de las propuestas didácticas elaboradas por las profesoras formadoras. También, favorecer la inclusión de otras estrategias de uso menos habitual en el nivel superior no universitario. Para ello estudiamos el caso de un instituto de formación de docentes del conurbano bonaerense y realizamos una investigación colaborativa con las profesoras de cuatro asignaturas<sup>3</sup> -una correspondiente a cada año del plan de estudios- de un curso de la cohorte 2014-2017.

A los efectos de esta ponencia, nos centraremos en los múltiples análisis que venimos realizando sobre las clases de Didáctica General y, en particular, en los segmentos en los

---

1 Proyecto que se encuentra radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

2 Utilizamos el femenino porque la matrícula de la Carrera está compuesta por un grupo mayoritario de mujeres. Esta decisión obedece a que la explicitación de ambos géneros, muchas veces, obstaculiza la lectura.

3 La investigación se desarrolló en la asignatura Didáctica General de 1er año, en Teorías sociopolíticas y educación de 2do año, en Historia y prospectiva de la educación de 3er. año y en el Ateneo de la Ciencias Naturales de 4to. año del Profesorado de Educación Primaria.

que prevalece el diálogo entre la profesora y las estudiantes. Esta es una de las estrategias privilegiada por la docente de esta asignatura.

A partir del trabajo de campo y el proceso de análisis realizados en espiral, encontramos que la estructura de actividad que prevalece en algunas clases es el diálogo triádico y, que, a través de él, la profesora procura construir el patrón temático de la asignatura, empleando como estrategias de desarrollo una serie de preguntas y la construcción conjunta de los contenidos (Lemke, 1997). En otras clases el diálogo cobra otras características. Estos intercambios se desarrollaron durante la puesta en común a continuación de las actividades realizadas en pequeños grupos, alrededor de distintas temáticas propuestas en cada clase. En este sentido, profundizamos nuestros análisis buscando reconocer las propiedades de los diálogos en un aula de formación de maestras, considerando el contexto de la conversación y el contenido. Nos interesa analizar cómo se desarrolló el diálogo y cómo se propició la construcción de los conceptos que fueron objeto de estudio.

Para aportar a la comprensión de nuestros análisis entendemos necesario describir brevemente algunas de las clases a las que haremos referencia. Una de ellas se desarrolló luego del receso de invierno y el período de exámenes finales. La dinámica de la clase consistió en recuperar algunos contenidos estudiados durante el cuatrimestre anterior, a modo de repaso e integración, dado que se aproximaba la fecha del examen parcial. Inicialmente la profesora recapituló junto a las estudiantes algunas temáticas abordadas y las registró en el pizarrón; a continuación explicó que en pequeños grupos<sup>4</sup> cada uno de ellos debatiría sobre uno de los temas, y todos deberían reconocer con qué textos y autores los estudiaron y resolverían sus dudas, para luego realizar la puesta en común. Los temas tratados fueron: definición de didáctica; didáctica general y específica; función de la escuela; relaciones entre enseñanza y aprendizaje; concepto de mediación y puentes; características de la enseñanza en la escuela; la enseñanza y el profesorado; aprendizaje social y enseñanza; enseñanza con éxito y buena enseñanza. La bibliografía empleada incluyó capítulos de los siguientes libros: “El saber didáctico” de Camilloni y otras<sup>5</sup> ;

---

4 En otros avances de la investigación, presentados en encuentros nacionales, se ha profundizado sobre el trabajo en grupos, otra de las estrategias privilegiadas por la profesora de esta asignatura.

5 Camilloni, A. (2007). Justificación de la Didáctica; Didáctica General y Didácticas Específica; Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni y otras. *El saber didáctico* (pp. 19-59). Buenos Aires: Paidós.

“Métodos de Enseñanza” de Davini<sup>6</sup>; “Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica” de Contreras<sup>7</sup>. En tanto, en la siguiente clase se analizó un relato de una escuela primaria de la localidad de City Bell<sup>8</sup>, en las afueras de la ciudad de La Plata, publicado en el dossier de la revista *El Monitor de la educación*. La tarea de análisis consistió en identificar, fundamentalmente, los aportes de la didáctica y las características de la enseñanza en la escuela.

Durante otra de las clases compartidas se centraron en una narrativa de María Kotin “Un proyecto de escuela”<sup>9</sup>, analizando las experiencias educativas vividas por una portera en dos escuelas, identificando las características y las concepciones de enseñanza para establecer relaciones, específicamente, con el capítulo “La enseñanza” de Laura Basabe y Estela Cols<sup>10</sup> y los contenidos estudiados acerca de ese tema.

En la clase que se propone integrar las temáticas estudiadas, al comenzar la puesta en común de uno de los tópicos temáticos -la definición de didáctica- la profesora solicita que uno de los grupos exponga lo trabajado sobre este tema, iniciando el diálogo con una pregunta amplia: “*Para definir didáctica, sobre qué cosas hablarían*” y obtiene como respuesta la lectura de una definición casi textual de uno de los textos abordados (Camilloni y otras, 2007) -“*Bueno, la didáctica es una teoría de la enseñanza o, mejor, es un conjunto de teorías de la enseñanza con enfoques diversos. La didáctica se propone definir la enseñanza, explicitarla y establecer normas para la acción de enseñar*”. Entendemos que esta respuesta de la estudiante se construye desde lo planteado por la autora. Luego la profesora valida y pregunta: -“*Muy bien, un momentito. Cuando hablamos de la didáctica, entonces, estamos pensándola... ¿Cómo la definiríamos?*”, buscando conocer en profundidad la comprensión de las estudiantes. A continuación, las respuestas fueron: -“*Es una ciencia*”, y otra estudiante añadió: -“*Social*” (R1).<sup>11</sup>

---

6 Davini, M. (2008). La didáctica. En Davini, M. *Métodos de Enseñanza* (pp. 53-72). Buenos Aires: Santillana.

7 Contreras Domingo, J. (1990). La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica* (pp. 13-49). Madrid: Akal.

<sup>8</sup> Vassiliades, A. (2010). Frente a los límites de la escuela. En *Revista El Monitor de la Educación*, (25), 20-33.

<sup>9</sup> Kotin, M. y otros. (1993). Un proyecto de Escuela. En *Directores y direcciones de escuela* (pp. 15-25). Buenos Aires: Miño y Dávila.

<sup>10</sup> Basabe, L. y Cols, E. (2011). La enseñanza. En Camilloni, A. y otras. *El saber didáctico* (pp. 125-158). Buenos Aires: Paidós.

<sup>11</sup> R: Registro denso de clase.

Encontramos así, cómo este ejemplo ilustra el diálogo triádico (Lemke, 1997), es decir, una estructura de actividad que se da a partir de una serie de preguntas de la profesora, las respuestas de varias estudiantes y la evaluación de la docente. Si seguimos esta secuencia de preguntas podrá observarse que con las respuestas de las estudiantes se va construyendo la estructura del tema -la didáctica como disciplina científica-. A la vez, se destaca que la profesora al preguntar obtiene conocimientos relevantes de parte de las estudiantes (Mercer, 1997), e inicia el siguiente enunciado validando y parafraseando lo expresado por algunas de ellas: *“Muy bien, como parte de las ciencias sociales”*. Antes aquellas habían respondido *“Ciencia”* y *“Social”* en dos respuestas y la docente las reúne logrando una conceptualización pertinente. Este parafraseo se reitera a continuación, cuando la docente pregunta: *“Y las ciencias ¿qué producen?”*, y una estudiante dice: *“Conocimiento”*, respuesta que la profesora valida e incorpora una nueva pregunta: *“Conocimiento. ¿De qué tipo de conocimiento, decías vos? ¿Qué tipo de conocimientos?”*; otra estudiante responde: *“Teóricos”*.

Entonces la docente evalúa, parafrasea, incorpora información y otra pregunta:

-Claro, muy bien. Conocimientos teóricos, producen teoría, decían ustedes. Teorías que, a veces, son diferentes, ¿no es cierto? Nosotros vamos viendo, también, distintas teorías respecto del enseñar. [...] Bueno, entonces, produce teorías. ¿Se conforma, chicas, la didáctica con producir teorías, con explicar?” *Algunas estudiantes dicen: “No”, y la profesora continúa: -No ¿qué más busca? (R1)*

En la secuencia anterior reconocemos un entramado de preguntas convergentes y divergentes (Burbules, 1999) que permiten la construcción conjunta de la temática (Lemke, 1997). A continuación, encontramos que la profesora recupera aspectos de la temática que se desarrolla a partir de respuestas anteriores de las estudiantes, y busca ampliarlos con una nueva pregunta para introducir el aspecto normativo de la didáctica. - *“Muy bien. Entonces, produce conocimientos teóricos pero también pretende impactar en la práctica, ¿verdad? Para eso produce, como ustedes dicen, conocimiento... y produce, genera herramientas, criterios que ¿a quién le va a servir?” (R1)*. Además observamos que la profesora se vale reiteradamente de preguntas convergentes para dar continuidad al diálogo. Los intercambios registrados nos permiten reconocer que este tipo de preguntas no contribuyen al desarrollo de ideas y solo favorecen respuestas restringidas, en algunos casos limitadas a términos, pero ella -como lo hemos registrado en una de las evidencias-

los enlaza en la trama del diálogo. Consideramos que la modalidad directiva que sostiene a la profesora en el diálogo triádico puede relacionarse con el propósito de la clase de repaso.

Asimismo, encontramos otra secuencia de intervenciones de la docente, en la clase en la que se trata la experiencia educativa de la escuela de City Bell. Por ejemplo, la profesora intenta que las estudiantes identifiquen y refieran a los tipos de problemáticas que aparecen en esa escuela, en diferentes momentos (2001 y 2008):

*Docente* - La pregunta es [...] ¿cuál era la situación de esa escuela para que ellos decidieran hacer algún tipo de intervención?

(...)

*Estudiante D* - Antes la escuela era así. El tema fue cuando empezó a decaer la matrícula (*Estudiante F* - Esa sería la problemática), el ingreso; los chicos se iban a otros colegios y ahí empezó a decaer todo

*Docente* - Muy bien, entonces una pérdida de matrícula comienza a darse, los chicos se empiezan a ir de la escuela, ¿qué más? (*La docente escribe en el pizarrón -con una flecha en dirección hacia abajo- "matrícula"*).

*Estudiante F* - Que había mucha repitencia, abandono también, no solamente falta de matrícula.

*Docente* - Entonces, había bajo nivel de aprendizaje ¿no es cierto? Por un lado, nos decía que muchos de los [niños] que estaban no aprendían, y además había repitencia y... ¿nombraron otro fenómeno?

*Estudiante E* - La sobreedad

*Docente* - La sobreedad. Entonces, la repitencia hace que los chicos vuelvan a hacer el grado una o dos veces... (*La docente escribe en el pizarrón -con una flecha en dirección hacia abajo- "nivel de aprendizaje y repitencia"*)

*Estudiante F* - Lleva a la sobreedad...

*Docente* - Y que haya una fuerte diferencia de la edad o no fuerte, pero una diferencia de edad. Pensando también desde lo que implica para un chico esto, ¿no es cierto? No porque un chico de siete y uno de ocho no puedan trabajar juntos pero... porque ahí hay una cuestión de un fracaso en esto de la repitencia. Muy bien, qué otra cuestión que me estaban señalando por acá respecto de las normas...

*Estudiante F* - Qué es falta de normas...

*Estudiante G* - Falta de normas

*Docente* - Muy bien, ¿qué quieren decir con eso de la "falta de normas"?

*Estudiante F* - Y acuerdos compartidos. Como que no podían formar la relación correcta... acuerdos...

*Estudiante G* - Tocaban la campana y salían al recreo...

*Docente* - Exactamente y si no salían al recreo y el maestro estaba dando clases, ¿qué pasaba cuando sonaba la campana? Se dispersaba todo el mundo, ¿no es cierto? Muy bien, entonces tal vez... acá ustedes dicen “ausencia o falta de normas”

*Estudiante G* - Y ausencia de acuerdos compartidos...

*Docente* - Y de acuerdos, decía el compañero

*Estudiante G* - Después ausencia de docentes, también, porque empezaron a faltar

*Docente* - Muy bien. Yo sigo enumerando, después vemos cómo... (*La docente escribe en el pizarrón* “ausencia de normas/acuerdos compartidos”)

*Estudiante H* - Igual también de los docentes por enseñar, porque era una escuela... ellos pensaban que era una escuela de pobres para chicos pobres, entonces no les importaba que los chicos aprendieran

*Estudiante E* - Pero profe, en realidad en un momento, que dice el texto...

*Docente* - Esperá, esperá, necesito que cuando vayamos hablando nos dirijamos a los compañeros que están más lejos. Ustedes ven que yo también lo intento así que hagamos... como quiero ir escribiendo en el pizarrón... (R2)

Como se ha señalado, durante esta puesta en común se reiteran las preguntas de la profesora buscando identificar qué cuestiones llevaron a esta escuela a revisar sus prácticas. La docente recupera las contribuciones de las estudiantes, y vuelve a preguntar buscando que se amplíen las respuestas, favoreciendo la construcción conjunta de la caracterización de la escuela a la que refieren. Reconocemos en esta clase -quizás porque se analiza una experiencia educativa- que en algunas respuestas las estudiantes logran desarrollar sus ideas, en comparación con intervenciones que se restringían a términos, cuando el diálogo se vinculaba a temáticas que eran objeto de un repaso de lo estudiado hasta momento, como ejercicio intelectual previo al parcial. De tal manera, en esta clase identificamos otra estructura de actividad entre los participantes del diálogo, en la que varios estudiantes toman la palabra espontáneamente, desarrollan sus ideas, la docente interviene para sistematizarlas -utiliza el pizarrón- y favorece la interacción social entre todos. Incluso promueve la escucha mutua, cuidando que la interacción social incluya al grupo completo, al correrse explícitamente del centro de la clase.

En tanto, en la clase centrada en una narrativa de María Kotin también se observa el uso de preguntas convergentes y divergentes en el intercambio entre las estudiantes y la profesora. Una estudiante expresa acerca de una característica de las escuelas: -“En la

escuela N° 19 los chicos obedecían las reglas y en la nueva escuela<sup>12</sup> los chicos hacían lo que sentían”. La docente problematiza esa afirmación preguntando: -“¿No había reglas?” -“No” -dice otra estudiante- y continúa otra estudiante: -“Sí, había reglas pero eran más flexibles”. Luego la docente interviene diciendo: -“Entonces podríamos señalar que en las dos había reglas, pero había distintas formas”; una estudiante agrega: -De hacerlas cumplir” (R3).

Como se ha señalado en anteriores evidencias pertenecientes a otras clases, en esta oportunidad la profesora busca incorporar lo que dicen las estudiantes, reunir sus contribuciones y construir significados más generalizados (Mercer, 1997).

Así continúa el diálogo:

*Docente* - “De hacerlas cumplir o hasta podríamos pensar de pensarlas, de formularlas. A ver, entonces, en las dos vemos que hay reglas. Sin embargo, ustedes ven una diferencia. ¿Cómo podríamos decir de la escuela N° 19?

*Estudiante D* - Estricta...

*Estudiantes F* - Más estrictas.

*Docente* - Más estrictas, ¿qué más? En relación a lo que estábamos diciendo recién.

*Estudiante F* -Yo había puesto algo relacionado con esto de que en la escuela N° 19 eran más estructuradas, como que... y en la otra eran más distendidas, más dinámicas.

*Docente* - Y estas... (*Estudiante*: “Tradicionales”) esperate... estrictas, estructuradas, acá decían más dinámicas... (*Estudiante E*: “Flexibles”) o flexibles”. ¿Y con qué tendría que ver esta idea de dinamismo o de flexibilidad?

*Estudiante G* - Con el docen...

*Estudiante B* - Con la participación... porque es como que todos participaban... la portera... digamos de la educación de los chicos. Y acá (*por la escuela N° 19*) eran sólo los maestros. No había participación de los padres ni nada. (R3)

Este fragmento del registro denso de la clase permite reconocer la secuencia de preguntas y respuestas que favorece una construcción conjunta de las características de la “nueva escuela”.

---

<sup>12</sup> Durante esta clase se denomina “nueva escuela” a la institución a la que la portera se traslada luego de trabajar durante años en la escuela N° 19. Ella le escribe a su hija diversas cartas contándole lo que sucede en la escuela y la compara con la anterior, elaborando juicios de valor sobre ambas instituciones educativas.

Las evidencias nos permiten destacar las características del diálogo que sostiene la profesora con las estudiantes. Una cuestión ya señalada, pero que resulta una constante, es cómo la docente al reconstruir las categorías estudiadas busca incorporar los aportes de las estudiantes.

*Docente* -Entonces, pareciera que enseñar es mucho más que transmitir, pareciera... porque si yo pienso que yo enseño, luego el otro aprende (*Estudiante*: El acompañamiento), entonces, va a tener que ver más con la transmisión. Sin embargo, acá hablaban del proceso de mediación. El proceso de mediación tiene sentido solo en la medida que pensamos que enseñar y aprender no son dos cosas que se den exactamente igual ni a la vez. Como decían las chicas, está la enseñanza y está la posibilidad del aprendizaje, pero no es certero que se vaya a producir. Y entonces qué tendría que hacer el maestro, si el maestro está posicionado en esta idea “Bueno, yo enseño. Además estoy pensando, como planteaban en este grupo, que el que aprende no es un sujeto pasivo, que aprender no implica repetir, implica (*Estudiante*: construir) construir, como planteaban... Si estoy pensando en eso, ¿mi enseñanza se va a centrar en pensar sólo yo lo que enseño? (*Estudiantes*: No) ¿qué más voy a mirar? (R3)

Las expresiones de la docente “*acá hablaban*”, “*como decían las chicas*”, “*como planteaban en este grupo*”, evidencian con claridad este rasgo señalado. Asimismo, es de destacar que en este diálogo estas breves explicaciones concluyen con preguntas para promoverlo.

Retomando las características del diálogo -volvemos a la clase en la que se analiza la escuela de City Bell- la profesora interviene realizando una síntesis en la que recupera participaciones anteriores. Así, valida la conclusión a la que arriba una estudiante, reafirma la función de la escuela e introduce una pregunta de tipo divergente:

*Docente* - Exactamente. Donde esto de la tarea específica de la escuela -que es la de enseñar en un espacio social diferenciado- aparece totalmente desdibujada, muy bien. Y esto empezó a traer un problema muy tangible que es este que marcaron acá ustedes, ¿no? Pareciera que los chicos ya no querían venir a la escuela o los papás tomaban la decisión de cambiarlos de escuela, también genera un movimiento, ¿verdad? ¿Por qué les parece que pudo haber generado este movimiento o esta preocupación? Quiero decir en los directores, en los maestros. ¿Por qué estarían preocupados que los chicos se iban? ¿Qué se les representaría a ellos?

*Estudiante F* - Porque el problema... es como que el problema es la escuela.

*Docente* - A ver, la compañera (cede la palabra a otra estudiante).

*Estudiante E* - Que, o sea, el profesor no miraba la enseñanza. O sea, como que no... No estaba siendo maestro hacia los alumnos y como que los chicos lo vencían a ellos,

entonces no iban, estaban cansados, los chicos salían cuando tocaba el timbre, no hacían caso... Y ellos se cuestionaban el error que ellos estaban haciendo, que estaban haciendo mal.

*Estudiante F* - Como que el problema eran ellos, que la escuela estaba fallando en algo.

*Docente* - Ah, interesante. Entonces, primero la lectura que tenían en la escuela era: el problema está afuera. Esta es una comunidad muy pobre y bueno, acá los queremos, los cuidamos; y el problema no somos nosotros sino que está afuera. Este tema de la matrícula, dice la compañera. Y me parece que está bueno pensarlo por ahí, tal vez empieza a manifestarse este problema con otras cosas, ¿no es cierto? Empieza a hacerles pensar a quienes están en la escuela que tal vez algo no esté andando tan bien. (R2)

De esta manera, entendemos que los breves monólogos empleados por la docente se relacionan con la modalidad de trabajo que aparece en su programa de la asignatura, donde expresa que: *“Las explicaciones podrán ser introductorias, ocasionales y aclaratorias o de síntesis”* (Programa Didáctica General 2014, p.3).

También, al conversar con la profesora sobre las estrategias de enseñanza que utiliza con mayor frecuencia, mencionaba a la “exposición dialogada” en términos de mediación:

[...] a mí me parece que les ayuda muchísimo esta mediación, digamos, que intento hacer en la... en las explicaciones. [...] Entonces, la explicación, la exposición, la verdad que a mí me parece que sí, que les sirve y está. Voy, a veces, con... a veces lo que hago es plantearles alguna actividad que los haga aproximarse a los conceptos y después igual yo explico pero en una explicación más dialogada. (Entrevista inicial con la profesora de Didáctica General 8-8-14)

La extensión de esta ponencia no nos permite exponer las condiciones objetivas que inciden en el desarrollo procesal práctico de la propuesta didáctica elaborada por la profesora. Sin embargo, nos parece importante mencionar que la docente, en una de las reuniones con el equipo de investigación, contempla dentro de sus preocupaciones *“tener en cuenta las condiciones y pensar cómo construir (se refiere a las propuestas de enseñanza) de la mejor manera en esas condiciones”*. La profesora nombra la carga horaria de la asignatura -dos horas semanales- y la cantidad de estudiantes de ese curso de primer año -inicialmente noventa y cinco- como condiciones materiales que limitan la enseñanza y los aprendizajes.

Además, en un grupo focal con estudiantes realizado en 2016 cuando se conversó sobre las formas de enseñanza vivenciadas durante la cursada de Didáctica General que les

permitieron comprender mejor los temas que se iban estudiando, ellas expresaron que la docente realizaba:

...una introducción al texto y después nos daba el texto y trabajábamos con las compañeras, lo leíamos entre todas y ahí sacábamos como una conclusión general, y después hacíamos entre todas una puesta en común, todo el salón, o sea, que todas nos íbamos con las dudas respondidas, porque si bien un grupo tenía una duda, otro grupo tenía otra, y bueno... entre todas las respondíamos. (Grupo focal 17-12-16)

Mientras que otra estudiante añadía al respecto:

...en este caso que hice las prácticas este año, me sirvió eso [...] la puesta en común que hacíamos, que se hace en las escuelas, o sea, una explica un tema y tiene que hacer la puesta en común con los chicos, escuchar lo que ellos entendieron, y después bueno, trabajar e intervenir para que quede claro el tema; o sea, con la profesora hacíamos eso, poner en común, ella nos escuchaba a nosotras, pero después ella intervenía si estaba... para que bueno, para que todos entendamos el tema, y trabajábamos todas las clases así. (Grupo focal 17-12-16)

A partir de estas expresiones podemos concluir que las estudiantes valoran las explicaciones introductorias de la docente y reconocen en esta modalidad de enseñanza vivenciada un aporte a sus propias prácticas en las escuelas. Esto es, señalan que la puesta en común -y añadimos el intercambio que se produce durante ella- propicia la posibilidad de reconsiderar dudas o dificultades en la comprensión y la construcción conjunta de los contenidos entre docente y estudiantes.

### **Reflexiones finales**

Comprender las estrategias de enseñanza implica su tratamiento en un entramado con los contenidos a enseñar, los sujetos que aprenden, las intencionalidades educativas y el contexto institucional y social amplio. Por lo tanto, las consideramos en el marco de toda la propuesta didáctica que la profesora diseña como previsión (Jackson, 1991), y en vinculación con su “construcción metodológica” (Edelstein, 1996; 2011).

En particular, analizamos los momentos de las clases en que prevaleció el diálogo entre la profesora y las estudiantes para reconocer sus notas predominantes. Entre ellas, reconocemos que en ocasiones la estructura de actividad es el diálogo triádico, aunque en las diversas interacciones sociales analizadas encontramos como estrategia de diálogo

predominante la construcción conjunta de contenidos y la introducción de breves monólogos explicativos y de síntesis (Lemke, 1997). También se destacan otros diálogos en los que la profesora abandona su dirección, las estudiantes toman y circulan la palabra con espontaneidad, mientras ella procura la escucha mutua y va registrando las ideas que se exponen en el pizarrón. Además, la docente formula preguntas convergentes y divergentes (Burbules, 1999), logrando obtener conocimiento relevante de las estudiantes para construir significados más generales (Mercer, 1997). Concebimos que todo ello cobra un interés particular, en tanto que se trata de estudiantes ingresantes a la educación superior.

Asimismo, la profesora en una de las reuniones con el equipo de investigación nos decía: “*Siempre está la duda de cuánto esto* [se refiere a los intercambios durante la puesta en común de las clases] *repercute verdaderamente en el aprendizaje de las personas que están en el aula*”. Al tener en cuenta esta reflexión de la docente, las perspectivas de las propias estudiantes y nuestros análisis, entendemos que las estrategias de enseñanza empleadas por la profesora, y en particular, las características del diálogo en el aula, contribuyen a ir configurando el oficio de estas futuras maestras.

## **Bibliografía**

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Jackson, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

---

2.

**Problemáticas acerca de la Didáctica  
General y Didácticas específicas:  
diálogos e investigaciones en el Nivel  
Superior**

---

# **¿Qué características adoptan las relaciones interdisciplinarias entre la Didáctica general y las Didácticas específicas?**

## **Un análisis de las producciones científicas**

**Gabriela Hoz**

gabrielahoz@gmail.com

**Elisa Marchese**

elilaca@hotmail.com

**Sofía Picco**

sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar

Universidad Nacional de La Plata

---

### **Resumen**

En este trabajo nos proponemos caracterizar las relaciones entre la Didáctica general y las Didácticas específicas que aparecen reflejadas en las ponencias presentadas en las Jornadas que anteceden a la presente, a saber, las realizadas en la Universidad Nacional de Villa María en 2013 y aquellas otras que fueron desarrolladas en la Universidad Nacional de Luján en 2015.

En estas Jornadas que proponen un “diálogo abierto entre la Didáctica general y las Didácticas específicas”, encontramos diversos trabajos que posibilitan, según entendemos, la configuración de diferentes posiciones acerca de la definición de cada disciplina, los objetos de estudio de los que se ocupa, los límites interdisciplinarios así como también las relaciones que se postulan entre los distintos campos didácticos.

La ponencia que presentamos se enmarca en una investigación más amplia y compleja que estamos desarrollando en el marco de la cátedra de “Didáctica”, correspondiente al segundo año de las carreras de Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en la que se pretende sistematizar aquellas temáticas sobre las que la Didáctica produce saberes. Estudiamos de qué se ocupa la Didáctica en la actualidad, qué temas le interesan, sobre qué temas produce conocimientos, qué otros temas están siendo menos investigados, cuáles se constituyen en temáticas residuales y cuáles en emergentes.

Para alcanzar nuestro propósito, indagamos en las actas de diferentes eventos científicos de la especialidad llevados a cabo en Argentina entre 2006 y 2016. De ellos poseemos información muy diversa (títulos de las ponencias, resúmenes y/o texto completo, según los casos) a la que accedimos vía internet u otro contacto institucional. A los fines de esta ponencia, tomamos los eventos antecesores del presente, como ya mencionamos, y realizamos un análisis del texto completo de las ponencias presentadas que abordan nuestro tema de interés.

Sostenemos que el análisis de las producciones que presentan los docentes en distintos eventos científicos y académicos poseen potencialidad para analizar los saberes que se producen en y desde la enseñanza. En este caso particular, nos interesa caracterizar cómo se están pensando los vínculos desde la Didáctica general con las Didácticas específicas, sean éstas por contenidos o por niveles del

sistema educativo así como también cómo desde las Didácticas específicas se están pensando los vínculos con la Didáctica general.

---

### **Encuadre de la investigación**

La ponencia que presentamos se enmarca en una investigación más amplia que estamos desarrollando en el marco de la cátedra de “Didáctica”, correspondiente al 2º año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en la que se pretende sistematizar aquellas temáticas sobre las que la Didáctica produce saberes. Estudiamos de qué se ocupa la Didáctica en la actualidad, sobre qué temas/problemas produce conocimientos, qué otros están siendo menos investigados y cuáles se constituyen en emergentes.

Para alcanzar nuestro propósito, indagamos en las actas de diferentes eventos científicos de la especialidad llevados a cabo en Argentina entre 2006 y 2016. De ellos poseemos información muy diversa (títulos de las ponencias, resúmenes y/o texto completo, según los casos) a la que accedimos vía internet u otro contacto institucional. Hasta el momento sistematizamos información de 30 (treinta) eventos científicos pero, mientras tanto, consideramos oportuno ir realizando análisis parciales en torno a algunas temáticas como es este caso.

A los fines de esta ponencia tomamos los eventos antecesores del presente, a saber: las Jornadas realizadas en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) en 2013 y aquellas otras desarrolladas en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) en 2015, y realizamos un análisis del texto completo de las ponencias presentadas que abordan nuestro tema de interés.

Estas Jornadas en sus dos ediciones tuvieron como propósito central propiciar un espacio de reflexión y debate sobre las problemáticas y los desafíos actuales de la educación superior. Estuvieron destinadas a docentes de universidades e institutos superiores de formación docente y técnica, formadores de formadores, estudiantes y graduadas y graduados de profesorado de una amplia gama de carreras. Se organizaron en torno a los siguientes ejes temáticos: problemáticas del campo de la enseñanza en la educación superior actual; problemáticas en torno a las relaciones actuales entre la Didáctica general

y las Didácticas específicas en el nivel superior; problemáticas actuales en torno a la vinculación entre la enseñanza y las nuevas tecnologías en el nivel superior.

En total analizamos 156 (ciento cincuenta y seis) trabajos. De los cuales, 57 (cincuenta y siete) corresponden a las I Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior. Diálogo abierto entre la Didáctica general y las Didácticas específicas” llevadas a cabo en UNVM en agosto de 2013. Las otras 99 (noventa y nueve) ponencias analizadas corresponden a las II Jornadas desarrolladas en la UNLu en agosto de 2015.

En nuestra investigación, realizamos un análisis inicial consistente en la lectura de los resúmenes y una primera categorización que se desprende de ella para identificar ponencias inscriptas en el campo didáctico. Para hacer esta selección recuperamos inicialmente los argumentos mencionados por Camilloni (2007) que le permiten sustentar que hoy la Didáctica es una disciplina necesaria.

A los fines de esta presentación seleccionamos, en primer lugar y como ya mencionamos, las dos Jornadas antecesoras de la presente, y en segunda instancia, de ese *corpus* de ponencias inscriptas en el campo didáctico elegimos específicamente aquéllas que en su desarrollo involucraban alguna problematización respecto de los vínculos entre la Didáctica general y las Didácticas específicas, sean éstas por contenidos de la enseñanza o por niveles del sistema educativo.

A continuación presentamos algunas líneas de análisis que emergen del estudio empírico realizado. Cabe aclarar que estas líneas no son taxativas ni excluyentes entre sí. Tratan más bien de incluir un conjunto de ponencias en torno a una problemática sobresaliente, aquella que resulta ser la más destacada o desarrollada en el trabajo. En otros términos, algunas ponencias podrían ser incluidas en más de una línea de análisis pero se prioriza aquélla que mejor la representa. Se trata de la construcción de agrupamientos de los trabajos respetando los fines teóricos e investigativos que la ponencia pretende recuperar.

### **Vínculos interdisciplinarios en torno a problemas de la formación docente**

Resulta interesante comenzar con la caracterización del campo de la formación docente que realiza Birgin (2015) para luego poder entender que la perspectiva didáctica es una de las posibles que investiga e interviene en este campo.

En primer lugar, la autora plantea que la formación docente es un campo de conocimiento y de acción lo que difiere de otros campos en los que también se realiza investigación educativa. La segunda característica, dice Birgin, es que la formación docente es un campo complejo y disperso. Y por último, hay que destacar que el “objeto de estudio” del campo de la formación docente, son otros docentes que también hacen investigación.

La segunda característica es la que permite sostener que la complejidad del campo demanda múltiples perspectivas de investigación y de intervención (recuperando la primera de las características mencionadas por Birgin), de las cuales la didáctica es una de ellas. Es decir, los problemas de la formación docente no se resuelven exclusivamente desde una perspectiva didáctica pero sí la Didáctica es una disciplina que se vuelve necesaria al ocuparse de la formación docente, tal como dice Camilloni (2007). Paraphrasing the author: si creyéramos que una buena o un buen docente nace con aptitudes para serlo o que existen ciertos rasgos innatos, entonces, la Didáctica, no sería necesaria.

A los fines de esta presentación, nos proponemos destacar algunas ponencias que ponen en evidencia los vínculos entre la Didáctica general y las Didácticas específicas a partir de detectar problemas complejos en torno a la formación docente. Por ejemplo, en las Jornadas realizadas en la UNVM en 2013, encontramos un trabajo presentado por Carmen Bizzi, Stella Fornasero y Eliane Bettiol titulado “Una propuesta de Formación docente desde la complejidad contextual e interdisciplinariedad de la práctica”. Las autoras realizan una exposición sobre la formación docente continua, las articulaciones que tiene dicha formación con la pedagogía, la Didáctica general, la Didáctica específica y las prácticas de enseñanza, evidenciando la multiplicidad de visiones y sentidos que la formación docente recupera para constituirse como tal.

Por otra parte, Mónica García recupera las experiencias didácticas que se presentan en la formación docente inicial y que se convierten en un valioso insumo de reflexión para analizar la práctica docente; el título de este trabajo es “Los procesos de lectura y escritura en la formación del docente de educación primaria, desde una perspectiva bidireccional. Relato de una experiencia didáctica” y recurre a la narrativa como dispositivo para construir y socializar su experiencia.

La ponencia “Pensarse y asumirse como docente en formación. Recientes impresiones sobre un viejo problema aún no resuelto en la formación de Profesores en Historia de la UNLuján” presentada por Patricio Grande, Natalia Wiurnos, Diego Rols y Matías Bidone, pretende identificar y analizar las concepciones de historia y de enseñanza que se presentan en las planificaciones de las y los estudiantes del profesorado en historia, dando cuenta así cómo se construyen y presentan dichas concepciones en la formación inicial.

Consideramos que la complejidad de la formación docente, tanto en el nivel terciario como en el universitario, para distintos niveles del sistema educativo, pone en evidencia problemas que demandan la articulación de saberes provenientes de la Didáctica general, de las Didácticas específicas por contenidos de la enseñanza y de las Didácticas específicas según el nivel del sistema educativo afectado.

### **Vínculos interdisciplinarios en torno a problemas relevados en la enseñanza**

Estudiar la enseñanza es acercarse a un vasto espacio de problemas muy diversos. Las actividades de enseñanza se diversifican según sus ámbitos, niveles, disciplinas y las y los sujetos que participan de ella. Se multiplican los desafíos prácticos y, con ellos, la reflexión teórica requiere una profundización y especificación (Cols, 2007). La construcción del campo didáctico obedece a patrones de índole académica y a transformaciones educativas y sociales en distintos momentos históricos. Desde Comenio hasta la actualidad la Didáctica se propone dar respuestas sobre temas y problemas de la enseñanza. Cols afirma que “es evidente la diversidad teórica y metodológica que distingue al pensamiento didáctico” (2007, p.108). Dicha diversidad se hace presente en los eventos analizados en esta investigación, en los cuales se exponen cuestionamientos a las prácticas de enseñanza y la clase escolar que promueven la indagación y reflexión sobre los problemas de la enseñanza.

Las Jornadas realizadas en la UNVM en 2013 presentan varios ejemplos de esta preocupación. La ponencia “¿‘Escuchar’ y ‘Leer y responder’ en las clases de historia?” expone el análisis de algunas estrategias utilizadas por las y los estudiantes del profesorado de Historia en el momento de programar sus Residencias y las concepciones de enseñanza que subyacen a ellas. Las autoras, Cristina Guerra y Sonia Rodríguez de la UNLu, identifican una problemática didáctica en las programaciones respecto a los modos de concebir a las y los estudiantes de secundaria y, por otro lado, una problemática vinculada

a la valoración de la formación pedagógica en la formación disciplinar. Otra ponencia de la misma jornada, “Enseñanza integrada de física universitaria: aportes y nuevos planteos desde la innovación” de Graciela Lecumberry y Silvia Orlando de la Universidad Nacional de Río Cuarto, expone el análisis de un proceso de innovación pedagógica de integración conceptual y metodológica de nociones físicas. Luego de la identificación de ciertas problemáticas en los aprendizajes de las y los estudiantes, se elabora y pone a prueba un diseño didáctico específico que apunta a una enseñanza integrada. El registro y sistematización de la experiencia permitió la construcción de modo de resolución de las problemáticas mencionadas y, por otro lado, se constituye en un aporte al campo didáctico.

Diversas ponencias con preocupaciones similares se pueden encontrar en las Jornadas de la UNVM, lo que pareciera indicar una constante formulación de juicios sobre cómo dar forma de la mejor manera posible las ideas, principios y valores educativos para la práctica del aula o –en palabras de Lerner (1996)– cómo acercar la enseñanza al aprendizaje.

En las II Jornadas realizadas en la UNLu en 2015 hallamos trabajos que presentan una integración de conceptos didácticos con problemáticas específicas de ciertos campos, como: “La didáctica general en el profesorado en educación física: una mirada reflexiva” de Alejandro Añasco y otros; “Para enseñar basta con saber la asignatura: la cuestión de la enseñanza en la universidad, la didáctica en cuestión” de Julia Andrea Bernik; o “Lugar que ocupa la formación docente en el futuro profesor de geografía” por Isabel María Gualtieri, Ayelén Fátima Lavagnino y Marcela Cristina Montero. En las tres ponencias –y en otras que aquí no se referencian– pareciera visualizarse una persistente tensión entre las Didácticas específicas y la Didáctica general: para enseñar no basta con saber estrategias pero saber los contenidos de referencia de las disciplinas tampoco resuelve la práctica de aula. Todas ellas hacen foco en “el análisis de la relación entre un contenido específico y las características particulares que presenta el aprendizaje de ese contenido por parte de los alumnos” (Cols, 2007, p.112).

### **Vínculos interdisciplinarios en torno a problemas derivados del diseño e implementación de estrategias didácticas**

Las estrategias didácticas entendidas como aquello a lo que habitualmente hacemos referencia cuando pensamos en “¿cómo enseñar?”, se han convertido en un tema clásico

de la reflexión didáctica. Parafraseando a Litwin (1996), podemos decir que las estrategias didácticas integran la agenda clásica de la Didáctica. No obstante, constituyen una preocupación actual cada vez que nos preguntamos por cuál sería o cuáles serían las mejores maneras de enseñar tal o cual contenido a determinadas y determinados estudiantes para darle concreción a buenas prácticas de enseñanza.

En este sentido, un campo en emergencia que se está consolidando, es el que refiere a la Tecnología Educativa y que contribuye a pensar cómo los dispositivos tecnológicos pueden utilizarse y colaborar en la mejora de la enseñanza.

En las Jornadas realizadas en la UNVM en 2013, se presentan numerosas ponencias que problematizan el lugar de las nuevas tecnologías en la enseñanza pero dando un explícito paso que va más allá de incluir un recurso tecnológico novedoso. En estos trabajos aparece una reflexión en torno a la preocupación de la transformación de la enseñanza a partir de la incorporación de nuevas tecnologías.

Por ejemplo, Carmen Buzzi, Inés Vera y Lilian Andrea, desde la Universidad Nacional de Río Cuarto, presentan un trabajo titulado “Aportaciones entre las didácticas y la tecnología educativa. Una propuesta de Formación Docente desde la problematización de las TICs en las prácticas de enseñanza”. Analizan la inclusión de la tecnología educativa en el plan de estudios del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales desde una perspectiva que considera cuestiones epistemológicas, pedagógicas, didácticas y técnico-comunicacionales. La ponencia de Marta Camartino y Gisela Godoy, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, titulada “Educación tecnológica, una didáctica específica en construcción”, recupera las decisiones que se deben tomar al momento de abordar la Didáctica de la educación tecnológica en la formación docente e invita a pensar en la construcción de una “Didáctica de la educación tecnológica” en la formación docente que aúne aspectos científicos, tecnológicos, epistemológicos y didácticos. Desde la Universidad Nacional de Córdoba, Gabriela Sabulsky presenta un trabajo en el que se estudian en profundidad a distintas y distintos profesores universitarios de distintos campos de conocimiento y se presentan algunas notas distintivas del oficio de enseñar con tecnologías. Se hace una lectura de los relatos desde algunas categorías teóricas en un entrecruzamiento del campo de la Didáctica y la Tecnología Educativa.

En II Jornadas realizadas en la UNLu en 2015, Silvia Cisámolo presentó una ponencia titulada “El uso de la fotografía en una instancia metacognitiva dentro del aula”, un estudio desarrollado en el Instituto de Educación Superior Olga Cossettini de la ciudad de Rosario. Este trabajo pone en evidencia la multiplicidad de categorías conceptuales provenientes de diferentes campos disciplinares que se ponen en juego para facilitar una práctica, en este caso, el necesario ejercicio de evaluación que llevamos a cabo las y los docentes en la instancia posactiva de la clase. Se articulan así saberes provenientes de la Didáctica (como por ejemplo: la reflexión después de la acción, estrategias didácticas, formación en la práctica, experiencia docente, etc.) con la potencialidad que ofrecen las nuevas tecnologías (en este caso el uso de celulares en la clase por parte de las y los estudiantes para registrar lo plasmado en el pizarrón).

Éstos son sólo algunos ejemplos que intentan poner en evidencia la necesidad de la reflexión didáctica en las propuestas educativas que incorporan nuevas tecnologías. Sostenemos con Martín (2015) que la incorporación de nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza da lugar a complejos de procesos de enseñanza y de aprendizaje que ameritan investigación.

Por otra parte, encontramos otros trabajos que reflexionan en torno al diseño e implementación de estrategias alternativas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En este sentido, en las II Jornadas realizadas de 2015, podemos mencionar un trabajo de Rosa Di Modica y Ángel Gamarra realizado a propósito de la construcción de estrategias lúdicas en el marco del Profesorado de Portugués (Universidad Nacional de Misiones). Se utiliza la categoría “estrategia de borde” ofrecida por Litwin y se trabaja en la construcción de estrategias lúdicas para la enseñanza del portugués a las futuras y a los futuros profesores. Hay un reconocimiento explícito en todo el trabajo a la articulación necesaria entre la Didáctica general y la Didáctica específica para el desarrollo de los “itinerarios lúdicos”.

La reflexión de los docentes en torno a encontrar buenas maneras de enseñanza es una constante en la construcción de saberes didácticos. Si bien la importancia y actualidad de las nuevas tecnologías se hace sentir y se presenta como un campo con potencialidad para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, aparece la recuperación de otras alternativas, tal vez más clásicas, pero introducidas de manera tal que se convierten en innovaciones en tanto son percibidas como novedad por las y los actantes de la enseñanza (Angulo Rasco, 1994).

## **Vínculos interdisciplinarios en torno a pensar en las y los estudiantes**

Encontramos trabajos cuyo abordaje pone el eje en las trayectorias educativas de las y los estudiantes, entendiendo por ellas al recorrido formativo que realizan las personas que no siempre son iguales ni requieren las mismas demandas. Es en este sentido que atender a las diferentes trayectorias educativas, las “teóricas y reales” (Terigi, 2010), exige de las y los docentes diferentes formas de pensar recorridos, estrategias de acompañamiento, de evaluación, etc.

Entre los trabajos presentados, hay algunos que realizan abordajes referidos a los problemas que representa el tránsito entre un nivel educativo y otro, el ingreso a las instituciones educativas, la diversidad de trayectorias educativas que requieren atención, los estilos de aprendizaje de los que son portadores las y los estudiantes, entre otros. Esta gama de situaciones, provoca que se instalen diálogos no sólo entre la Didáctica general y las Didácticas específicas, sino que también la comunicación e intercambio se realice con otras disciplinas.

Se puede identificar en este aspecto y a modo de ejemplo, el trabajo presentado por María Soledad Martínez y Ana Lía De Longhi que tiene por título “Un contenido procedimental transversal a las didácticas especiales de las ciencias: La lecto-comprensión de enunciados de problemas”, presentado en las Jornadas llevadas a cabo en 2013. Las autoras desarrollan estrategias de lectura compartida de consignas que llevaron adelante en sus clases, cuyo objetivo principal era favorecer y trabajar sobre la comprensión lectora de los estudiantes. También podemos mencionar la ponencia “Reflexión y análisis sobre los propios significados personales: un problema didáctico-matemático en la formación inicial del Profesor en Matemática” presentada por Silvia Etchegaray y María Elena Markiewicz. Las autoras presentan una propuesta de enseñanza que intenta dar respuesta a las dificultades que las y los estudiantes tienen respecto al manejo del contenido matemático en la formación inicial. En la misma línea y también en el eje de la Didáctica de la matemática, Adriana Luján redactó el trabajo “Diversidad, inclusión, sordera y educación matemática en el nivel superior”. Se realiza una teorización que versa sobre algunas alternativas eficaces para la inclusión de estudiantes sordas y sordos y la relación entre las alternativas de enseñanza con los contenidos de referencia del campo de la matemática.

En el análisis de los eventos, detectamos una fuerte preocupación en los trabajos presentados sobre aquellas temáticas que propongan alternativas a los formatos que presenta la escuela moderna, tensionando y cuestionando los supuestos de aprendizaje monocrónico, la simultaneidad, el cronosistema entre otros. Atendiendo fuertemente a las trayectorias educativas reales de las y los estudiantes y pensando a las “trayectorias no encausadas”, como oportunidades para repensar la enseñanza.

### **Vínculos interdisciplinarios desde una perspectiva metateórica**

Se podría decir que esta línea de análisis tiene una presencia incipiente en el conjunto de ponencias presentadas en las Jornadas que estamos considerando. No obstante la incluimos apostando a la relevancia que para toda disciplina posee la reflexión metateórica. Poder reflexionar sobre la propia disciplina Didáctica, su objeto de estudio, sus límites, sus condiciones de posibilidad, las finalidades que guían la producción de conocimientos en el campo, etc. son cuestiones epistemológicas, metateóricas o de reflexión de segundo orden pertinentes a la constitución del propio campo.

En el marco de las Jornadas desarrolladas en 2013 podemos citar como ejemplo de esta línea la ponencia de Raquel Alarcón, Fabio Correa, Cristian Garrido, Silvia Hauser, Mirta Piriz y Del Pilar Sanabria, titulada “Generalistas y específicos. Fronteras, tensiones, encuentros. Puentes desde y hacia la especificidad didáctica” de la Universidad Nacional de Misiones. En este trabajo se analizan la articulación y los desarrollos epistemológicos y metodológicos que se pueden entablar entre la Didáctica general y las Didácticas específicas. Es también un ejemplo de esta línea, la ponencia de Pablo De Batisti en tanto realiza un cruce interesante en torno a la problematización de la Didáctica del nivel superior. Para el autor, la construcción de este campo demanda la articulación de saberes provenientes de la Didáctica general, la propia Didáctica del nivel superior y de la Didáctica de las profesiones. Por último, podemos mencionar un trabajo de Elba Amado y Ceferino Zerpa de la Universidad Nacional de Jujuy denominado “La Didáctica específica de la lengua y la literatura en la formación docente: un diálogo interdisciplinario”. Los autores de la ponencia promueven la construcción de un diálogo interdisciplinar desde un abordaje discursivo.

En lo que respecta a las II Jornadas llevadas a cabo en 2015, encontramos un trabajo de María Amelia Migueles de la Universidad Nacional de Entre Ríos titulado “La didáctica de

la didáctica... ¿una didáctica específica?”. En este trabajo se problematizan los términos “general” y “específica” que caracterizan a las didácticas y se reflexiona en torno a pensar la posibilidad y la especificidad de una Didáctica de la didáctica que tenga el foco puesto en la formación docente discutiendo con la existencia de una Didáctica general que sea universalmente válida.

Si bien los trabajos parten de analizar problemas emanados de las prácticas de enseñanza, las preguntas que orientan la reflexión indagan en categorías epistemológicas contribuyen a revisar el campo didáctico en términos disciplinares.

### **Conclusiones**

La revisión y problematización de las relaciones interdisciplinarias entre la Didáctica general y las Didácticas específicas, sean éstas por contenidos de la enseñanza o por niveles del sistema educativo, están motivadas por problemas emanados de las prácticas de la enseñanza. Problemas relativos a la formación docente, la enseñanza de determinados contenidos, la construcción de estrategias didácticas o la adecuación de las mismas a las características de los estudiantes, son condicionantes de las prácticas que obligan a movilizar saberes del campo didáctico en pos de su comprensión y resolución.

Podríamos decir que se estaría produciendo un movimiento similar a aquel sostenido por Schwab (1974) en la modalidad ecléctica de la perspectiva práctica de acción en el campo del *currículum*. Sería la complejidad propia de las prácticas de enseñanza y los problemas en ella construidos, los que condicionan qué categorías conceptuales o qué construcciones teóricas son necesarias para aumentar la comprensión y la intervención. Siempre recordando que la Didáctica tiene una dimensión normativa o que ayuda a los docentes a solucionar los problemas de la enseñanza. Como dicen distintos autores, entre ellos Davini (2008), la Didáctica ofrece una “caja de herramientas”, un conjunto de criterios básicos de acción en tanto conocimientos públicos a probar que orientan las prácticas de enseñanza y brindan elementos para fundamentar la acción.

Por el contrario, son escasos los trabajos de exclusiva sistematización teórica o de reflexión metateórica sobre la constitución de la Didáctica como disciplina. La reflexión epistemológica, metateórica o de segundo orden es fundamental para la construcción de una disciplina científica. Se podría decir que aparece como un área de desarrollo potencial reflexionar sobre las finalidades de la Didáctica como disciplina, sus vínculos con otras

disciplinas en un contexto de globalización y traspaso de fronteras porosas, el posicionamiento ético-político de una Didáctica con eje en América Latina, o la discusión acerca de la consolidación de una Didáctica crítica.

Para concluir reafirmamos que la complejidad de las prácticas de enseñanza, en tanto prácticas sociales, demandan una mirada compleja de estudio e intervención. Podríamos decir, una mirada multirreferencial que incluya ópticas de lectura plurales, como explica Ardoino (2005).

Asimismo, es interesante lo que expresa Souto (2014):

“Planteo para dar cuenta de esa diversidad una forma de pensar el campo didáctico de tipo reticular, sin centro, con nodos (las distintas didácticas con sus producciones propias) con relaciones múltiples entre ellos, intercomunicados, en una relación dialógica que permita una intercomunicación fructífera para el campo disciplinar en su conjunto. En esa red habrá una delimitación común de objeto: la enseñanza y otras de mayor especificidad y particularización que den lugar a las diversas especializaciones ya enunciadas” (p.16).

Las relaciones entre la Didáctica general y las Didácticas específicas son complejas pero necesarias y aún hay mucho camino por recorrer en pos de mejorar la comprensión y la intervención en las prácticas de enseñanza.

### **Referencias bibliográficas**

- Angulo Rasco, J. F. (1994). “Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo”. Angulo Rasco, J. F. y Blanco, N. *Teoría y desarrollo del currículum* (pp.357-367). Málaga: Aljibe.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Birgin, A. (2015). Exposición en la Mesa Formación Docente, Coloquio 30 años de Investigación Educativa en Argentina. 27, 28 y 29 de abril de 2015. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=SDL2lCFRylU>
- Camilloni, A. (2007). “Justificación de la didáctica”. En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp.19-22). Buenos Aires: Paidós.

Cols, E. (2007): "Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo".

En: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *Op.Cit.* (pp.71-124).

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.*

Buenos Aires: Santillana.

Lerner, D. (1996): "La enseñanza y el aprendizaje escolar: alegato contra una falsa

oposición". En: Castorina, J. A.; Ferreiro, E.; Kohl de Oliveira, M. y Lerner, D. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp.69-117). Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (1996). "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda".

En: Camilloni, A.; Davini, M. C.; Edelstein, G., Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.

Martín, M. (2015). "Mediaciones Didácticas y Entornos Virtuales: la construcción de las

relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías en Educación Superior". (En línea). Tesis de la Maestría en Procesos Educativos Mediadados por Tecnologías, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53820>

Schwab, J. J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo.* Buenos Aires: El

ateneo. 1973.

Souto, M. (2014). "Didáctica general y didácticas especiales: aportes para la discusión". En:

Malet, A. M. y Monetti, E. M. (Comps.). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente* (pp.13-16). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Terigi, F. (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias

escolares". Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.

# La escritura como estrategia didáctica: una problemática de la Didáctica General y las Didácticas Específicas

**Sonia Gabriela Lizarriturri**

soniaglizarriturri@gmail.com

**Gabriela Luján Giammarini**

gabygiammarini@gmail.com

Universidad Nacional de Villa María

---

## Resumen

En esta presentación nos proponemos compartir los resultados de los proyectos de investigación, aprobados por el Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María: “La escritura como estrategia didáctica para la enseñanza en el nivel superior” (período 2014-2015) y “Configuraciones didácticas para la formación docente en escritura académica” (período 2016-2017), que se encuentran reseñados en la página web del Grupo de Investigaciones y Desarrollos Didácticos (GIDED), <http://gided.unvm.edu.ar/>. En ambas investigaciones referimos el papel de la escritura académico-disciplinar en tanto herramienta semiótico-cultural y proceso socio-cognitivo, compartido por la Didáctica General y las Didácticas Específicas.

En tal sentido, la Didáctica de la Escritura oficia de estrategia de enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares que se vehiculizan a través de la comprensión y producción escrita de textos y géneros específicos. Los textos y géneros escritos subsumen representaciones lingüístico-discursivas, epistémico-cognitivas y comunicativas, a partir de las cuales accedemos a las temáticas y conceptualizaciones, contenidas en su estructura u organización retórica.

Las conclusiones de las investigaciones mencionadas guiaron la articulación de los aspectos socio-cognitivos y epistémicos, propios de la escritura, con los géneros discursivos especializados, propios de las disciplinas académicas (Bazerman, 2012). En ellos se materializan e integran los aspectos socio-cognitivos, los semiótico-culturales y los retóricos. Precisamente, las particularidades retóricas de los géneros, los vuelven predecibles y reconocibles aunque varíen la situación, los interlocutores y el contexto socio-histórico y cultural.

En otras palabras, transitamos la distancia que media entre la escritura como objeto teórico-epistemológico y la escritura devenida en objeto didáctico.

De dicho devenir surgió nuestra actual investigación: “La escritura como estrategia didáctica: el trabajo con géneros especializados en diferentes instancias de formación educativa” (período 2018-2019). Sostenemos como hipótesis que en cada instancia de formación académico-educativa (por ejemplo, a lo largo de una carrera de grado), la lectura y la escritura de géneros especializados habilitan y potencian la reelaboración conceptual y la sistematización de los conocimientos disciplinares. Asimismo, conlleva el desarrollo de estrategias de pensamiento, específicas de cada formación disciplinar.

El marco teórico-metodológico se basa en sistematizaciones bibliográficas y artículos de investigación referidos a la escritura como objeto didáctico (Giammarini, 2016, 2017; Giammarini y Lizarriturri, 2015 y Lizarriturri, 2014, 2016, 2017), sus vínculos con las narrativas para la enseñanza,

el aprendizaje y la investigación (Bruner, 2012 y McEwan y Egan, 2005), y el papel de los géneros académico- discursivos en la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos disciplinares (Bazerman, 2012, 2016 y Navarro, 2014).

Finalmente, el orden de la presentación incluye, en primer lugar, los antecedentes que nos permiten comprender la importancia de la escritura como estrategia didáctica y epistémica; en segundo lugar, su transferencia en las producciones escritas de estudiantes del Profesorado y la Licenciatura en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María; y, finalmente, la formulación de nuevos interrogantes de investigación, con sus preliminares avances.

---

## **Introducción**

En la Universidad Nacional de Villa María, desde el año 2014, investigamos la escritura como una estrategia didáctica en el nivel superior vinculada, principalmente, con la formación docente. Partimos de considerar el papel de la escritura académico-disciplinar en tanto herramienta semiótico-cultural y proceso socio-cognitivo, compartido por la Didáctica General y las Didácticas Específicas. En tal sentido, la escritura, la Didáctica de la Escritura, oficia de estrategia de enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares que se vehiculizan a través de la comprensión y producción escrita de textos y géneros específicos.

Nuestro trabajo de investigación toma una perspectiva de investigación-acción en el nivel superior, nos centramos en los espacios curriculares en los que miembros del grupo de investigación nos desempeñamos como docentes: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Lingüística del Texto y Análisis del Discurso, y Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito, la dupla final pertenece a las carreras Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura, mientras que el primer espacio curricular corresponde solo al Profesorado. En esta oportunidad tomaremos dos producciones realizadas en el marco de la cátedra Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito. Una producción corresponde a una estudiante del Profesorado y la otra, a una de la Licenciatura en Lengua y Literatura.

## **Antecedentes y breve recorrido por nuestras investigaciones**

Las indagaciones en torno a la significación y alcances de la escritura como sistema metarepresentacional se justifican en el aporte de las teorías que abordan la función epistémico-cognitiva de la escritura, entre ellas, los clásicos trabajos de Bereiter y Scardamalia (1987, 1993) y de Flower y Hayes (1981). Ambos grupos de autores habilitan la reflexión sobre la distinción entre escritores expertos y novatos, la posibilidad de “decir” o

de “transformar” el conocimiento a partir de los distintos tipos de prosas: la prosa del autor/escritor y del lector. Es decir, entre tantos otros aspectos, la distinción considera el para quién se escribe: cuando se logra escribir para que otros comprendan, se logra comprender (y demostrar que se comprende).

Asimismo, abordamos teorías lingüístico-cognitivas, comunicativo-discursivas y socio-culturales sobre la escritura, la lectura y los textos (De Beaugrande, 2002; De Beaugrande y Dressler, 1997; Van Dijk, 2001, 2008 y Van Dijk y Kintsch, 1983). Con respecto a la concepción de géneros textuales-discursivos, predominaron concepciones lingüísticas-comunicativas (Ciapusio, 1994).

En consecuencia, en un primer momento de la investigación, partimos de considerar principalmente la enseñanza de la escritura académica como estrategia didáctica para la formación docente. En este sentido comenzamos a realizar propuestas didácticas en las que trabajábamos fundamentalmente géneros académicos propios del ámbito de la educación superior. Por ejemplo: a partir de la lectura de un material de estudio, formulábamos preguntas a responder por los estudiantes; desde las respuestas obtenidas (muchas veces seleccionando algunas de ellas, no la totalidad), los estudiantes debían escribir un resumen, un ensayo académico, un artículo, entre otros.

Si bien siempre consideramos a la escritura como un proceso, a pesar del trabajo sostenido, del diálogo con los estudiantes, de la retroalimentación, aún visualizábamos dificultades al momento de abordar la escritura de géneros académicos; pero esto último era –en muchas ocasiones- el correlato de la dificultad para leer y comprender los textos académicos especializados.

El interrogante que surgió, entre tantos otros: ¿cómo deconstruir y reelaborar configuraciones didácticas para la enseñanza de la escritura en el nivel superior que favorezcan la adquisición y desarrollo de conocimientos? (Lizarriturri, 2016). La respuesta inicial y con la que aún trabajamos es la narrativa. Autores como Bruner (2012), por ejemplo, afirman dos modalidades de pensamiento que se estructura e implican de modo diferente. Se trata de la modalidad paradigmática o lógico-científica, con máximos niveles de abstracción que trascienden lo particular y tiene como ideales el sistema matemático-formal, descriptivo y explicativo; modalidad sobre la que más estudios se realizan. Mientras que la otra modalidad es la narrativa, abocada más a los sucesos de la experiencia

en tiempo y espacio, encargándose de lo particular, de las intenciones, acciones humanas y sus consecuencias; se trata, en efecto, del relato.

Comenzamos, entonces, a trabajar con narrativas de enseñanza, aprendizaje e investigación (Litwin, 2008 y McEwan y Egan, 2005), narrativas del yo (Barthes, 1994 y Bruner, 2002) y narrativas sobre la enseñanza de la escritura (Camps, 2001; Cassany, 2009 y Lizarriturri, 2016, 2017). Muchas de estas narraciones trabajadas con estudiantes de la cátedra Didáctica de la Lengua y de la Literatura se encuentran en el blog alojado en la página web de GIDED.<sup>1</sup>

Junto con el desarrollo de narrativas, consideramos el enfoque “Escritura a través del Curriculum” (Bazerman, 2016), que promueve tres modos de abordar la escritura: (1) prácticas de aula y aprendizaje de escritura dentro de diferentes disciplinas, (2) escribir para aprender, y (3) retórica de la investigación. Los puntos (2) y (1), resultaron los más relevantes en nuestro caso. Fundamentalmente, “escribir para aprender” por las posibilidades de establecer conexiones entre el material de estudio y el pensamiento de la disciplina a través de la escritura (Bazerman, 2016, p. 95).

Si queremos que la escritura habilite el aprendizaje y el conocimiento, debemos entender que la construcción mental de un texto, en nuestro caso, realizada por lectores/estudiantes (futuros docentes e investigadores) para comprenderlo, es una etapa significativa al momento de leer para escribir (Bazerman, 2016). En consecuencia, las actividades de escritura deben ser habilitadoras y facilitadoras del aprendizaje de los contenidos disciplinares; razón por la que nos centramos en la escritura desde diferentes géneros textuales, tipificadores, representativos de actividades socio-culturales y, habilitantes de estrategias cognitivas propias de la situación requerida.

Los géneros textual-discursivos que propiciamos desde la investigación corresponden tanto al ámbito académico como a aquel que no lo es tanto, esto se debe a que la narración –muchas veces– no es bien recibida en el ámbito de las universidades. Por último, resta señalar que cuando nos referimos a géneros, ya sea discursivos o textuales, partimos de la propuesta de Bajtín (2011), quien los reconoce como construcciones compartidas social, histórica y culturalmente, ya que se trata de aquellas formas relativamente estables que

---

<sup>1</sup> La página web es <http://gided.unvm.edu.ar>

ostentan los textos que circulan en la sociedad. Son aquellas formas psicosociales que grafican nuestras actividades sociales (Bazerman, 2012).

### **Escribir para aprender en Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito**

“Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito” es un espacio curricular obligatorio en los planes de estudio tanto del Profesorado como de la Licenciatura en Lengua y Literatura, se ubica en el primer cuatrimestre de cuarto año en los dos casos; es decir, los estudiantes cuentan con un bagaje importante de conocimientos específicos en el área de la Lingüística. Sin embargo, la materia constituye un primer acercamiento a los estudios psicolingüísticos del lenguaje.

El programa de estudios del espacio cuenta con tres grandes ejes temáticos: “El lenguaje como objeto de estudio de la Psicolingüística”, “Perspectivas estructurales, cognitivas y funcionales sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje”, e “Introducción a los modelos de procesamiento textual”. El material de estudio comprende textos fuentes o científicos (Belinchón, Igoa y Riviére, 1992; Chomsky, 1992; Jackendoff, 2010 y Vigotsky, 1988, 1999, entre otros) y textos de divulgación de la ciencia (Pinker, 2000; Raiter y Jaichenco, 2002; conferencias TED, entre otros), esto significa que los estudiantes no sólo accedieron a textos “puros” de la ciencia, sino también a variantes genéricas científicas más “amigables” para con un lector semi-lego.

A lo largo del desarrollo del espacio curricular, los cursantes debieron realizar diferentes actividades de escritura, áulicas y domiciliarias, evaluativas y no evaluativas, y muchas de ellas consistieron en narrativas de diferentes tipos sobre temas específicos. En esta oportunidad seleccionamos dos textos escritos, el primero que abordaremos corresponde al cuarto trabajo práctico evaluativo de resolución domiciliaria, de una estudiante de la Licenciatura, realizado en el año 2017; mientras que el segundo se trata del escrito final de integración de una estudiante del Profesorado, en el año 2016. Los géneros trabajados por cada una son diferentes, en el primer caso se trata de un relato escrito en verso y, en el segundo, de una ponencia.

#### **Un relato breve en versos**

El trabajo práctico evaluativo que consideramos respondía a la siguiente consigna: “Elija un género narrativo de escritura para explicar la propuesta teórica de Vygotsky”. Se trata de un práctico que involucra el segundo eje del programa de la materia y, si bien parece

que se tratara de una consigna escueta, en realidad responde a un trabajo sostenido con otros tipos de escritura abordados a lo largo de las clases. La estudiante en cuestión escribió un relato breve en verso y rimado que tituló: “Vygotskyana”.<sup>2</sup>

“Aquí vengo a contarles // lo que una vez propuso un ruso // que, por no caer en desuso, // sus teorías se sostienen // escuchen mi relato breve // acerca de mi lenguaje y el tuyo” (Trabajo práctico Vygotskyana, 2017).

Cada estrofa se compone de seis versos y a lo largo de su escrito presenta los aportes de Vygotsky al tiempo que establecen relaciones explicativas. Es decir, la consigna solicita una especie de oxímoron que ya hemos analizado en otras oportunidades (Giammarini, 2016), un relato-explicativo que combina, por tanto, dos modalidades del pensamiento, se trata de un género “novedoso”, ya que representa una hibridación entre dos tipologías textuales: narración y explicación (Ciapuscio, 1994).

Proponerles a los estudiantes un género inventado abre las posibilidades a escritos de límites difusos, pero que habilitan la creatividad, posibilitan la libertad de invención. En el caso concreto de un “género narrativo para explicar”, esperamos que se consideren dos tipologías textuales; por un lado, la narración, el relato, utilizado cuando se deben y/o quieren expresar ocurrencias y cambios en el tiempo. Adam y Lorda (1999) afirman que para hablar específicamente de relato deben presentarse al menos un nudo y un desenlace. Por otro lado, la explicación compone y descompone representaciones conceptuales (Ciapuscio, 1994), posee vocabulario específico y ostenta un despliegue explicativo que puede incluir conocimiento previo sobre el tema; un problema o interrogante a investigar/resolver, preguntas, cuestionamientos; un proceso explicativo en el que toman lugar diferentes elementos retóricos propios tales como la definición, la reformulación, la metáfora, la comparación, la ejemplificación, la citación, entre otros; y una conclusión (Calsamiglia y Tusón, 2012).

En concreto, los estudiantes deben involucrar en su escrito características de un género narrativo con explicaciones, lo que conlleva una mixtura de habilidades de pensamiento en juego, así como un trastrocamiento genérico discursivo.

---

<sup>2</sup> “Vygotskyana” fue escrito por la estudiante Tiziana Toribio.

La estudiante escribió un relato que responde al formato genérico del mismo, es decir, presentación de una situación: lenguaje según Vygotsky, con un nudo: confrontación con la propuesta de su maestro, Jean Piaget, y una resolución o situación final: propuesta de Vygotsky. En la organización del relato versado se disponen dieciséis (16) estrofas, detallamos brevemente el contenido de cada una:

1. Presentación e involucramiento de la audiencia.
2. Infancia y su juego: gestos, garabatos, líneas y puntos.
3. Introducción al lenguaje verbal.
4. Pasaje del habla egocéntrica al habla interna.
5. Cuatro estadios del desarrollo del lenguaje humano. Presentación del primero.
6. Descripción del segundo y tercer estadio.
7. Descripción del cuarto estadio.
8. Presentación de Piaget.
9. Propuesta piagetiana de desplazamiento (divertimiento-disciplinamiento) en el desarrollo del pensamiento/lenguaje.
10. Refutación de Vygotsky a Piaget.
11. Continuación del contenido de la estrofa anterior: conceptos científicos y espontáneos.
12. Proceso de establecimiento de analogías y generaciones por el niño.
13. Relación entre lenguaje y pensamiento.
14. Profundización de la relación anterior en los dos planos del habla: fonético y semántico.
15. Conclusión sobre lo presentado en la estrofa anterior: el pensamiento tiene su propia estructura y la palabra es un componente del proceso verbal.
16. Cierre e invitación a continuar reflexionando sobre el lenguaje.

A lo largo del relato, a su vez, se utilizan elementos retóricos propios de la explicación, por ejemplo, utilización de léxico especializado (habla egocéntrica e interna):

Con su habla egocéntrica puede expresar // todo aquello que logra pensar // predica sin sujeto y predica extensamente // hasta que se calla más y más // y su habla egocéntrica se convierte // en un habla interna sin sonoridad”. Asimismo se recurre a la reformulación: “El segundo y el tercer estadio refieren, // cada uno por su parte, // a la formación de estructuras gramaticales // y a la apropiación de signos vitales. // Es decir, los niños suman con los dedos // y pretenden discurrir como intelectuales. (Trabajo práctico Vygotskyana, 2017)

Entre otros recursos, señalamos también la utilización de la reiteración o duplicación de la información reformulada:

Pero es en el cuarto estadio de los pequeños // donde decimos que ocurre el crecimiento interno: // los signos de afuera y de adentro se influyen // y el pensamiento coincide con las hablas que se producen. // Para que se entienda, repito: en un determinado momento // el pensamiento se hace verbo y el verbo, pensamiento. (Trabajo práctico Vygotskyana, 2017)

Si bien no resulta sencillo escribir en un género a elección con límites laxos, el acercamiento realizado por la estudiante demuestra un trabajo y apropiación de las lecturas teóricas realizadas, así como una vinculación y reflexión de las ideas, no una reproducción textual de palabras de los autores.

### **Una ponencia**

Como actividad de escritura integradora de la materia se les solicitó a los estudiantes de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito una ponencia escrita sobre uno de los temas abordados a lo largo del cuatrimestre. En primer lugar se trabajó en las clases con el resumen, con un proceso de escritura y re-escritura. En segundo lugar, los estudiantes debían escribir la ponencia (disponían hasta de 2 años, lo que dura la regularidad de la materia), enviarla por correo (la cantidad de veces necesarias) y una vez aprobada, presentarse a rendir la materia. En esta oportunidad, abordaremos la ponencia titulada: “La palabra: un acercamiento al concepto desde Steven Pinker y Lev Vigotsky”<sup>3</sup>, cabe

---

<sup>3</sup> El trabajo corresponde a la estudiante Lucía Fernández.

destacar que esta ponencia fue aprobada desde el primer envío, no se realizaron comentarios para su rescritura.

Tal como sabemos, una ponencia es un género especializado del ámbito académico y muy común entre investigadores, que posee una característica sumamente interesante: se escribe para ser oída (más que leída).

Desde la introducción, la estudiante manifiesta con claridad su propósito, además de haberlo expresado sucintamente en el título del trabajo: “(...) en el presente trabajo se pretende indagar y sistematizar las teorizaciones acerca de este concepto [la palabra] partiendo de la hipótesis de que la perspectiva innatista y la interaccionista –al menos en esta temática que se pretende abordar- resultan complementarias” (Ponencia, Trabajo de Integración, 2016).

Asimismo, establece los interrogantes guías y la organización del trabajo:

¿Qué es una palabra? ¿Cuál es su función? ¿Cómo es su estructura? ¿De qué manera las incorpora el niño? ¿Cómo es que un niño tan pequeño puede almacenar tantas y generar nuevas palabras? Con el fin de intentar responder las preguntas planteadas el presente trabajo se dividirá en ejes/subtítulos en base a ellas revisando/exponiendo/analizando lo que los enfoques a tratar plantean. (Ponencia, Trabajo de Integración, 2016)

En la ponencia se utilizan citas textuales con la finalidad de explicar sus alcances y vincular las propuestas de los dos estudiosos, así como para establecer relaciones entre las posturas interaccionistas e innatistas. En las conclusiones, la estudiante retoma su hipótesis para confirmarla: “Como se planteó en la hipótesis de la introducción, ambos enfoques se complementan en tanto que coinciden en ciertos planteos tal como la capacidad de las palabras para categorizar y organizar las acciones y objetos de la realidad. (...)” (Ponencia, Trabajo de Integración, 2016).

Y propone una conceptualización posible para “palabra”, es decir, realiza su aporte de acuerdo con los recorridos teóricos:

De esta manera, tratando de llegar a una posible conceptualización de “palabra” a partir de lo planteado, se la podría describir como un “átomo lingüístico” que posee un significado y se comporta como una unidad indivisible sobre la que actúa la sintaxis y se forma mediante reglas morfológicas. Permite categorizar y organizar objetos y acciones del mundo y constituye la célula principal del pensamiento; a medida que su

significado se desarrolla también lo hace la conciencia. (Ponencia, Trabajo de Integración, 2016)

E incluso, como buena y curiosa investigadora, plantea posibles continuaciones del trabajo:

Ahora bien, resulta considerable destacar que Steven Pinker también define a las palabras como “listemas”, que abarcan expresiones como “meter la pata”. Esta definición podría ser analizada en próximos trabajos en torno al debate de si realmente constituyen “palabras” u oraciones. (Ponencia, Trabajo de Integración, 2016)

Resta señalar que la ponencia cumplió con todos los requisitos solicitados, tanto de contenido como formales. Vale aclarar que, por cuestiones de tiempo, no pudo trabajarse la ponencia en doble formato: escritura y oralidad/presentación, tarea que esperamos poder desarrollar en otras oportunidades, pero que reconocemos la dificultad de esta propuesta por los tiempos necesarios para llevarla a cabo.

### **Consideraciones finales y continuaciones de nuestro trabajo de investigación**

En la actualidad, en nuestra investigación-acción, continuamos abordando a la escritura como una estrategia didáctica, esto es, seguimos explorando las posibilidades epistémicas y cognoscitivas habilitadas por la escritura; pero además, procuramos establecer mayores vinculaciones con la escritura de diferentes géneros textual-discursivos. Nuestro interés se encuentra en cómo la lectura y la escritura de géneros especializados habilitan y potencian la reelaboración conceptual, la sistematización de los conocimientos disciplinares (no nos limitamos al área de la lengua y la literatura), y conllevan al desarrollo de estrategias de pensamiento, específicas de cada formación disciplinar. En otras palabras, nos encontramos estudiando las habilidades y procesos del pensamiento “verbalizados” y facilitados a partir de la escritura de diferentes géneros.

Estamos convencidas que una fuerte relación entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas se da partir de la escritura, considerándola como una estrategia para la adquisición de conocimientos, ya que es a partir de ésta que podemos “ver” y “transformar” nuestro conocimiento. Tal como lo hemos demostrado, no solo la escritura de géneros académicos favorece su función cognoscitiva, sino que los géneros textuales-discursivos no propios del ámbito académico también los favorecen. En otras palabras, propuestas

didácticas mediadas con la escritura permiten la vinculación de aspectos teórico-conceptuales con los propios procesos del pensamiento.

Como tareas pendientes, entre tantas, podemos nombrar nuevamente la necesidad de profundizar en el estudio y el trabajo con los géneros a partir de considerar cuáles son sus características lingüísticas que permiten/habilitan la transformación del conocimiento, el desarrollo de habilidades cognoscitivas, así como el trabajo con matrices de escritura de textos disciplinares.

### **Referencias bibliográficas**

- Adam, J. M. y Lorda, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona, España: Ariel.
- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Las cuarenta.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, Argentina: Editorial Facultad de Lenguas.
- Belinchón, M; Igoa, J; Rivière, A. (1992). *Psicología del lenguaje*. Madrid, España: Trotta.
- Bereiter, C.; Scardamalia, S. (1987). *Psychology of written composition*. Hillsdale N. J., Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, C.; Scardamalia, S. (1993). Enfoques de primero, segundo y tercer orden para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura. En J. A. Beltrán, V. Bermejo, M. D. Prieto y D. Vence (Ed.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid, España: Pirámide.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Calsamiglia, H. y Tusón, H. (2012). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel.
- Camps, A. (Coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España: Graó.

- Cassany, D. (Comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, España: Paidós.
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. España: Antonio Machado.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- De Beaugrande, R. (2002). *Curso Internacional: Análisis del Discurso en las Ciencias Sociales, la Cultura y el Territorio* Bogotá, Colombia: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo, Univ. Nacional de Colombia.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona, España: Ariel.
- Flower, L., y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.
- Giammarini, G. (2016). Escritura y géneros académicos. En S. Lizarriturri y M. Civarolo, (Comp.) *Relatos de investigación y experiencias docentes 1* (pp. 22-38). Villa María, Argentina: GIDED-UNVM.
- Giammarini, G. (2017). Escritura estratégica y aprendizaje en una cátedra universitaria. En S. Lizarriturri (Comp.) *Relatos de investigación y experiencias docentes 2: de la escritura y los géneros académicos* (pp. 27-31). Villa María, Argentina: GIDED-UNVM.
- Giammarini, G. y Lizarriturri, S. (2015). La enseñanza de la escritura como estrategia didáctica. En D. Riestra, M. Gicochea Gaona y S. Tapia (Comps.) *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 750-764). Viedma, Bariloche, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro, GEISE.
- Jackendoff, R. (2010). *Fundamentos del lenguaje. Mente, significado, gramática y evolución*. México DF, México: FCE.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lizarriturri, S. (2014). El recorrido elíptico de la Didáctica de la Lengua. En M. Civarolo y S. Lizarriturri (Comps.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior* (pp. 147-160). Villa María, Argentina: Universidad Nacional de Villa María.
- Lizarriturri, S. (2016). La importancia de las estrategias metalingüísticas y metacognitivas implicadas en la escritura de textos académicos, en el ámbito de la UNVM. En S.

- Lizarriturri y M. Civarolo (Comp.) *Relatos de investigación y experiencias docentes 1* (pp. 39-61). Villa María Argentina: GIDED-UNVM.
- Lizarriturri, S. (Comp.) (2017). *Relatos de investigación y experiencias docentes 2: de la escritura y los géneros académicos*. Villa María, Argentina: GIDED-UNVM.
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Pinker, S. (2000). *El instinto del lenguaje*. Madrid, España: Alianza.
- Raiter, A. y Jaichenco, V. (2002). *Psicolingüística*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Docencia.
- Van Dijk, T. (Comp.) (2001). *El discurso como estructura y como proceso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T. (Comp.) (2008). *El discurso como interacción social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York, Estados Unidos: Academic.
- Vigotsky L. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Fausto.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, España: Grijalbo.

# Docencia e investigación en didáctica

**Anahí Mastache**

anahivm@hotmail.com

Universidad de Buenos Aires

---

## Resumen

El presente trabajo se propone compartir algunas reflexiones en torno a las problemáticas propias de la investigación didáctica que venimos desarrollando en el marco del proyecto UBACyT “Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego” correspondiente a la Programación 2016. Si bien la investigación didáctica habilita múltiples reflexiones, en esta oportunidad me propongo focalizar especialmente en la incidencia mutua entre la investigación de referencia y la enseñanza de grado en dos asignaturas que, pese a pertenecer ambas al área de la didáctica, presentan rasgos muy diferentes entre sí producto de su pertenencia a diferentes carreras. Las características de cada carrera, de sus propósitos formativos, de los aportes de la materia a los mismos así como de los rasgos diferenciales de los estudiantes generan especificidades que abarcan también a la relación entre docencia e investigación. Las dos asignaturas objeto de estas reflexiones son: “Didáctica de Nivel Medio” correspondiente a la Carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras) y “Didáctica General” del Profesorado en Ciencias Jurídicas (Facultad de Derecho), ambas en la Universidad de Buenos Aires.

Para que se comprendan las reflexiones, se hace necesario comenzar por precisar algunos rasgos centrales tanto del proyecto de investigación como de las asignaturas objeto de las reflexiones que se presentarán a continuación. Seguidamente, abordaré diversos aspectos de la doble problemática de la incidencia de la docencia en los procesos investigativos y de la investigación en las actividades de enseñanza. Luego profundizaré en el lugar de la investigación en la formación del equipo docente y en la incidencia que adquiere, por este medio, en el desarrollo de las clases y en los aprendizajes de los estudiantes. En estos desarrollos trataremos de dar cuenta de la multiplicidad de aspectos de la investigación que se vinculan con la docencia en el área de la didáctica: por un lado, los resultados que permiten generar conocimiento en torno de diversas cuestiones de interés en la formación de profesores y profesionales de la educación; por otro lado, los desarrollos de las metodologías de investigación que habilitan otros modos de trabajo en la enseñanza y que facilitan el desarrollo de otras habilidades en los estudiantes. Simultáneamente, tendremos en cuenta una perspectiva de la enseñanza que abre a variedad de aprendizajes conceptuales y metodológicos, pero también de orden personal e interpersonal. Desde esta mirada de la investigación y de la docencia, abordaremos las relaciones e incidencias mutuas entre la investigación didáctica que llevamos a cabo y la enseñanza de pedagogos y profesores.

---

## Introducción

El presente trabajo se propone compartir algunas reflexiones en torno a las problemáticas propias de la investigación didáctica que venimos desarrollando en el marco del proyecto UBACyT “Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego”

correspondiente a la Programación 2016. Si bien la investigación didáctica habilita múltiples reflexiones, en esta oportunidad me propongo focalizar especialmente en la incidencia mutua entre la investigación de referencia y la enseñanza de grado en dos asignaturas que, pese a pertenecer ambas al área de la didáctica, presentan rasgos muy diferentes entre sí producto de su pertenencia a diferentes carreras. Las características de cada carrera, de sus propósitos formativos, de los aportes de la materia a los mismos así como de los rasgos diferenciales de los estudiantes generan especificidades que abarcan también a la relación entre docencia e investigación. Las dos asignaturas objeto de estas reflexiones son: “Didáctica de Nivel Medio” correspondiente a la Carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras) y “Didáctica General” del Profesorado en Ciencias Jurídicas (Facultad de Derecho), ambas en la Universidad de Buenos Aires.

Para que se comprendan las reflexiones, se hace necesario comenzar por precisar algunos rasgos centrales tanto del proyecto de investigación como de las asignaturas objeto de las reflexiones que se presentarán a continuación. Seguidamente, abordaré diversos aspectos de la doble problemática de la incidencia de la docencia en los procesos investigativos y de la investigación en las actividades de enseñanza. Luego profundizaré en el lugar de la investigación en la formación del equipo docente y en la incidencia que adquiere, por este medio, en el desarrollo de las clases y en los aprendizajes de los estudiantes. En estos desarrollos trataremos de dar cuenta de la multiplicidad de aspectos de la investigación que se vinculan con la docencia en el área de la didáctica: por un lado, los resultados que permiten generar conocimiento en torno de diversas cuestiones de interés en la formación de profesores y profesionales de la educación; por otro lado, los desarrollos de las metodologías de investigación que habilitan otros modos de trabajo en la enseñanza y que facilitan el desarrollo de otras habilidades en los estudiantes. Simultáneamente, tendremos en cuenta una perspectiva de la enseñanza que abre a variedad de aprendizajes conceptuales y metodológicos, pero también de orden personal e interpersonal. Desde esta mirada de la investigación y de la docencia, abordaremos las relaciones e incidencias mutuas entre la investigación didáctica que llevamos a cabo y la enseñanza de pedagogos y profesores.

### **La investigación**

La investigación de referencia se inscribe en un área de relativa vacancia: el abordaje de la formación para la ciudadanía y para la convivencia en la escuela secundaria desde la

perspectiva de una didáctica analítica con enfoque institucional y grupal (Mastache, 2013b) que busca dar cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se suceden en el aula, sin desconocer los atravesamientos sociales, institucionales, políticos, deseantes, que allí se entraman. Se inscribe en la lógica cualitativa propia de los estudios etnográficos (Goetz y Lecompte, 1988, Rockwell, 2009). La principal fuente de datos es la observación de clases, a las que se suman observaciones en distintos espacios institucionales, conversaciones espontáneas y entrevistas semiestructuradas con algunos actores (en especial, pero no sólo, con la docente y los estudiantes del curso observado) y documentos diversos (planificaciones docentes, materiales didácticos, proyectos institucionales). El análisis de los datos recurre al enfoque comprensivo e interpretativo-hermenéutico que privilegia la construcción de sentidos (Deleuze, 1989; Souto, 2000; Mastache, 2012a).

De acuerdo con los resultados obtenidos a la fecha, la formación para la convivencia y la ciudadanía se verían favorecidas cuando los docentes proponen actividades que apuntan al desarrollo de diversas capacidades personales e interpersonales (Mastache, 2007; Mastache y Devetac, 2016a, 2016b); favorecen la promoción de valores de respeto, visibilización y aceptación de las distintas personas que componen la sociedad (Mastache, 2017, 2018; Mastache y Secco, 2018); proponen la reflexión entre distintas conductas y su relación con diversos contextos socio históricos políticos y culturales; proponen saberes de tipo situacional y no meramente tópicos o procedimentales (Edwards, 1989); proponen actividades centradas en el estudiante (Carrera Barnés y Perrenoud, 2008) que habilitan la recuperación del poder sobre el propio acto (Mendel, 1972) y de “autorización” sobre lo aprendido (Ardoino, 2005). Se evidencia también cómo la enseñanza de la ciudadanía y la convivencia se ve reforzada cuando la escuela presenta rasgos que favorecen la generación de propuestas institucionales formativas que exceden el marco del aula (Mastache, 2017, 2018; Calvo, Homse y Quadrini, 2018). Las estrategias didácticas utilizadas en las clases observadas son variadas; aun cuando el trabajo por proyecto ocupa un lugar significativo, se observaron clases que recurren a guías de estudio, exposiciones dialogadas, consignas abiertas para la expresión de opiniones y argumentaciones (Mastache, 2017, 2018; Mazzoni y Rebrij, 2018; Calvo, Homse y Quadrini, 2018). En todos los casos, y pese a estas diferencias, los docentes generaron climas propicios a la participación de los estudiantes y al aprendizaje; y la mayoría de los estudiantes asumían los roles esperados de manera que la tarea (Zarzar Charur, 1980) era asumida y el grupo-clase se sostenía en la modalidad de grupo de trabajo (Bion, 1966).

Estas posibilidades parecieran ser independientes de la localización de las escuelas, del tipo de población que atienden y de la formación de los docentes a cargo. No obstante, las condiciones de la tarea pedagógica serían obstaculizadas cuando las condiciones institucionales no generan los espacios adecuados para garantizar los tiempos de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, la aceptación de las llegadas tardes como norma acordada atentaba contra el desarrollo de las actividades previstas por la docente cuando las clases se desarrollaban en la primera hora). Complementariamente, en otras instituciones, las actividades de aula se verían reforzadas por espacios institucionales de trabajo pedagógico conjunto (por ejemplo, actos escolares en que se presentaban actividades trabajadas en clase o, en sentido inverso, que eran tomados como insumo para la tarea escolar).

En este sentido, las clases analizadas ofrecen potencialidad para ser pensadas en términos de producción de nuevas y variadas formas de habitar y producir “escuela”, habilitando espacios para la producción de tipos subjetivos que abren a otras formas políticas de “hacer ciudadanía” más allá de la identificación homogénea, patriarcal y/o unificadora que se suponía eficaz desde el sistema educativo (Mastache, 2018; Mastache y Secco, 2018).

### **Las materias**

Las dos asignaturas que están a mi cargo presentan algunas similitudes y otras tantas diferencias.

Ambas se dictan en la Universidad de Buenos Aires. Didáctica General está inscripta en el plan de estudios de una carrera de profesorado que tiene por finalidad la formación de futuros profesores en Ciencias Jurídicas; en general, recibe profesionales del Derecho que desean ejercer la docencia. Didáctica de Nivel Medio corresponde al plan de estudios de la Licenciatura y del Profesorado en Ciencias de la Educación; los estudiantes tienden a dividirse en partes iguales entre ambas carreras, siendo –por tanto– estudiantes avanzados de la Licenciatura o Licenciados que buscan obtener el título docente.

Dadas las diferencias de perfil profesional, los programas son claramente diferentes. Didáctica General es la primera asignatura del área por lo cual constituye el primer acercamiento a las teorías de la enseñanza, las que serán retomadas en materias posteriores. Por el contrario, Didáctica de Nivel Medio se cursa tras haber aprobado dos Didácticas Generales.

No obstante, en ambas materias partimos de considerar a nuestros estudiantes como profesionales. Esto supone posicionarlos en un lugar de responsabilidad por su tarea, la cual buscamos se ajuste al quehacer que realizan los profesionales del campo. En el caso de Didáctica General los posicionamos en el rol docente y realizan diversas planificaciones (planificación anual, proyecto, plan de clases) para un curso real previamente observado, en el marco de una asignatura para la cual estarán habilitados como docentes. En Didáctica de Nivel Medio los posicionamos en el rol de asesores de docentes de distintas disciplinas y en distintos contextos; con este marco, realizan diversas tareas según los cuatrimestres; algunos de los trabajos realizados a la fecha son: proyectos de enseñanza para el pluri-año en escuelas rurales de la Provincia de Misiones, propuestas para el trabajo intercultural para una escuela de la modalidad intercultural bilingüe de la Provincia de Chaco, un prediagnóstico presentado a la manera de teatro leído con las escuelas destinadas a menores de edad en la modalidad contexto de encierro en la Ciudad de Buenos Aires.

Por otro lado, en estas decisiones incide también nuestro posicionamiento epistemológico en relación a la didáctica como teoría de la enseñanza. Nos posicionamos en una didáctica analítica, reflexiva, situada y contextualizada (Mastache, 2013b, 2016; Mastache y Devetac, 2016a); descartando posiciones meramente instrumentalistas o basadas en la pura acción sin valoración al reconocimiento de que cada situación de clase (en un ámbito y espacio determinado) es una creación personal del docente a cargo donde se ponen en juego sus conocimientos teóricos y prácticos, su experiencia y todo un componente personal que la formación inicial no suele tener en cuenta. Desde esta perspectiva, las tareas solicitadas suponen un abordaje que exige una práctica teóricamente reflexionada. A veces, se trata de partir de los datos de una situación para analizarlos con apoyo de la teoría; en otros casos, se trata de generar un documento propio de una práctica (un proyecto, una planificación), cuyas decisiones deben estar teóricamente fundamentadas.

El eje en el rol profesional para el cual se están formando nos lleva a considerar imprescindible presentar y desarrollar una variedad de saberes a lo largo de la cursada: los estrictamente pedagógicos – didácticos, los que permiten poner en práctica los saberes teóricos en relación a las situaciones de enseñanza (con el correspondiente reconocimiento a la disciplina que se enseña) y en campos de desempeño variado (contextualizados al nivel medio y superior), los vinculados a la formación social, institucional y grupal, y los referidos a la formación de orden personal (Mastache, 2012). Para facilitar este proceso se

generaron dispositivos de formación (diferentes en cada asignatura) que incluyen la organización de distintos espacios y la articulación de distintas estrategias.

### **La relación entre la investigación didáctica y la formación en el nivel superior**

Son múltiples los aspectos de la investigación que se vinculan con la docencia en el área de la didáctica. Por supuesto, la participación de los estudiantes como auxiliares de la investigación da lugar a múltiples aprendizajes, especialmente (aunque no sólo) de orden metodológico. También los resultados de investigación (propia o ajena) constituyen aspectos a ser estudiados y pueden resultar altamente significativos; así, los resultados obtenidos en torno a la formación para la ciudadanía y la convivencia (que sintetizamos en el apartado correspondiente) constituyen experiencias de interés para el conocimiento de las prácticas pedagógicas situadas que habilitan otros modos de “hacer escuela” y de pensar la ciudadanía y la convivencia escolar. Ambas cuestiones están presentes en nuestra tarea cotidiana como profesores e investigadores, pero no es ése el enfoque que quisiera presentar en esta oportunidad. Más bien, quisiera centrarme en la investigación como desarrollo vivo en su articulación con la enseñanza de la didáctica en el contexto de las clases de la asignatura.

En este sentido, no sólo importan los resultados alcanzados por los investigadores sino también las referencias teóricas y empíricas y los procesos investigativos y su potencial analizador.

En nuestro caso, los resultados previamente sintetizados nos permiten trabajar con los estudiantes diversos aspectos de las estrategias didácticas (Davini, 2009), los posicionamientos docentes, los climas escolares (Aron y Milicic, 1999), las demandas de aprendizaje, la transferencia didáctica (Blanchard Laville, 1996), la transposición didáctica (Chevallard, 1985), las tareas en su contexto ecológico (Doyle, 1986), entre otros conceptos teóricos de interés en la formación de los estudiantes. En Didáctica General, los aportes más significativos se vinculan con las propuestas de enseñanza de la ciudadanía y el tratamiento de la convivencia en distintas situaciones didácticas; el análisis de las estrategias utilizadas y de las decisiones didácticas adoptadas de acuerdo con la situación particular y sus derivaciones y desarrollos a lo largo del tiempo. En Didáctica de Nivel Medio, resultan de mayor interés los análisis de las dinámicas de las clases y las oportunidades que ofrecen a los aprendizajes y desarrollos subjetivos de los estudiantes;

las articulaciones entre las situaciones generadas por las propuestas didácticas y las posibilidades de construcción subjetiva que habilitan; las múltiples articulaciones entre los distintos saberes reconocidos en el aula.

Las metodologías de investigación, por su parte, constituyen también un recurso para la enseñanza y facilitan el desarrollo de algunas habilidades y conocimientos. Así, por ejemplo, los estudiantes de ambas materias realizan inmersiones en una institución escolar, y desarrollan –con distinto nivel y diferentes propósitos formativos- observaciones, entrevistas, registros de impresiones personales, y análisis posteriores de las mismas. De este modo, desarrollan –en distinto grado- capacidades para la comunicación con distintos integrantes de la comunidad educativa (especialmente para la escucha activa, pero también para la indagación y la obtención de datos y para la asunción de diversos roles), para la observación y el reconocimiento de indicadores de situaciones no manifiestas (qué observar y cómo “leer” e interpretar lo observado), para el reconocimiento y procesamiento de las propias emociones (el trabajo con la implicación profesional se transforma en un contenido central), entre otras. La importancia de estos contenidos nos lleva incluso a proponer espacios en el aula de formación ad hoc para la observación, la escucha activa, el análisis de la implicación, a través de dinámicas propias de laboratorio de toma de conciencia y de entrenamiento. Más aun, en Didáctica de Nivel Medio, algunas herramientas propias de la investigación constituyen incluso objetos de aprendizaje; tal el caso de la elaboración de hipótesis y su adecuada presentación (con la explicitación y correcta referencia a sus referentes teóricos y empíricos) o de la escritura académica.

De este modo, la investigación, tanto sus aspectos metodológicos como sus resultados sustantivos, constituyen aspectos importantes de la enseñanza y permite dar lugar a variedad de aprendizajes conceptuales y metodológicos, pero también de orden personal e interpersonal. Así, la investigación aporta elementos de interés para la reflexión sobre los aspectos sociales, institucionales, grupales y personales y facilita la formación integral, incluyendo la reflexión sobre su trayectoria profesional, y el auto-conocimiento de los propios modelos, sentimientos y emociones (Mastache, 2013a).

### **Incidencia de la docencia en los procesos investigativos**

También resulta de interés señalar los aportes en el sentido inverso. Las preocupaciones y modos de pensar de nuestros estudiantes (en ambas materias) en torno a distintos aspectos de la escuela media y del desarrollo de las clases nos fue llevando a incluir en la investigación nuevas preguntas y cuestiones inicialmente no previstas, así como a agudizar la mirada en un intento de comprenderlas. Dados los límites de este trabajo, señalaremos sólo algunas a modo de ejemplo. Las preocupaciones por la gestión del grupo en los estudiantes del profesorado en Ciencias Jurídicas, por ejemplo, nos llevaron a focalizar más en los modos en que los docentes tratan las cuestiones propias de la convivencia y la encaran como objeto de enseñanza y no sólo como condición para su desarrollo o como resultado de los climas logrados. Las dificultades de los estudiantes de Ciencias de la Educación, por su parte, para visibilizar en las escuelas de la Ciudad de cuestiones tales como la multiculturalidad, el castellano como segunda lengua, etc., nos llevaron a proponer el trabajo con escuelas en contextos diversos que presentan de manera mucho más dramática problemáticas habituales aunque no siempre visibilizadas.

### **La investigación como tarea docente**

Por otra parte, la participación de los distintos integrantes de la cátedra en procesos investigativos desarrolla habilidades de interés para la tarea docente y, de este modo, indirectamente, tiene incidencia en el desarrollo de las clases y en los aprendizajes de los estudiantes. Así, por ejemplo, el desarrollo de habilidades para la captación de significaciones, para el uso analítico de los conceptos teóricos, para pensar teóricamente la empírea y para leer teóricamente los datos de la realidad, para la escritura académica, por mencionar algunas. De este modo, la investigación constituye una instancia de formación de los docentes que retroalimenta la potencialidad de las actividades didácticas en clase.

### **Conclusiones**

En este trabajo hemos tratado de dar cuenta de la manera particular en la cual vivimos la doble tarea de investigación y docencia en el campo de la didáctica y de los modos en los cuales tratamos de que ambas actividades resulten enriquecidas y potenciadas a partir de múltiples puentes. Se trata, en definitiva, de una manera de pensar la docencia como una actividad que recurre a las herramientas que proporciona la investigación y a esta última

como una instancia de cuestionamiento de la docencia y, a la vez, de búsqueda de respuestas a las preguntas que la primera genera. Esperamos que estas reflexiones abran a un fructífero intercambio con otros colegas igualmente preocupados por vivir de manera integral y no disociada el rol de profesores-investigadores.

## **Bibliografía**

- Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Novedades Educativas.
- Aron, A. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello
- Bion, W. R. (1966) *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós
- Blanchard Laville, C. (1996) *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - UBA y Novedades Educativas.
- Calvo, C.L.; Homse; N. y Quadrini, A. (2018). *La formación para la ciudadanía y la convivencia en una escuela secundaria para jóvenes y adultos*. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Río Negro, 18, 19 y 20 abril de 2018.
- Carreras Barnés, Josep y Perrenoud, Philippe. (2008). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique*. Grenoble, La pensée sauvage.
- Davini, M.C. (2009) *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires, Santillana. Caps. 4 a 7.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Doyle, W. (1986b) Classroom organization and management. En WITTRICK, M. (ed) *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York, Macmillan.
- Edwards, V. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación*. México: versión mimeografiada.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 27-56). Madrid: Morata.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes. Reflexiones y experiencias*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Mastache, A. (2012a). Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación. *Buenos Aires, Novedades Educativas*.

- Mastache, A. (2012b). *Construcción de ciudadanía y procesos de subjetivación*. Novedades Educativas N° 257. Buenos Aires: Noveduc. pp 7-11, mayo 2012.
- Mastache, A. (2013a) *El investigador como fuente de información y como obstáculo a la comprensión*. V Jornadas de Investigación en Humanidades. Bahía Blanca.
- Mastache, A. (2013b). La didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, Ana María y Moneti, Elda (comp.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires, EdiUNS-Noveduc. ISBN 978-987-538-389-0. pp.81-87
- Mastache, A. (2016). *La didáctica como campo disciplinar y como práctica situada: desplegando sentidos acerca de la enseñanza*. Segundas Jornadas Nacionales Didáctica y Didácticas. Área de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, 12 de agosto de 2016.
- Mastache, A. (2017). *Formar ciudadanos en clases de Lengua y literatura*. XII Reunión de Antropología del Mercosur / RAM. Posadas, Misiones, 6 de diciembre 2017. Publicado en *Libro de Actas: XII Reunión de Antropología del Mercosur Experiencias Etnográficas: desafíos y acciones para el Siglo 21*. Tomo I, 2018, pp 3660/3676.
- Mastache, A. (2018) *Trabajar la “diversidad” a través de la literatura*. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Río Negro, 18, 19 y 20 abril de 2018.
- Mastache, A. y Devetac, R. (2016a). *La formación personal: un desafío en la formación de educadores*. Segundas Jornadas Nacionales Didáctica y Didácticas. Área de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, 12 de agosto de 2016.
- Mastache, A. y Devetac, R. (2016b). *Formación para la ciudadanía y la convivencia*. Novedades Educativas. ISSN 0328-3534.
- Mastache, A. y Secco, C. (2018). *Formación para la ciudadanía y la convivencia: Una propuesta de enseñanza que atiende a la producción de subjetividades en contextos de diversidad cultural*. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Río Negro, 18, 19 y 20 abril de 2018.
- Mazzoni, D.O.; Rebrij, E. (2018). *La clase de ciudadanía y la recuperación del acto poder*. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Río Negro, 18, 19 y 20 abril de 2018.

Mendel, G. (1972). *Sociopsicoanálisis I y II*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Zarzar Charur, C. (1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. En *Perfiles Educativos N° 8*. México, UNAM.

# ***Escenas de lectura en los diseños curriculares de nivel inicial: repensar la función comunicativa de la lectura y la escritura en la formación docente***

**María Elena Molina<sup>1</sup>**

elena.molina@uns.edu.ar

**María Soledad Pessi<sup>2</sup>**

soledad.pessi@uns.edu.ar

<sup>1</sup>CONICET – Universidad Nacional del Sur

<sup>2</sup>Universidad Nacional del Sur

---

## **Resumen**

Muchos autores sostienen que la lectura, bajo ciertas condiciones didácticas, puede transformarse en una herramienta de aprendizaje. Es por esta razón que en nivel inicial es necesario plantear situaciones en las que los niños actúen como lectores y escritores, aún antes de leer y escribir convencionalmente. Se trata de pensar la lectura como un proceso de coordinación de informaciones y no como el descifrado de un código, o como la enunciación de letras. Paralelamente, es preciso pensar la escritura como un proceso de producción de textos con sentido, en definitiva, concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales que son importantes en la escuela porque lo son fuera de ella y no al revés (Ferreiro, 1999). Siguiendo esta idea, y como parte de un proyecto más amplio sobre “Lectura en voz alta y narración oral: tendencias investigativas y experiencias en contextos escolares” (PGI 24/I262), la presente ponencia analiza las prácticas de lectura y escritura propuestas para las áreas de “Expresión y comunicación” y de “Prácticas del Lenguaje” en los Diseños Curriculares para la Educación Inicial de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires -primer ciclo (2012) e inicial (2008), respectivamente. Para efectuar tal análisis, enfocamos particularmente la noción de “escena de lectura”, entendida como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación (Cucuzza, 2012), a fin de dar cuenta de un aspecto constitutivo de esas prácticas: el de la lectura y la socialización del escrito. De este modo, tomamos en cuenta tanto las prácticas del lenguaje vinculadas con hablar y escuchar, como las prácticas sociales de la lectura y la escritura y las sistematizamos en tablas siguiendo el protocolo propuesto por Cucuzza (2012): (1) los actores (¿Quién o quiénes intervienen en la escena? ¿Qué tipo de relaciones sociales se evidencian? ¿Cuáles son las posiciones corporales de los participantes?); (2) las finalidades (¿Para qué fines se lee?); (3) los espacios (¿Cuál es el marco espacial del lugar en el que se lee?); (4) los tiempos (¿Puede determinarse el momento de la lectura?); (5) los modos de lectura (¿La escena supone una lectura silenciosa o en voz alta?); (6) los soportes materiales o las tecnologías de la palabra (¿Es posible determinar el tipo de soporte material de la escritura en que se lee? ¿Cuál es el objeto portador?). Este trabajo comprende que la lectura y la escritura necesitan plantearse, enseñarse y ejercerse, desde el inicio de la escolarización, como prácticas sociales, históricas y culturales, como objetos de importancia social y no únicamente escolar. Los resultados obtenidos del análisis de los documentos

curriculares nos permitirán dar cuenta del modo en que se presentan las escenas de lectura en nivel inicial y cómo estas pueden trabajarse, enfatizando las funciones comunicativas del leer y el escribir, en la formación de docentes de nivel inicial.

---

## Introducción

*¿La lectura es siempre un acto del ámbito privado, íntimo, secreto, que remite a la individualidad? No, pues esta situación de lectura no ha sido siempre dominante. Creo, por ejemplo, que en los medios urbanos existe, entre el siglo XVI y XVII, otro conjunto de relaciones con los textos que pasan por lecturas colectivas, lecturas que manipulan el texto, descifrado por unos para los otros, a veces elaborado en común, lo que pone en práctica algo que supera la actividad individual de la lectura. Por lo tanto, aquí también es necesario evitar la constante tentación de la posición universalizante de los lectores que somos.*

Roger Chartier (2011, pp. 254-255)

¿Cómo se lee cuando no se lee convencionalmente? ¿Qué lugar ocupa la intervención del docente en las lecturas que se llevan a cabo en las salas de nivel inicial? En efecto, muchos autores sostienen que la lectura, bajo ciertas condiciones didácticas, puede transformarse en una herramienta de aprendizaje. Es por esta razón que en nivel inicial es necesario plantear situaciones en las que los niños actúen como lectores y escritores, aún antes de leer y escribir convencionalmente. Se trata de pensar la lectura como un proceso de coordinación de informaciones y no como el descifrado de un código, o como la enunciación de letras. Paralelamente, es preciso pensar la escritura como un proceso de producción de textos con sentido, en definitiva, concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales que son importantes en la escuela porque lo son fuera de ella y no al revés (Ferreiro, 1999). Siguiendo esta idea, y como parte de un proyecto más amplio sobre lectura en voz alta y narración oral, la presente ponencia analiza las prácticas de lectura y escritura propuestas para las áreas de “Expresión y comunicación” y de “Prácticas del Lenguaje” en los Diseños Curriculares para la Educación Inicial de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires -primer ciclo (2012) e inicial (2008), respectivamente-. Para efectuar tal análisis, enfocamos particularmente la noción de “escena de lectura”, entendida como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación (Cucuzza, 2012), a fin de dar cuenta de un aspecto constitutivo de esas prácticas: el de la lectura y la socialización de escrito. Este trabajo comprende, así, que la lectura y la escritura necesitan plantearse, enseñarse y ejercerse, desde el inicio de la escolarización, como prácticas sociales, históricas y culturales, como objetos de

importancia social y no únicamente escolar. Los resultados obtenidos del análisis de los documentos curriculares nos permiten dar cuenta del modo en que se presentan las escenas de lectura en nivel inicial y cómo estas pueden trabajarse, enfatizando las funciones comunicativas del leer y el escribir, en la formación de docentes de nivel inicial.

### **Metodología**

Este trabajo se desarrolla en el marco del proyecto PGI 24/I262 “Lectura en voz alta y narración oral: tendencias investigativas y experiencias en contextos escolares”, dirigido por la Dra. Marta Negrin. Se trata de un estudio cualitativo, de corte descriptivo-interpretativo, en el que se intentan describir y caracterizar las escenas de lectura que están previstas en las orientaciones didácticas de los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires para el nivel inicial. Para ello, se trabajó con cada uno de los diseños, teniendo en cuenta sus particularidades y diferencias. En el diseño perteneciente al primer ciclo, enfatizamos las propuestas vinculadas con escenas de lectura en cada una de las salas (bebés, deambuladores y sala de 2 años). Por su parte, en el diseño curricular de nivel inicial, nos centramos en tres escenas de lectura: “Los niños escuchan leer al maestro”, “Los niños leen por sí mismos” y “Los niños escuchan narrar al docente”.

### **Resultados y discusión**

La exposición de los resultados se realiza en tres apartados. En el primero, “Leer en el nivel inicial: ¿qué proponen los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires?”, se detalla la concepción sobre la lectura (y la escritura) presentes en los mencionados documentos. En el segundo apartado, “Escenas de lectura en el nivel inicial: sistematizar la propuesta de los diseños curriculares”, se presenta la sistematización de las escenas previstas en las orientaciones didácticas de los diseños. En el tercer apartado, “Aportes para trabajar la lectura en la formación de docentes de nivel inicial”, concluimos señalando las contribuciones que conlleva el pensar la lectura, desde la noción de escenas de lectura, en la formación de docentes de nivel inicial.

#### ***(1) Leer en el nivel inicial: ¿qué proponen los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires?***

Existen diversos modos de concebir la lectura y la escritura. Para algunos enfoques (conciencia fonológica, por ejemplo), hay una definición restringida de lectura: leer es

decodificar, convertir fonema en grafema. Para otros enfoques (Whole Language y Psicogénesis, por ejemplo), la lectura constituye una práctica cultural: leer es comprender (Castedo y Torres, 2012). En los diseños curriculares de Provincia de Buenos Aires para el nivel inicial prevalece esta segunda postura.

Así, se percibe al docente como mediador entre los niños y el texto. Este debe dar muestra de su comportamiento lector, leyendo en forma frecuente variedad de textos, comentando lo leído y compartiendo las formas de leer con los niños, mostrándoles cómo hacen para buscar un tema en una enciclopedia o para saber cuál es el autor de un libro. Los niños avanzarán en sus aprendizajes si cuentan con un docente activo, es decir, con un docente que interviene desarrollando en sus alumnos la seguridad de percibirse como lectores.

¿Qué significa, entonces, enseñar a leer en el nivel inicial? Uno de los propósitos del nivel es incorporar a los niños como miembros activos de una comunidad de lectores y escritores. Para esto, es preciso generar un espacio y un tiempo donde lectura y escritura sean prácticas habituales. En la sala del jardín debe haber qué leer: libros, revistas, el diario, agendas, calendario, etc. (permitir que la lengua escrita exista en la sala de clase, como existe fuera de ella). Pero, además, debe haber lectores. En sus clases, cuando el docente lee y escribe frente a los niños, les está informando sobre el sentido de las prácticas con el lenguaje escrito. Por ende, debe permitir a los niños que lean, aunque no lo hagan convencionalmente. No deberíamos pensar en momentos en los que primero se presenten actividades para la enseñanza de la lectura y la escritura para, luego de aprendidas estas técnicas, proponer actividades de lectura o de escritura. Se aprende a leer leyendo, como se aprende a escribir escribiendo (Lerner, 2001). Es decir que las prácticas sociales del lenguaje se aprenden poniéndolas en juego en situaciones en las que sea pertinente su uso.

En los diseños curriculares de Provincia de Buenos Aires, se prevén diversas prácticas de lectura para el nivel inicial, entre ellas: configurar la sala como un espacio donde la lectura sea una práctica habitual; construir con el grupo una comunidad de lectores; recuperar la lectura diaria de literatura; propiciar la participación en la organización y el funcionamiento de la biblioteca del aula o escolar; generar un ambiente de trabajo cooperativo donde se acepte y valore el aporte de cada niño; organizar proyectos y

situaciones donde la lectura aparezca contextualizada en alguna práctica que exista en nuestra cultura; presentar los textos en el contexto en el que existen socialmente; generar situaciones de lectura en la que los niños al participar puedan resolver problemas; crear las condiciones para que los niños progresen simultáneamente en la adquisición del sistema alfabético. De estas prácticas, se desprende que en estos diseños se espera que los niños lean: a su manera; hojeando y buscando información; anticipando según el portador, el título o el autor; en voz alta al grupo; relejendo el texto después de la lectura convencional del adulto; en silencio e individualmente; en voz baja para luego comentar lo leído; en parejas o en pequeños grupos; los mayores a los más chiquitos. Esta concepción situada de la lectura (y la escritura) pone en primer plano el aspecto comunicativo de tales prácticas, aspecto central de la noción de escena de lectura que trabajamos a continuación.

***(2) Escenas de lectura en el nivel inicial: sistematizar la propuesta de los diseños curriculares***

Cucuzza (2012) define la noción de “escena de lectura” como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación. Para el análisis de estas escenas, propone un protocolo que contempla seis aspectos constitutivos: (1) los actores (¿Quién o quiénes intervienen en la escena? ¿Qué tipo de relaciones sociales se evidencian? ¿Cuáles son las posiciones corporales de los participantes?); (2) las finalidades (¿Para qué fines se lee?); (3) los espacios (¿Cuál es el marco espacial del lugar en el que se lee?); (4) los tiempos (¿Puede determinarse el momento de la lectura?); (5) los modos de lectura (¿La escena supone una lectura silenciosa o en voz alta?); (6) los soportes materiales o las tecnologías de la palabra (¿Es posible determinar el tipo de soporte material de la escritura en que se lee? ¿Cuál es el objeto portador?).

La Tabla 1 sistematiza las escenas de lectura previstas en las orientaciones didácticas del área de “Comunicación y expresión” del Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires para el Primer Ciclo de Nivel Inicial. Hemos sistematizado esas escenas por salas (bebés, deambuladores y sala de 2 años) porque, dadas las particularidades del primer ciclo de nivel inicial (la diferencia marcada que hay entre bebés de 45 días a 1 año y entre niños de dos años), así está previsto el trabajo en el diseño curricular.

**Tabla 1.** Escenas de lectura previstas en las orientaciones didácticas del área de “Comunicación y expresión” del Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires para el primer ciclo de nivel inicial

Sala de maternal	Sala de bebés	Sala de deambuladores	Sala de 2 años
<b>Escena de lectura</b>	“Escucha de canciones diversas” y “Participación en juegos cantados y rítmicos” (p. 33)	Al trabajo con la música se suma “interacción con los textos literarios mediante la narración y lectura de cuentos y poesías” (p. 43)	“Participación en situaciones de lectura de diferentes géneros literarios, hechas por los adultos” y “Reconocimiento progresivo de sonidos, canciones y músicas de distintos carácter, género y estilos” (p. 55).
<i>Los actores</i>	Docentes y bebés (45 días a 1 año).	Docentes y niños (1-2 años).	Docentes y niños de 2 años.
<i>Las finalidades</i>	Conectarse con los bebés a partir de su temprano interés por la música y lo rítmico. Ingreso progresivo en el lenguaje con juegos cantados y canciones diversas.	Sumar al trabajo con la música y lo rítmico, el ingreso a distintos géneros literarios (cuentos y poesías). Trabajar la escucha.	Trabajar la práctica de la escucha. Participar en situaciones de lectura (los niños en tanto audiencia más activa, eligiendo materiales, comentándolos, etc.). Participar como oyentes avezados en el reconocimiento de canciones y estilos musicales.
<i>Los espacios</i>	sala	sala / biblioteca	sala / biblioteca
<i>Los tiempos</i>	Actividad iterativa en sala de bebés.	Actividad iterativa en sala de deambuladores.	Actividad iterativa en sala de 2 años.

<i>Los modos de lectura</i>	Canciones entonadas por el docente.	Lectura por parte del docente. Sumado a las canciones también entonadas por el docente.	Lectura por parte del docente. Sumado a las canciones también entonadas por el docente.
<i>Los soportes materiales</i>	Libros y canciones (en voz del docente).	Libros y canciones (en voz del docente).	Libros y canciones (en voz del docente).

En la Tabla 1 puede observarse cómo el diseño curricular de Provincia de Buenos Aires para el Primer Ciclo de nivel inicial prevé que los niños, desde la sala de bebés hasta la de dos años, vayan adentrándose progresivamente en el lenguaje y en la práctica de la escucha. Esta inmersión comienza desde lo musical para luego ingresar en la escucha literaria, especialmente de cuentos y poesías (textos más breves y, en el caso de la poesía, todavía muy “rítmicos”). La finalidad de estas escenas de lectura es conectarse con los niños y enseñarles a escuchar, a participar de situaciones en las que el docente lee y/o canta de forma activa, comprometerlos en la práctica de escuchar leer/cantar.

La Tabla 2, por su parte, muestra que en el nivel inicial (sala de 3, 4 y 5 años) el Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires espera que los niños puedan avanzar desde la práctica de la escucha a la práctica de lectura, aunque todavía no lo hagan convencionalmente.

**Tabla 2.** Escenas de lectura previstas en las orientaciones didácticas del área de “Prácticas del lenguaje” del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para nivel inicial.

<b>Escenas de lectura</b>	<b>Los niños escuchan leer al maestro</b>	<b>Los niños leen por sí mismos</b>	<b>Los niños escuchan narrar al docente</b>
<b>Los actores</b>	Docentes y alumnos	Docentes y alumnos	Docentes y alumnos

<b>Las finalidades</b>	Esta situación “pone en contacto con una variedad de géneros y temáticas que le permiten hacerse preguntas sobre lo que está escrito, el contenido de los textos y sobre cómo están escritos, la estructura de la lengua escrita. Interactuar con un adulto experimentado que ejerce prácticas de lectura diferentes de acuerdo con lo que está leyendo y con el propósito que lo orienta, los ayuda a progresar como lectores. Luego de la lectura se pueden habilitar espacios de intercambio sobre lo leído” (p. 143).	En esta situación, “Antes de que los niños lean de manera convencional pueden actuar como lectores, poniendo en juego sus saberes sobre el sistema de escritura y sobre las características de los textos. No se trata de descifrar, ni de reconocer y sonorizar letra por letra, sino de anticipar el significado, teniendo en cuenta los conocimientos sobre el género, el portador y el tema” (pp. 143-144).	En esta situación se concibe que: “La narración oral implica contar, por ejemplo, un cuento, sin más elementos que la voz, los gestos (movimientos del rostro) y los ademanes (movimientos del cuerpo). La narración oral invita a los chicos a poner en juego su imaginación creativa” (p. 167).
<b>Los espacios</b>	Sala / biblioteca	Sala / biblioteca	Sala / biblioteca
<b>Los tiempos</b>	Actividad iterativa	Actividad iterativa	Actividad iterativa
<b>Los modos de lectura</b>	Lectura en voz alta por parte del docente.	Lectura por parte de los alumnos.	Narración por parte del docente
<b>Los soportes materiales</b>	Libros, revistas, comics, etc.	Libros, revistas, comics, etc.	-

En la Tabla 2 puede observarse que las tres situaciones se asemejan en los actores, espacios, tiempos y soportes materiales. Difieren en los modos de lectura (quién lo realiza, en particular, docentes o niños) y en las finalidades. En la situación de “Los niños escuchan leer al maestro”, la finalidad es que los alumnos puedan ponerse en contacto con diversidad de textos y que puedan interactuar con un adulto que ejerza como lector modelo experimentado, un docente que sirva de andamio para que esos niños avancen como lectores. El Diseño Curricular dice al respecto de estos diferentes textos y finalidades lo siguiente:

Si el maestro lee cuentos o poemas, los espacios de comentario y de opinión buscan conformar una posición estética y personal, que permiten compartir el efecto que la obra les produjo, confrontar interpretaciones y también buscar en el texto indicios que las prueben. Si se leen textos informativos, es imprescindible que el maestro

contextualice la lectura, para facilitar a los niños la anticipación, el seguimiento y la comprensión del texto. Los intercambios posteriores facilitan el avance de los niños hacia la comprensión de los conceptos que transmite el texto. También, puede leer artículos periodísticos y promover la discusión entre interpretaciones (p. 143).

Se trata, entonces, de tener en cuenta el tipo de texto que se está trabajando, porque de eso dependen las distintas finalidades y estrategias de lectura que asuma la escena de “Los chicos escuchan leer al maestro”. El foco está puesto en la diversidad de los materiales leídos y en la posibilidad de que los niños actúen como audiencia activa, intercambiando opiniones e ideas sobre lo que escuchan leer.

En relación con la segunda escena, “Los niños leen por sí mismos”, la finalidad se centra en que los niños, pese a no leer convencionalmente, se sientan habilitados a interactuar con textos diversos, que puedan anticipar sentidos e interpretaciones, echar mano de sus conocimientos sobre el mundo y sus ideas previas. Sobre la intervención docente en esta escena, el Diseño Curricular enfatiza:

El docente entrega los textos a los niños y los enfrenta con problemas donde son ellos quienes tienen que ubicar dónde dice algo que saben que está escrito o piensan que está escrito, tienen que determinar si dice o no dice algo, tienen que decidir cuál es entre varios enunciados posibles o hipotetizar qué dice en un fragmento con sentido (una palabra, una frase) que es previsible para ellos (p. 144).

Esta cita hace hincapié sobre la autonomía de los niños como lectores, la posibilidad de darles el lugar de actuar como lectores de pleno derecho, como participantes de la cultura escrita (Ferreiro, 1999). La intervención docente busca lograr que los niños ocupen ese lugar, que logren “leer por sí mismos” esos textos diversos a los que ya han ido aproximándose a través de la práctica de la escucha. Entre las lecturas por sí mismos previstas se encuentran: explorar textos para obtener una idea global de su contenido; explorar determinados materiales -un libro, una página de un libro, un sector de una página de un libro- cuyo contenido se conoce globalmente para encontrar respuesta a un interrogante específico; y releer textos breves que ya se saben de memoria o textos que se conocen mucho.

Por último, en la tercera escena (“Los niños escuchan narrar a la docente”), el soporte material desaparece y es la voz la que ocupa el lugar central. Su finalidad es el disfrute o

goce estético que permite imaginar los distintos personajes recreados, los escenarios y acciones que se presentan y, fundamentalmente, la generación de emociones. Como se indica en el Diseño Curricular: “Por haber nacido en la propia transmisión oral los textos más aconsejables para narrar son (...): el cuento folklórico, la leyenda y el mito” (p. 167).

### ***(3) Aportes para trabajar la lectura en la formación de docentes de nivel inicial***

Como indica Chartier (2011) en el epígrafe que introduce esta ponencia, cuando se piensa la lectura en el nivel inicial, es necesario evitar la tentación universalizante de los lectores que somos. Hay distintas formas de leer y distintas escenas de lectura en las que podemos participar. Los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires para nivel inicial enfatizan la tarea del docente como como modelador de las prácticas de escucha y como mediador de las prácticas de lectura, a la vez que destaca sus aspectos comunicativos. En el primer ciclo, entonces, se participa de la cultura escrita a partir de canciones y de la lectura de textos diversos por parte del docente. En las salas de 3, 4 y 5 años, los niños no solo escuchan leer o narrar al maestro sino que también pueden comenzar a leer ellos mismos. La escucha se enriquece con la lectura y el docente guía esos procesos.

La noción de escena de lectura permite repensar cómo, por qué y para qué se lee en las distintas salas del nivel inicial, reflexionar sobre el lugar que ocupa esa práctica y su naturaleza eminente comunicativa y cultural. Chartier (2011, p. 261) señala respecto de la lectura como práctica cultural y el rol de la escuela:

Entre esas leyes sociales que modelan la necesidad o la capacidad de la lectura, las de la escuela están entre las más importantes, lo que plantea el problema, que es a la vez histórico y contemporáneo, del lugar del aprendizaje escolar en el aprendizaje de la lectura, en los dos sentidos del término, es decir, el aprendizaje del desciframiento y del saber leer en su nivel intelectual y, por otra parte, esa otra cosa de la que hablamos, la capacidad de una lectura más virtuosa apta para apropiarse de los diferentes textos.

Los docentes requieren trabajar con sus alumnos, desde la sala de 45 días a un año en adelante, la lectura en sus diferentes dimensiones: como actividad intelectual y como práctica cultural, como una forma de interaccionar con otros y de participar en el mundo. Para concluir, consideramos que la revisión de las escenas de lectura presentes en el Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires para Nivel Inicial permite hacer foco en

aquellos aspectos que ponen de relieve la finalidad de las prácticas de lectura, cuyo conocimiento es fundamental para quienes se encuentran en el proceso de formación docente.

## Referencias

- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2011). “La lectura: una práctica cultural”. En Pierre Bourdieu (dir.), *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 253-273). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina
- Castedo, M. y Torres, M. (2012). “Un panorama de las teorías de alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)”. En R. Cucuzza y P. Spregelburg (ed.) *Historia de la lectura en Argentina. Del Catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Cucuzza, R. (2012). Introducción. En R. Cucuzza y P. Spregelburg (ed.) *Historia de la lectura en Argentina. Del Catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). Diseño curricular para la educación inicial. Coordinado por Elisa Spakowsky (Primera Edición). La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2012) Diseño Curricular para la Educación Inicial: primer ciclo. Coordinado por Adriana Corral (Primera Edición). La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

# **Repensar la relación teoría y práctica en términos de experiencia y saber. Explorando posibilidades desde la formación en las prácticas**

**Silvia Laura Muñoz**

silvialmunoz@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

---

## **Resumen**

La formación inicial, en cuanto ámbito de preparación formal para el ejercicio de la docencia, está atravesada por múltiples tensiones; una de ellas es la relación entre los conocimientos y prácticas que se transmiten en los profesorados y aquello que el oficio docente requiere cotidianamente en las escuelas.

Quienes conciben esta tensión como una problemática derivada de la relación teoría y práctica han llamado la atención sobre la desarticulación entre formación y práctica docente, poniendo en discusión la eficacia y el sentido formativo de dicho ámbito. Desde esta perspectiva, se ha abordado la cuestión focalizando en aspectos curriculares e institucionales sin considerar plenamente el lugar y el papel de quienes se forman, sesgando la mirada y obstaculizando reconocer a la formación como experiencia de saber.

En el presente trabajo retomo la tensión mencionada como desafío de la formación y propongo repensarla en términos de experiencia y saber, situando a quienes se forman en un lugar central y evitando dicotomizar el pensar del hacer.

Entiendo que el sentido de la formación inicial consiste en ayudar a desarrollar modos propios de pensar y actuar el oficio educativo, reconociendo y reflexionando sobre los saberes y principios que orientan el accionar pedagógico; y en este horizonte de pensamiento, me pregunto qué es lo que (nos) reclama acompañar este proceso como docentes de quienes se forman.

Luego de profundizar en la perspectiva propuesta, compartiré el camino explorado con las y los estudiantes de Práctica Docente -un espacio formativo de cuarto año de un profesorado universitario- deteniéndome en la escritura de diarios de formación para reflexionar sobre los desafíos del propio trabajo en este contexto.

---

## **Apuntes y miradas sobre la relación teoría y práctica en la formación inicial**

La distancia entre lo que se transmite en los profesorados y aquello que el oficio docente requiere cotidianamente en las escuelas constituye una tensión que atraviesa la formación inicial, en tanto ámbito institucional de preparación formal para el ejercicio de la docencia.

Las investigaciones que a finales siglo pasado abordaron dicha tensión como una problemática derivada de la relación teoría y práctica, pusieron en cuestión la eficacia, el

“bajo impacto” (Terhart, 1987) y el sentido de la formación en los profesorados, en cuanto ambiente de “modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socio-profesionales” (Davini, 1995: 79).

En nuestro país, se desarrolló entonces una fuerte crítica al sistema de formación impulsando su transformación tanto en el plano curricular y organizacional como en el de las prácticas<sup>1</sup>. Se intentó entonces implementar una “lógica integradora”, definiendo a la práctica como “objeto específico de reflexión y acción (Davini 1995), y se buscó delinear una formación resistente y a la vez permeable a la práctica, delegando en los profesorados una doble responsabilidad: la de revisar prácticas y formas organizativas de las propias instituciones de formación y la de incluir la revisión de la experiencia educativa previa y de las matrices de aprendizaje de quienes se forman, como una línea de trabajo específica (Diker y Terigi, 1997).

Sin embargo, a pesar de las transformaciones a nivel político e institucional impulsadas desde aquel momento, la disociación entre formación y práctica docente es una cuestión que se actualiza en debates e investigaciones recientes<sup>2</sup> expresándose también, en la experiencia de quienes habitan los profesorados. Allí, no es extraño escuchar a estudiantes coincidiendo en que “una cosa es lo que vemos acá y otra lo que pasa en las escuelas”. Tampoco sorprende que, junto a sus inquietudes relacionadas con el enseñar en situaciones concretas, manifiesten que los saberes construidos en la carrera les resultan insuficientes o de relativa relevancia (Muñoz, 2016); una cuestión que sus propios docentes suelen traducir como ausencia o desconexión entre el hacer pedagógico de sus estudiantes y lo trabajado en sus materias, expresando preocupación y también desconcierto.

Interpretamos con Alliaud (2017) que estos desencuentros ponen de manifiesto la vigencia de una lógica aplicacionista, implícita en los procesos formativos y sostenida en los planes de estudio, por medio de una estructura deductiva y disociada<sup>3</sup>. Lógica que también nutre

---

<sup>1</sup> En este contexto, la formación en la práctica se transformó de manera sustancial en los planes de estudio, fundamentalmente, se incrementó su carga horaria, distribuyéndola a lo largo de todo el trayecto formativo, y se incorporaron en ella dimensiones del oficio docente que trascienden el quehacer del aula.

<sup>2</sup> Terigi (2012, 2009), Alliaud & Vezub (2014), Vezub (2016) exponen esta problemática a nivel nacional.

<sup>3</sup> Esto es, organizando el aprendizaje desde los conocimientos más generales vinculados con la enseñanza, luego los más específicos y finalmente las prácticas y disponiendo espacios diferenciados para el conocimiento teórico y para la práctica.

una visión del conocimiento -dominante en muchos estudiantes- como ideas objetivadas que se acumulan o se usan, es decir, como garantías de su desempeño profesional en las aulas (Contreras, 2011: 61).

Entiendo que la desarticulación formación y práctica docente no se dirime solo en la elección entre cuánta teoría y cuánta práctica ni en su distribución como espacios a lo largo o al final del plan de estudios; tampoco se resuelve con la definición política de líneas de trabajo. Más bien, requiere plantearse cómo ese tiempo de preparación para el oficio educativo puede constituirse en una oportunidad para entrar en relación con distintas tradiciones de pensamiento, ayudando a que quienes se forman elaboren sus propios saberes pedagógicos (Blanco y Sierra, 2013).

Desde esta perspectiva, la formación supone, en primer lugar, el desafío de crear condiciones y mediaciones que abran a vivirla como experiencia de “aprender a actuar en primera persona” (Sofías, 2007), tomando conciencia del propio ser pedagógico (Van Manen, 1998) y asumiendo la responsabilidad<sup>4</sup> de las propias acciones (Blanco, 2006). En segundo lugar, supone que su sentido se conjuga no sólo en el futuro, en un “prepararse para”, sino también en el presente, es decir, en un “ir haciéndose docente” al desarrollar saberes propios, conociéndose y “haciendo algo consigo mismo” (Molina, 2018).

Al decir de Dolo Molina, “hacer algo consigo mismo” requiere aceptar que la pedagogía no es una tecnología ni una ciencia, por lo tanto, el saber pedagógico que enseñamos en este contexto, antes que vincularse con un saber disciplinar o conocimiento teórico que luego se aplica, tiene que ver más bien con un saber personal<sup>5</sup> que involucra a quien se forma en primera persona y que se sustenta en la experiencia. Y también implica ir “elaborando la propia presencia al enseñar”, pues el saber *con* el que enseñamos no es un saber externo que acumulamos, sino un saber a través del cual nos exponemos y vivificamos en la

---

<sup>4</sup> En relación con la responsabilidad en la educación (como terreno, entre lo público y lo privado, entre la sociedad y la familia) Nieves Blanco señala que quienes enseñamos “asumimos la responsabilidad de establecer la continuidad del mundo, conservándolo a través de la protección de la novedad que introducen los nuevos”, garantizando desde nuestra mediación que las y los jóvenes no sean controlados, moldeados, que no se les quite de las manos su propia oportunidad ante lo nuevo (2006: 158).

<sup>5</sup> Un saber encarnado, “incorporado” a lo largo de la propia historia, a partir del cual quien se forma percibe, imagina y (se) vive en las relaciones educativas, de un modo singular y propio. (Contreras, 2010)

relación educativa (Molina, 2018)<sup>6</sup>. Esta concepción de la formación no se deja atrapar por la polarización teoría-práctica y requiere pensar los procesos formativos desde otras claves de sentido pues, como dice José Contreras, el punto “no es conocer cuál es el conjunto de explicaciones y proposiciones que anteceden a la acción (que es el modo en que se formula el problema de la teoría), sino cuál es la ‘relación pensante con el acontecer de las cosas’ [Mortari, 2002]” (2012: 05).

En este sentido, por ejemplo, reconocer que enseñar es hoy “menos que nunca ‘aplicar’ o ‘bajar’ lo aprendido en el profesorado” (Alliaud, 2017) y que cada situación, cada curso, cada grupo convoca a aprender de nuevo lo que sabíamos, invita a pensar el oficio docente desde la apertura a “entender nuestra relación con el no-saber como parte del trabajo educativo”, asumiendo la dificultad y la incertidumbre como constitutivas del mismo (Contreras, 2013).

De ahí que, como José Contreras y Susana Orozco (2016) sostienen, la formación requiere favorecer un modo de saber que se cultiva, cuya naturaleza es distinta al saber teórico disciplinar pues no es tanto un saber acerca de, sino

un saber vivir de modo fructífero y personal estas situaciones, un saber estar en los acontecimientos de modo sensible, perceptivo, creativo, pero a veces también contemplativo, generador de un pensar en relación con lo vivido como modo de ampliar la consciencia de la realidad. (Contreras, 2013: 218)

De esta perspectiva se desprende que el horizonte de la práctica formativa “no es tanto desentrañar la complejidad del oficio docente como el aprender a habitarla” (Molina y Sendra, 2014) favoreciendo el saber de la experiencia, en el sentido de reconocerlo, reelaborarlo, desarrollarlo y prepararse para contar con él (Blanco y Sierra, 2013; Contreras, 2011). Precisamente, porque el saber de la experiencia es el lugar desde el que miramos al mundo, lo nombramos y nos lo interrogamos (Cifali, 2005); un modo activo y en movimiento<sup>7</sup> de preguntarse por el sentido de lo vivido, atravesado siempre por la cuestión de la alteridad (Contreras, 2013); un saber que en la formación “no es sólo un saber

---

<sup>6</sup> Esta es una cuestión que requiere prestar atención al modo propio de vivir las relaciones y situaciones educativas, descubriendo en el modo de estar y de ser aquello que necesitamos hacer(nos) conscientes al interrogarnos por lo adecuado, es decir, por lo que (nos) requiere la acción educativa.

<sup>7</sup> Consecuentemente, no es objetivable, no se fija ni se cierra, no tiene pretensiones de universalidad ni busca definir o resolver la relación pedagógica.

de la enseñanza sino un saber del ser, un saber que nos constituye como sujetos”, nacido en la búsqueda del sentido educativo y comprometido con el deseo de ser (Molina, 2018: 03).

### **Formación en las prácticas y saber de la experiencia: explorando posibilidades**

En el espacio de Práctica Docente intentamos distanciarnos de aquellas perspectivas que escinden el pensar del hacer, buscando “traer a la formación el saber de la experiencia y hacer posible la experiencia del saber” (Molina, Blanco y Arbiol, 2016: 145). Asumimos que nuestro trabajo en formación, involucra abrir los poros de las convicciones para estar más sensibles a la realidad y, también, abrir preguntas antes que resolverlas definitivamente (Contreras, 2011). Y pensamos, junto a Nieves Blanco y Eduardo Sierra, que “la Universidad puede y debe tener un papel clave en elaborar y transmitir un conocimiento pedagógico capaz de conectar con la experiencia viva de quienes enseñan/educan. Un saber que nace de lo vivido pero que requiere haber pasado por la reflexión, por el pensamiento” (2013: 07).

Al hilo de este pensar me he preguntado ¿Cómo acompañar a quienes se forman, en el proceso de “ir haciéndose docente”? ¿Cómo abrir a pensar el oficio de enseñar desde lo que cada quien es, antes que desde lo que representan (como alumnas y alumnos de un profesorado) o desde los relatos aceptados como propios? ¿Cómo ayudar a sostener el proceso de formación en primera persona, sin invadir ni erosionar los propios sentidos de quien se forma y sin resignar la propia responsabilidad que nos cabe como sus docentes? ¿Cómo labrar una relación pensante con el propio hacer en la formación? En fin, ¿cómo cultivar una disposición reflexiva a la relación educativa? La propuesta formativa de Práctica Docente está orientada por los desafíos que involucran estos interrogantes y tiene anclaje en una concepción narrativa del saber pedagógico, del proceso de aprender y de la formación (Clandinin, 1993). De acuerdo con esta concepción, el saber y el aprender se integran en la historia personal, consecuentemente, el saber pedagógico se configura en la historia que cada uno ha vivido y en los relatos que nos hemos contado de ella. Se supone, entonces, que viviendo otras historias y la posibilidad de contarnos otros relatos, vamos reconfigurando nuestro saber pedagógico personal, aquel desde el que vivimos y actuamos la relación educativa. De esto se desprende la importancia de mantener a las y los estudiantes en “la interrogación y exploración de sí y de lo otro, más allá de la transmisión de nuestras certezas y de nuestras teorías” (Contreras, 2011: 62).

La propuesta integra, también, algunas contribuciones del pensamiento y la pedagogía del feminismo de la diferencia (Piusi, 2000, 2007; Mortari 2002; Blanco, 2006, 2008, 2011; Molina, 2018) que apuntalan la idea de crear oportunidades y mediaciones para traer a la formación el saber de la experiencia.

Asimismo, consideramos, como Contreras (2011), Blanco y Sierra (2013) proponen, diversas fuentes en las que es posible reconocer dicho saber para re-elaborarlo y desarrollarlo: la propia experiencia educativa vivida, la experiencia de otros y otras docentes, la clase como lugar de experiencia y al oficio educativo como lugar habitable (habitado) en primera persona. Consecuentemente, proponemos explorarlas integrándolas en el hacer formativo desde la escritura como mediación de la palabra, apelando a un escribir de manera personal y reflexiva que, al “partir de sí” (Piusi, 2000)<sup>8</sup>, busca hacer pasaje de la vivencia a la experiencia y al saber.

Con este propósito, incorporamos una variedad de dispositivos narrativos que acompañan el proceso formativo en distintos momentos:

- el *relato de la propia historia de aprendizajes*, que inaugura el pensarse como estudiantes-practicantes;
- el *diario de formación*, donde van registrando sus vivencias en este espacio dando cuenta de lo que *les* pasa como estudiantes, docentes en formación, en el transcurrir de la cursada y cómo lo que van viviendo atraviesa (o no) aquello que son y desean ser como docentes;
- los *guiones conjeturales* donde anticipan sus clases narrativamente, esto es, por fuera de las categorías de la planificación tradicional que suelen burocratizar esta instancia de la enseñanza;
- los *auto-registros*<sup>9</sup>, como espacio reflexivo en el que expresan la propia mirada sobre las clases que protagonizan como docentes practicantes y, finalmente,

---

<sup>8</sup> Esta es una disposición que, desde el feminismo de la diferencia, se propone como un saber y como una experiencia de saber. La práctica del “partir de sí” implica tener en cuenta la propia experiencia vivida para pensar, hablar y actuar en el mundo y juega en un doble sentido: como “enraizamiento” (tenerse en cuenta como punto de partida) y como “alejamiento” simultáneos (para ir más allá de sí).

<sup>9</sup> Sobre la escritura del “guion conjetural” y de “auto-registros” como géneros de la práctica puede consultarse Bombini, G. y Labeur, P. (2014), también Hermida, C., Pionetti, M. y Segretin, C. (2017).

- el *relato de experiencia* donde, haciendo una mirada retrospectiva sobre lo vivido en los espacios de práctica, recuperan situaciones, incidentes críticos o aspectos del oficio de enseñar que les quedaron resonando, para pensarlos y profundizar en ellos. Relato que, al integrarlo a la historia de aprendizaje escrita al inicio, evidencia el carácter inconcluso de dicha narración y el lugar del paso por las prácticas en la propia experiencia de saber.

Dice José Contreras que “hacerse docente supone necesariamente poner en relación lo vivido, lo pensado, lo aprendido, para verse en una dirección de deseo” (2011: 62). Y esto es algo que vamos vislumbrando, particularmente, en el diario de formación; esas páginas escritas en primera persona, a lo largo de la cursada, a veces con bastantes dificultades: porque los tiempos y exigencias académicas imprimen obligaciones impostergables (exámenes, parciales, cuatrimestres), porque la escritura personal implica exponerse (y no todos están dispuestos o se animan a hacerlo) y, también, porque mirarse y escribir reflexivamente no es una cuestión que se reconozca como espacio de saber en la universidad, donde el aprender se vincula y privilegia la escritura académica.

### **El diario de formación: pensar(se) escribiendo**

Lo que sigue son algunas de las vivencias a las que dos estudiantes<sup>10</sup> de Práctica Docente han puesto palabras, significando lo que les pasa en sus diarios de formación. Allí exponen la experiencia de la dificultad y de la incertidumbre que viven (Contreras, 2012; Molina, 2018) y, también, cómo van tejiendo el saber con la experiencia y la experiencia con el saber, desde las preguntas que se formulan, las resonancias de lo que viven, los miedos y deseos que encarnan. Sus textos exponen, además, el sentido de la escritura personal-reflexiva que buscamos, al “situarnos en la dimensión temporal propia de la experiencia y hablar desde ella siendo parte del relato, explorando la relación entre lo que se cuenta y el significado que se le atribuye” (Contreras, 2012: 14).

*(...) Creo que la búsqueda principal que me moviliza en este momento es mi identidad docente: ¿cómo me desenvolveré SOLA frente a un grupo? (porque hasta el momento lo hemos hecho en grupo). ¿Seré muy gritona? ¿Podré mantener el control? ¿Podré ganar su*

---

<sup>10</sup> Las estudiantes autorizaron la publicación de sus textos. Hemos empleado seudónimos.

*confianza? ¿Podré transmitir lo que sé? ¿Sé lo suficiente? ¿Podré manejar los tiempos en clase? ¿Y los de la práctica en relación con el resto de la cursada? (...)*

*(...) Esto de escribir seguido definitivamente me va a costar... Esta semana di el capítulo de Meirieu que elegimos con X [su compañera de grupo], (...) [debíamos] pensar una actividad para trabajar los puntos que pudimos rescatar del texto, pero sin recurrir a la explicación/exposición (...), me di cuenta de lo mucho que me apoyo en la explicación de los textos y, sobre todo, en la memorización. Me cuesta mucho poder salir de los márgenes que marca y poder relacionarlos con el debate que se da. Quizás por ello mis intervenciones en clase son mínimas. Es algo que debo seguir trabajando...*

*(...) Lo primero que me impactó [de la visita de la profesora A, una docente jubilada] fue su clara convicción y su fuerte posicionamiento frente a la literatura. Creo que una de mis inseguridades como futura docente es también una inseguridad frente al objeto de estudio. Debido al ajetreo de la cursada, no he encontrado momentos para reflexionar y reconstruir todos los saberes y conocimientos que he acumulado: no he podido apropiármelos más allá de la materia. Creo que cuando uno tiene cierta seguridad en lo que está diciendo y haciendo puede, a la vez, permitirse cuestionarlo y enfocarse en otros aspectos como es el contacto con el otro, [algo] que ella remarcó. (...) También rescato el énfasis que pone en la lectura, de la cual se desprenden todos los demás aprendizajes (...). Creo que esto es uno de los problemas que más tenemos los estudiantes de letras: nos encontramos sin tiempo y espacio para leer y releer por placer, para explorar nuevos textos y llevar cosas diferentes, para construir y reconstruir nuestro propio canon. (...). Finalmente, rescato de su charla que la confianza y apertura del docente (...) permite que haya una conexión con los alumnos. (...) Como practicante y futura docente, me sentí muy interpelada por su charla. Siento que la conexión con el otro y con el saber mismo son cosas que quiero trabajar más a fondo como docente.*

*(Fragmentos del Diario de Formación de Nina)*

*(...) Mitad del cuatrimestre y los nervios no me abandonaron. No sólo eso: ahora me acompañan la fatiga, el estrés y la pila de fotocopias que cada vez asciende más. (...) ¿Quién dice que es fácil? Mi vida se va resumiendo a lecturas atrasadas y trabajos entregados a las apuradas, y el descontento que esto genera.*

*Además, las prácticas se acercan y sé que cuando llegue el momento voy a tener que sacar energías de los lugares más recónditos de mi cuerpo porque no quiero hacerlo de mala gana. Quiero entrar a la institución cada semana con una sonrisa y sintiendo que estoy en el lugar correcto...*

*(...) Parciales, trabajos prácticos, lecturas, prácticas, paros, feriados, finales... ¡¡Cuánto peso!! Es acá donde el ser alumno universitario y ser practicante se combinan, ¿Debo privilegiar uno? ¿Podré hacer las dos cosas sin volverme loca en el intento? De lo único que estoy segura es que no debo bajar los brazos (...)*

*(...) Otro problema: tengo grandes expectativas y ganas de entrar al aula pero hay muchos profesores amigos (fuera del ámbito de la Universidad) que me derrumban como si fuera un muro de adobe. Me dicen que soy ingenua, que no conozco la realidad, que no sé lo que son los chicos de ahora... Y yo me pregunto, ¿En qué momento de la vida a un profesor se le quitan las ganas de enseñar? Al fin de cuentas, todo trabajo es difícil, pero sé que siempre vale la pena.*

*(...) Cuando era alumna de secundaria pensaba que los profesores la tenían fácil. (...) Ahora estoy del otro lado, en donde puedo ver las dificultades del quehacer docente dentro y fuera del aula, (...) Por suerte las materias que estoy cursando en el cuatrimestre me dan bastantes herramientas para cuando esté frente a un grupo de alumnos (De eso se trata, ¿No?). (...) me permiten pensar, imaginar, visualizar como sería el momento en que esas actividades fueran dadas a un grupo de alumnos. Al fin y al cabo, es ahí donde nos vamos construyendo como profesores. ¿No?*

*(Fragmentos del Diario de Formación de Helena)*

### **Escuchar murmullos (y dejarse decir) en el camino. Reflexiones para no concluir**

*Escuchar el murmullo del secreto que todos y cada uno tenemos adentro. ¿No será una condición para que podamos enseñar? Escuchar el murmullo, el de los alumnos y el que se teje entre ambos. Escucharlos, no como respuestas a alguna pregunta sino como puentes que posibiliten encuentros. Tan solo eso: escuchar el murmullo, como una forma de preservar el encanto.*

Laura Duschatzky (2009)

En el camino que recorreremos junto a quienes cursan Práctica Docente, intentamos escuchar los murmullos, percibir sus ecos, prestarles atención<sup>11</sup>, atenderlos. Buscamos hacerlo a partir de los dispositivos narrativos que ponemos en juego, tratando de situar la experiencia como eje de la formación (Blanco y Sierra, 2013).

Y proponemos a las y los practicantes escuchar el propio murmullo al pensarse escribiendo el diario de formación, sabiendo que lo hacen en la turbulencia del transcurrir de cada cuatrimestre o en momentos robados a la rutina universitaria. Aunque esta es una tarea que no compromete a todos por igual, porque en algunos casos (les) genera resistencias y en otros la asumen con desconfianza o sinsentido, la escritura personal y reflexiva -como exploración de sí y de lo otro- se nos muestra como una mediación fructífera que ha creado, en el lugar de practicante, un espacio para escucharse *en* una conversación íntima, que narra el ir haciéndose docente en relación con los otros y lo otro, partiendo de sí y abriéndose a nuevos interrogantes, desafíos y senderos a explorar.

De este modo, entendemos que escuchar el murmullo que los diarios de formación (nos) traen constituye una apertura a pensar lo vivido como experiencia de saber. Una experiencia que se va tejiendo con el no-saber, con la incertidumbre, con el otro y lo otro, con los miedos y los deseos; también, al imaginarse en el oficio de enseñar preguntándose por el sentido y lo adecuado de la relación educativa (van Manen, 2003) y buscando un saber que “no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida” (Mortari, 2002: 155).

Podemos decir que los diarios de formación, como se aprecia en los fragmentos transcritos en este trabajo, transparentan la experiencia vivida como estudiantes practicantes, (la) exponen y (nos) advierten: transparentan “la relación conflictiva entre el sentido personal del aprender y las soluciones institucionalizadas” (Contreras, 2012: 18) que cada quien va poniendo en juego para sobrevivir y sostenerse como estudiante de un profesorado. Exponen las incertidumbres, los deseos y los miedos que movilizan el querer ser docente, la búsqueda de formas adecuadas de serlo y también el sentido personal que orienta la propia relación con el saber en la formación. Y así, (nos) advierten que, en ese

---

<sup>11</sup> Al decir de Masschelein (2006), la atención abre un espacio posible para la transformación del sujeto, es decir, un espacio de libertad práctica, por lo tanto, volvernos atentos, prestar atención, supone “un estado mental que se abre al mundo de modo que el mundo se ‘presentifique’ delante de mí y (que ‘llego’ a ver) que puede transformarme”.

terreno fértil que es la escritura personal y reflexiva, podemos encontrar la oportunidad de hacer fructificar los procesos deliberativos que se habilitan e inauguran en los diarios, o desaprovecharla, si el cumplimiento de los programas, las demandas pedagógicas y las exigencias institucionales se imponen, negando su sentido y relegando o silenciando la experiencia de quien se forma. Un enorme desafío para quienes trabajamos acompañando este proceso.

Precisamente, el promover la escritura y leer los diarios ha abierto en mi propio lugar de docente de Práctica, un espacio para ir aprendiendo cada día algo sobre la delicada tarea de acompañar en ese tiempo de “prepararse para” que es la formación, escuchando y dejándome decir por lo que *les* pasa al “ir haciéndose docente”. Porque como expresan Dolo Molina, Nieves Blanco y Clara Arbiol, acompañar ese proceso va más allá de cómo hago para que entiendan: “Significa ‘prestar atención y atender’, estar ahí, cerca, (...) conteniendo la desmesura y sin hacer el trabajo de la otra o el otro. Acompañar sin ceder sentido, sin hacer renunciaciones” (2016: 146).

Como afirma Helena en su diario, “de eso se trata. ¿No?”, de asumir el desafío de acompañar la elaboración de un saber pedagógico que “se traduce siempre en una mediación personal entre sí y la experiencia de lo educativo” (Contreras y Orozco, 2016: 15) y que nos reclama estar ahí, prestar atención a la experiencia de quien se forma. Más allá de los programas, de las teorías y de nuestras certezas.

## **Bibliografía**

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- (2014). *Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR: Planes de estudio y propuestas de formación continua*. PASEM-OEI. Buenos Aires: Teseo.
- Alliaud, A., & Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11(10), 111-130.
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En: Piussi, A. y Mañeru, A. (coords.) *Educación, nombre común femenino*. (158-183). Barcelona: Octaedro.
- (2008). Reconocer autoridad femenina en la educación. En García, M, Calvo A. y Susinos T. (eds.) *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. (151-167). Madrid: Nancea, 2008.
- Blanco N. y Sierra, E. (2013). La experiencia como eje de la formación: una propuesta de

- formación inicial de educadoras y educadores sociales». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (28).
- Blanco, N., Molina, D. y Arbiol, C. (2016). Explorar las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente. En Contreras, J. (comp.) *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. (223-256). Barcelona: Octaedro.
- Bombini, G. y Labeur, L. (2014). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. En *Enunciación*, 18 (1), 19-29.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L. et al. (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (170-196). México: Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60-63.
- (2012). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. *Inter Ação*, 38(1), 1-35.
- (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3): 125-136
- Contreras, J. y Orozco, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En Contreras, J. (comp.) *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro. 11-32.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, L. (2009). «En busca del murmullo perdido». En: Skliar, C. y Larrosa, J. (eds.). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Hermida C., Pionetti M. y Segretin, C. (2017). *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Masschelein, J. (2006). E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I Dussel I. y Gutierrez D. (comps.). *Educuar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (295-310). Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSD
- Molina, D. (2018). *El cuerpo como mediación: la relación con la alteridad*. Inédito. DUODA:

Máster en Estudios de la Diferencia Sexual- Universitat de Barcelona.

Molina, D. y Sendra, C. (2014) “Hacer lugar a la experiencia en la formación inicial. El sentido que le damos a nuestra práctica docente en el aula universitaria”. Texto inédito, Jornadas INNOVA. Barcelona.

Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En Diotima. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana.* (153-162). Barcelona: Icaria.

Muñoz, S. (2016). Enseñar en escuelas secundarias. Recuperando perspectivas desde la formación docente de grado. (121-130). En Insaurrealde M. (comp.). *Enseñar en las Universidades y en los Institutos de Formación Docente.* Buenos Aires: Noveduc.

Piussi, A. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *Duoda. Revista d’Estudis Feministes*, (19), 107-126.

Sofías (2007). *El saber es un placer.* (81-109). Madrid: Horas y horas.

Terigi, F. (2009). “La formación inicial de profesores de secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites”. En: *Revista de Educación*, Madrid, 350, 123-144.

----- (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación.* Buenos Aires: Santillana.

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? En: *Revista de Educación*, Madrid, 284, 77- 88.

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. En *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-14.

# **La observación: un instrumento para investigar y comprender la clase de geografía**

**María Natalia Prieto**

mnprieto@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur

---

## **Resumen**

El presente trabajo pretende compartir el desarrollo de un dispositivo de formación que desde el año 2010 se desarrolla en la asignatura Curso Taller de Enseñanza de la Geografía, correspondiente al plan de estudio del Profesorado en Geografía.

En la Universidad Nacional del Sur, desde los primeros años del profesorado, los alumnos realizan observaciones en las escuelas del nivel secundario básico y superior para los cuales se están formando. Entre las finalidades de la propuesta se destaca la importancia de crear oportunidades de aprendizaje a partir de escenarios concretos, reales, desde los cuales sea posible construir conocimientos y facilitar la comprensión de la complejidad de la clase y del rol docente.

De manera simultánea, otra de las finalidades consiste en incluir la observación como instrumento de investigación sobre la propia práctica. En este sentido, se determinan de antemano los focos a observar, los cuales les permitirán realizar los registros diarios de cada clase. Una vez finalizado el período de observaciones, cada pareja pedagógica presenta sus experiencias y resultados al resto del grupo clase.

La concepción de formación que se sustenta otorga prioridad al proceso de desarrollo personal y reflexivo que cada uno construye en interacción. Por ello, la experiencia de observación de clases permite recolectar información de la clase de geografía en el contexto actual para luego analizarla de manera reflexiva.

---

## **Introducción**

La presente comunicación pretende compartir el desarrollo de un dispositivo de formación para la investigación cualitativa de las futuras prácticas “observación de clases de geografía en secundaria básica y superior” que desde el año 2010 se desarrolla en la asignatura Curso Taller de Enseñanza de la Geografía, correspondiente al plan de estudio del Profesorado en Geografía. Entre las finalidades de la propuesta se destaca la importancia de crear oportunidades de aprendizaje que permitan construir conocimientos a partir de situaciones educativas reales, concretas, así como dimensionar la importancia de aprender a observar e investigar para la formación de docentes reflexivos.

## **La investigación cualitativa sobre las prácticas de enseñanza**

En la actualidad, los planes de formación docente inicial como las acciones posteriores de formación permanente, contemplan de manera complementaria a la enseñanza la dimensión de la investigación sobre la práctica docente, como una cualidad del perfil del docente fundamental de adquirir. Así, enseñanza e investigación forman parte de un mismo trabajo, el trabajo docente.

La realidad educativa actual y social plantea nuevas preocupaciones que complejizan los procesos de formación. La necesidad de formar profesores reflexivos y críticos, que sepan desde posturas críticas descubrir, analizar y resolver problemas de la práctica resulta una condición y cualidad primordial que debe adquirir el perfil del docente hoy.

Apoiados en los aportes de G. Ferry (1997) la formación es entendida como una dinámica de desarrollo personal, a través de la cual se adquieren formas para actuar y trabajar en el ámbito de la docencia. Cada sujeto –futuro docente- construye, sobre el análisis reflexivo, un trayecto o camino que es personal, a partir de diversas mediaciones o dispositivos de mediación que le permiten en conjunto formarse a sí mismo. En este proceso complejo, permanente e inacabado, uno se forma en la interacción así como ante determinadas condiciones de tiempo, lugar y representación de la realidad.

De acuerdo a esta perspectiva, reflexión y formación se entrelazan de manera permanente. Así es posible afirmar que sin reflexión no es posible formación alguna. La autora Marta Souto (2016) identifica la reflexión como uno de los modos de trabajo en la formación docente sobre la experiencia y las prácticas. Su importancia radica “en que dará lugar a procesos donde el pensamiento, la emoción, que el relato escrito u oral que despliega y provoca, se constituyan en material a ser pensado, trabajado, elaborado y así generar aprendizajes y transformaciones” (p.65). En este sentido agrega, “la formación docente es transformadora en tanto modifica, deja huellas en la subjetividad del docente, en sus modos de hacer, de pensar y de relacionarse” (p.70). “Formar no es enseñar, no es transmitir conocimientos (...) es en su relación con la reflexión, desarrollar capacidades reflexivas que acompañan el quehacer cotidiano en la práctica docente” (p.71).

De manera permanente, en el área de Enseñanza de la Geografía de la carrera de Profesorado en Geografía y en las asignaturas que forman parte, se intenta llevar a práctica

el desarrollo de diversos instrumentos que les permitan al momento de la residencia docente, así como en su posterior desarrollo profesional, analizar la práctica para su reflexión y mejora.

Desde esta perspectiva, es posible situar la investigación educativa como un dispositivo o instrumento de formación que contribuye a la construcción de un modelo de docente reflexivo y crítico respecto de la realidad educativa y de la enseñanza de la geografía en particular.

Para Edith Litwin (2008) la investigación sobre las prácticas de enseñanza, es la herramienta que puede facilitar la elaboración de nuevas teorías explicativas que faciliten comprender los procesos que se relacionan al momento de la práctica docente, fundamentalmente los procesos mentales que definieron las actuaciones de los sujetos. En el ámbito de la enseñanza, o de la didáctica específica, la investigación es de carácter educativa, ya que pretende encontrar respuestas generando conocimiento útil para mejorar una práctica educativa, que en este caso tiene como finalidad la enseñanza de la Geografía.

La autora, Iris Alfonso (2017) aborda la investigación educativa dentro de un enfoque cualitativo y sitúa dos perspectivas de la misma. Antes de la década del 70 correspondiendo con la perspectiva etnográfica y posteriormente, la perspectiva interpretativa, hermenéutica y cualitativa. Al respecto, señala que la investigación etnográfica pone de manifiesto la comprensión del contexto social y cultural en relación con la educación a partir de entender los vínculos e interacciones a través de la observación participante. Según afirma Alfonso (2017): “esta investigación se centra en la naturaleza de las aulas como ambiente social y culturalmente organizado para el aprendizaje y la naturaleza y el contenido de las perspectivas y significados del profesor y de los alumnos” (p.46). En el mismo sentido agrega que “supone la comprensión interactiva y comprensiva del sentido de las expresiones y acciones del sujeto a través del estudio de sus discursos y prácticas sociales” (p.47).

La propuesta de los autores Litwin (2008) y Alfonso (2017) concuerda con el enfoque hermenéutico como dispositivo de análisis de las prácticas y de la formación en las mismas. En esta línea de interpretación Alfonso (2017) agrega:

“posibilita develar y resolver problemas de la práctica, permitiéndonos, realizar nuevas lecturas de su complejidad y comprender que, si bien no pueden tomarse como formas de validación de las construcciones teóricas, las prácticas están sustentadas en ellas, con el propósito de mejorarlas y producir cambios” (p.47).

De esta manera, el enfoque hermenéutico-cualitativo facilita la posibilidad de interpretar la práctica desde las múltiples dimensiones que la atraviesan (Alfonso, 2017). Se trata de “un enfoque holístico, inductivo, estudiando la realidad en su totalidad y en su contexto” (Litwin, 2008, p.201) cuyos pasos metodológicos incluyen la descripción, la interpretación de los fenómenos o procesos educativos, y el significado de las acciones desde la perspectiva de los protagonistas (alumnos y docentes).

Las ventajas que posee investigar sobre las prácticas desde esta perspectiva cualitativa se pueden resumir en los siguientes ítems:

- es inductiva, siguiendo un diseño flexible de la investigación;
- es naturalista, la interacción con los informantes se genera en un ambiente natural donde el investigador forma parte del escenario y lo puede ver sin intermediarios;
- permite centrar el análisis (el foco) en las acciones y particularidades de los actores - profesores y alumnos-;
- es holística, el investigador puede comprender, relacionando pasado con presente, cómo perciben y sienten los sujetos de investigación;
- el conocimiento que se recaba, analiza e interpreta es directo, real y cotidiano, ya que surge observando la clase;
- la investigación se puede complementar con diversos instrumentos o dispositivos por ejemplo, la observación participante, las entrevistas directas, las encuestas, los documentos de clase (carpeta de alumnos, libro de temas, etc.), las planificaciones;
- la validez empírica, nos permite trabajar con escenarios que son reales, con información que se asienta en evidencia empírica (Alfonso, 2017).

En conjunto, considerando estas características

“la investigación educativa en educación se centra en la acción de los profesores y alumnos para la comprensión de su realidad, ya sea explorando los conceptos del

sentido común o mediante estudios de caso, o utilizando y seleccionando instrumentos como la observación, la entrevista, el análisis de documentos, la encuesta, entre otros” (Alfonso, 2017, p.48).

### **La observación de clases: un dispositivo de formación docente**

El término dispositivo es tomado de las autoras Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti, Silvia Mora y María José Sabelli (2009). Utilizado por primera vez por M. Foucault en las ciencias sociales y humanas, es conceptualizado en relación al campo de la formación como “un conjunto de reglas creadas para la apropiación de otros discursos, para distribuirlos, recontextualizarlos y evaluarlos” (p.37). Este concepto ha sido retomado por M. Souto (1999), y definido como “aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para, atravesado por diversas dimensiones” (Anijovich *et al*, 2009, p.36-37). Sobre esta base conceptual las autoras plantea el dispositivo de formación docente como:

“un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con los otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción” (Anijovich *et al*, 2009, p.37).

Las autoras distinguen dos tipos de dispositivos: los basados en la narración (autobiografías y diarios) y los basados en la interacción (microclases, talleres de integración y grupos de reflexión y tutorías). Las diferencias entre ambos residen en que los primeros privilegian la experiencia subjetiva y la reflexión introspectiva sobre la propia historia escolar, a partir de la producción de relatos escritos. Los segundos, consideran como núcleo de reflexión la interacción desde el intercambio y la confrontación entre los sujetos involucrados.

En el caso particular de la observación como dispositivo de formación, es abordado desde esta clasificación “como una estrategia de formación transversal que estará presente en todos los demás dispositivos antes mencionados” (Anijovich *et al*, 2009, p.39).

En las instituciones educativas es un concepto que adquiere diferentes significados, y por lo tanto permite que pueda ser abordado desde diferentes sentidos: regulación, vigilancia y seguridad, análisis e interpretación. De estos, el más comunmente utilizado es el segundo, orientado a la evaluación y control de los actores y sus prácticas en las

instituciones educativas (Anijovich *et al*, 2009). Este último sentido es muy restrictivo ya que limita la posibilidad de que sea utilizada como medio para la reflexión y la autocrítica de la labor docente.

La autora Rebecca Anijovich (2009) caracteriza la actividad de la observación como una práctica compleja cuya significatividad se centra en permitir recabar, reunir información de una situación escolar. También remarca que la entrada al campo del observador resulta fundamental, requiere de ciertas aptitudes especiales del mismo, como por ejemplo predisposición, empatía, carisma, respeto, atención voluntaria y selectiva ante el objeto a observar.

En el mismo sentido, considerando los aportes de Alfonso (2017), la observación puede conceptualizarse como un instrumento de análisis del enfoque cualitativo que nos proporciona orientaciones de cómo recoger información del objeto de observación. Deviene del paradigma hermenéutico-interpretativo, por lo tanto supone no sólo describir, sino interpretar las acciones y actividades, las prácticas desde una mirada holística (histórica y cultural). La autora sitúa la observación participante como la más valiosa para estudiar en profundidad una práctica educativa. Entre las ventajas pedagógicas de la observación participante se destacan la posibilidad de permitir interacción entre el observador y los informantes en el escenario real en el que transcurre la situación educativa. También, la posibilidad de recoger datos de modo sistemático, inductivo y flexible.

Para que estas ventajas didácticas sean posibles, es importante tener en cuenta algunos aspectos que pueden actuar como condicionantes. En coincidencia con Anijovich (2009) la entrada al campo del observador, por ejemplo, puede representar un problema si no respeta las normas cotidianas de los actores o protagonistas. Por ello, en este dispositivo se sugiere que el observador se implique de manera subjetiva en los intereses, lenguajes, y perspectivas del sujeto de observación, de manera de facilitar la interacción. Una vez lograda la confianza, a partir de la humildad y autenticidad del observador, es posible hacer foco en aquellas cuestiones o aspectos que resultan de interés en la investigación, de manera de avanzar en su profundización.

Planificar la observación es una actividad compleja que requiere tomar decisiones (conscientes e intencionales) en relación a los momentos de la misma y a los instrumentos

sobre los cuales se concretará, de este modo constituye una actividad que si se concreta sobre la base de un análisis reflexivo puede contribuir al proceso de formación.

En relación a los instrumentos de observación la autora identifica dos clases de registros de observación: los categoriales y los narrativos. Los primeros sólo registran lo que es definido como categoría de observación, por lo que se incluye previamente grillas, listas y escalas de estimación. En cambio, los segundos narran la situación, lo que ocurre con cierta apertura, sin restricciones, comunicándolo en notas de campo, o los idarios de clase.

Otro aspecto interesante al momento de realizar la observación es la consideración del rol del observador en relación a los planos que la constituyen: la captación activa y la contemplación activa. El primer plano implica la recolección de información a partir de las percepciones, emociones, sensaciones del observador. Agrupa a las primeras impresiones a partir de nuestros sentidos. Luego de este primer plano, es posible pasar al segundo plano. En este, el observador toma posesión del escenario en el cual se desarrolla la situación educativa para interpretar la información. Implica un proceso de representación interno, más profundo que permite interrelacionar los supuestos teóricos aprendidos durante el trayecto académico de la formación, para avanzar en la comprensión y reflexión del foco de observación (Alfonso, 2017, sobre la base de Aiebli: 1995).

### **La propuesta del curso Taller Enseñanza de la Geografía**

El aprendizaje de los saberes metodológicos resultan fundamentales para la formación de un perfil de egresado con espíritu científico y sobre esta base con aptitudes para la elaboración de respuestas a los problemas de la realidad. Resulta dable destacar que esta actividad no es exclusiva de los procesos de formación de las carreras de investigadores (licenciados, magister, doctorados). Para alcanzar estos fines, el proceso de formación debe incluir diferentes dispositivos de formación que les permitan poner en acción la reflexiva, la crítica, y la investigación de su propia práctica docente. En palabras de la autora Anijovich (2009) “con el ejercicio del análisis es que comienza el trabajo de formación (...) Aprender a observar es fundamental para el desarrollo de profesionales reflexivos” (p.62).

Desde estos fundamentos es que se prioriza en el marco del Taller de Enseñanza de la Geografía la “observación de clases”, uno de los dispositivo de formación. Este dispositivo se desarrolla con una doble finalidad. Por un lado acercar el alumno a situaciones de

enseñanza de la geografía en la escuela secundaria de modo de facilitar una inserción temprana de los mismos en la escuela, y por el otro, adquirir habilidad en el ejercicio de un instrumento metodológico cualitativo de obtención de información para la resolución de los problemas que seguramente atravesaran durante su labor, así como la posibilidad de realizar, en el marco de ésta, los procesos de autoevaluación, reflexión y autocrítica de su propia práctica. En síntesis, representa un dispositivo que permita adquirir información valiosa para posteriormente analizar e interpretar la práctica educativa.

Desde el encuadre teórico presentado anteriormente, el sentido de la observación que se aborda desde el Taller pretende constituir una mediación “al servicio de una formación centrada en el análisis” (Anijovich *et al*, 2009,p.62) y a partir de la cual sea posible reflexionar en y sobre la acción docente.

En relación a la aplicación del registro seleccionado para registrar la información observada se consideró el instrumento narrativo, correspondiendo al tipo nota de campo. Considera la autora que para tomar notas de campo “se recomienda hacerlo con información detallada y precisa” (Anijovich *et al*, 2009, p.70). Por lo tanto se utilizó como formato de registro de la información la “ficha de observación de clase”. Si bien la definición de determinadas variables a observar de manera minuciosa es característica de los registros categoriales, en esta experiencia se decidió hacer “foco” en los contenidos que distinguen las notas de campo. Se consideraron por lo tanto unidades de observación que implicaban respuestas de tipo descriptivas (en relación a la situación y momentos de la clase) y de tipo reflexivas (en relación a las sensaciones, percepciones, emociones, expectativas, etc. del observador).

Es importante mencionar que para facilitar la interpretación de la clase observada, y de modo de compensar la selección de variables prefijadas, se consideró factible agregar a la ficha de observación una variable denominada “*aspectos observados que consideres significativos*” de manera de incluir el registro de aspectos que no fueron contemplados anteriormente. De este modo se propuso un margen de apertura y flexibilidad en el registro de la información.

La ficha de observación se estructuró entonces a partir de una serie de variables prefijadas de observación (focos) y agrupadas en cuatro secciones:

- Primera: Datos contextuales: datos del curso y de la institución (escuela, curso, espacio curricular, docente a cargo, horarios, número de clase observada y fecha).
- Segunda: Tema de la clase, momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) y actividades desarrolladas por los alumnos y el docente en cada momento.
- Tercera: Organización de la tarea didáctica: categorías conceptuales abordadas, metodología y estrategias didácticas empleadas, tipo de recursos didácticos empleados, relación docente – alumno, momentos de participación de los alumnos, clima general de la clase, enfoque de la geografía abordado, uso del pizarrón, situaciones no previstas y respuestas ante las mismas.
- Cuarta sección: sensaciones, sentimientos, proyecciones futuras sobre la práctica del rol docente, imagen del rol docente, entre otros aspectos significativos que fueron movilizados al momento de vivenciar la clase observada.

En cuanto al análisis de la información registrada, etapa fundamental de la actividad, se asignó un tiempo prudencial necesario y fundamental (fin de cuatrimestre) para elaborar en forma individual las explicaciones e interpretaciones de las clase observadas utilizando el marco teórico abordado durante el desarrollo del Curso Taller. Como lo plantea la autora, en este momento final “el observador pone en relación su marco teórico con la situación observada” (Anijovich *et al*, 2009, p.71). El resultado final de este proceso es la entrega de un informe final que contiene las diferentes fichas de observación de cada clase y una reflexión final sobre la experiencia.

Desde el marco teórico de la investigación social y de los métodos cualitativos, la observación puede desarrollarse de modo participante o de lo contrario de modo pasivo, es decir, sin provocar la interacción social entre el objeto de observación y el observador (alumnos, docentes, situación de la clase), modalidad que se adopta en esta propuesta.

Los cursos que observan corresponden a los niveles básico y superior de la estructura secundaria y preferentemente de diferentes instituciones educativas. Se procura que las mismas se concreten en cursos de las Escuelas Medias de la Universidad Nacional del Sur (gestión nacional) y cursos de las escuelas Dependientes de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Esta situación facilita ampliar las interpretaciones y reflexiones de manera comparativa entre ambas gestiones (nación y

provincia). Según las posibilidades de los alumnos y bajo la modalidad social de pareja pedagógica seleccionan un curso de la enseñanza secundaria básica (1, 2 y 3) y un curso de la enseñanza secundaria superior (4, 5 y 6). La modalidad de observación de clases en parejas pedagógicas se relaciona con la posibilidad de generar una mejor predisposición y seguridad al momento de la entrada al campo. A pesar de que no pasó mucho tiempo del egreso de los alumnos de la escuela secundaria, vuelven a ver la escuela como un inmenso gigante, percepción que suele posicionarlos en un marco de inseguridad y miedo. Por otro lado, el registro de observación, si bien implica un trabajo individual y personal, se propone que sea compartido e intercambiable (no todos ven lo mismo, aún observando el mismo hecho, fenómeno o situación) con la intención de enriquecer, intercambiar y ayudar a pensar en la situación observada.

En relación al período de observación, se desarrolla aproximadamente durante un mes. Se contempla como requisito mínimo dos semanas en cada nivel educativo (básico y superior), lo cual permite totalizar, según la carga horaria de la asignatura, entre 8 a 12 clases observadas.

### **Algunos resultados que surgen de los intercambios**

A partir de los informes personales de las observaciones de clases, se destacan a continuación algunas de las construcciones teóricas elaboradas y referidas a aspectos generales de la práctica docente y a aspectos específicos de la didáctica de la geografía. Cada construcción teórica es referenciada con expresiones elaboradas por los alumnos del Curso Taller:

- **La tarea docente es compleja, multidimensional e implica simultáneamente dos procesos: de enseñanza y de aprendizaje:** *“otra impresión que me dejó es que enseñar constituye una tarea muy noble, ya que uno transmite no sólo sus conocimientos, sino también valores, que van aportando a la formación no sólo del alumno como tal, sino a su persona (...).*
- **Es importante aprender a observar y que la observación sea de calidad:** *“la observación es un instrumento útil para el docente ya que permite que podamos como educadores reconocer problemas, de construir una mirada sobre nuestras futuras acciones como docentes”, “pude destacar la importancia que tiene realizar la observación de a pares ya que esto permite hacer una comparación de los datos registrados y establecer una*

*complementariedad de los mismos, ya que dos personas nunca van a observar, percibir o registrar exactamente lo mismo, esto permite una mayor acumulación de información”. “las observaciones de clase fueron interesantes para poder adentrarnos en el aula después de los años que hace que terminamos la secundaria, donde se toma contacto con el alumnado y con los profesores nuevamente. Además se puede ver cómo se da el funcionamiento de la clase desde otro punto de vista (...) mirándolo ahora como futuros educadores”.*

- **La enseñanza exige una relación teórica y práctica de manera complementaria:** *“a partir de la experiencia de observación he podido observar que todo lo que leímos en la teoría es realmente aplicable a la realidad. Y se destaca también la necesidad de realizar una buena planificación, para maximizar el aprovechamiento de los recursos, y el tiempo, además de poder enganchar a los chicos en los temas que deben ser dados. Como geógrafos, siempre debemos aplicar todos los conceptos y contenidos vistos al espacio geográfico y lograr que los alumnos entiendan que la geografía estudia eso”.*
- **La planificación de la tarea docente es una actividad fundamental del rol docente:** *“es el primer contacto que tuvimos con alumnos y uno empieza a ponerse del otro lado, del lado del profesor, a pensar que es muy necesario planificar las clases (...).*
- **El profesor se hace, no se nace:** *“lo más significativo durante la experiencia fue poder descubrir la vocación docente y lo importante que es poseer vocación para poder desarrollar una clase que realmente logre una transmisión de conocimientos y valores. Me di cuenta que es necesaria la actualización por parte del docente en lo referido a la materia, el interés en los alumnos, el respeto hacia ellos, la motivación, la importancia de acercarlos a la realidad al aula y escucharlos”. “Esta experiencia me ayudó mucho a pensar en la vocación docente (...) si bien es cierto que en este momento la mayoría de las personas sólo piensan la docencia como una salida laboral, es fundamental tener en cuenta que vamos a trabajar con personas y que nuestro paso por su vida les puede dejar una marca positiva o negativa”, “fue una experiencia enriquecedora (...) volver a la escuela no como alumno sino como observador. Me permitió conocer las ganas que tengo de poder ejercer mi rol como docente (...) así como de capacitarme para poder otorgarles a quienes sean mis futuros alumnos, clases ricas en contenidos, valores y motivadoras”. “Cuando me anoté (...) no estaba del todo convencida de querer enseñar, y el hecho de haber entrado en contacto directo con la realidad del aula de geografía, me confirmó que ésta no es mi*

*vocación; no me imagino en un futuro cumpliendo con el rol de docente, al menos no me imagino dando una clase en una escuela”.*

- **La representación del rol docente en el futuro ejercicio de la profesión:** *“me vi en un futuro realizando la tarea a la cual me dedicaré el resto de mi vida (...) comencé a imaginarme frente a un curso”, “me veo a mí misma ejerciendo el papel de profesora, que en años anteriores creía que sería incapaz (...). “Si me tengo que definir como me veo siendo profesora en un futuro diría que me imagino siendo un poco seria, pero a la vez que los alumnos puedan tener esa confianza para contarme algún problema o dificultad que se les presente o si necesitan algo que no duden en acercarse a mí”.*
- **El enfoque social y crítico en la enseñanza de la Geografía:** *“la comprensión de los problemas actuales del mundo, y locales son contenidos que requieren para su aprendizaje el enfoque de la relación sociedad y naturaleza, al mismo tiempo que la idea de proceso, para permitir relacionar las escalas espaciales y temporales”.*
- **El objeto de estudio de la Geografía, el espacio geográfico:** *“la geografía aporta muchos conocimientos que tienen que ver con aspectos teóricos, habilidades y valores, lo cual la torna una disciplina fundamental en la formación del alumno. Desde lo conceptual se destaca la importancia del estudio del espacio geográfico como un producto que es social, y que tiene un soporte en el medio físico”.*
- **La geografía como ciencia social:** *“es importante comprender que la Geografía tiene su autonomía como disciplina educativa, pero también forma parte de las ciencias sociales, esto favorece la relación del tiempo y del espacio en la enseñanza de su objeto de estudio”.*

Para finalizar, la experiencia permitió activar y visibilizar cuestiones emocionales de los alumnos, y la comparación entre los trayectos escolares personales (cuando se era alumna de secundaria) y la situación de la clase de geografía en la actualidad. Al respecto los siguientes párrafos representan tales situaciones: *“A través de estas observaciones de clases, pude comprobar que a pesar de que los tiempos cambian, todavía hay cosas que en esencia continúan de igual forma en una clase escolar: la relación docente – alumno, los compañeros con los cuales uno comparte y a su vez crece, los deseos de aprender. Cuando iba a la secundaria usaba libros, coloreaba mapas, hacia cuadros sinópticos, afiches a mano con fibrones y pegaba imágenes de revistas, había enormes pizarrones negros escritos con tizas y los olores!!, me ponía orgullosa con mi uniforme. Hoy las cosas son diferentes: no vi guardapolvos ni tantos libros de texto, vi*

*tecnología, también nuevas formas de trato entre profesores y alumnos (tuteo, de profesora a profe), actitudes que quizás todavía me cuesta comprender, pero que seguramente a lo largo de mi futuro como docente lograré naturalizar. No olvidaré lo que considero que fue mejor en mi secundaria, pero seguramente trataré de mejorarlo” (Ris, 2018).*

La recuperación de la trayectoria escolar de los alumnos y el análisis comparativo con la observación presente, no resultó menos significativa. En relación a la educación en general y a la enseñanza de la geografía en particular permitió poner en valor y en discusión las diferentes dimensiones que atraviesan la práctica docente: la función de la escuela, las finalidades formativas de la geografía, las expectativas futuras en relación al rol docente, entre otros.

### **Consideraciones finales**

La observación de clases representa un aspecto estructurante del Curso Taller, cuyos resultados, al momento de realizar la autoevaluación de la propuesta, demuestran que las observaciones resultan para los alumnos uno de los momentos más significativos de la asignatura. Entre los argumentos que se expresan destacan la posibilidad de insertarse de manera temprana en el aula de geografía, vivenciar la clase de geografía en la actualidad, conocer desde otro lugar (rol docente) una institución educativa, docentes y alumnos, reflexionar sobre los trayectos personales previos, entre los más reiterados.

Formar para la investigación y formar para la reflexión son pilares que no pueden estar ausentes en los procesos de formación de docentes en cualquier ámbito de educación (terciaria y universitaria). En otros términos, formar docentes con habilidades para la investigación y para la reflexión en la acción permitirá que puedan interpretar, analizar y valorar las diferentes situaciones del aula escolar para identificar los problemas y de esta manera tomar decisiones conscientes que orienten soluciones a los mismos.

El ejercicio del rol docente en relación al logro del proceso de enseñanza y aprendizaje es un desafío permanente y continuo, y que indiscutiblemente requiere del análisis y autoanálisis de nuestro rol como docentes, en una práctica que es situada, contextualizada, y que ocurre en un momento social determinado.

### **Bibliografía**

Anijovich, R., et al. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. UBA Ediciones – Novedades Educativas.
- Prieto, M.N, Lorda, M.A y Krasner, M.B (2012). La evaluación de las prácticas del profesorado en Geografía desde la Asignatura Didáctica Especial (UNS).3 *Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente*. Bahía Blanca. Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur.
- Alfonso, Iris. Capítulo II. La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (Coord.) (2017). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. (pp. 45 -70). Rosario. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Souto, M. (2016) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Litwin, E. (2008). *El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Paidós.

# La orientación de procesos de prácticas y residencia en la formación inicial de docentes. Una apuesta interdisciplinaria

**Celia Salit**

celiasalit2112@gmail.com

**Sergio Andrade**

asergio29@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba

---

## Resumen

En clave con el reconocimiento que el desencuentro, la atomización y la fragmentación provocan un empobrecimiento general tanto en la teorización como en las prácticas de la enseñanza, particularmente cuando se trata de poner en juego procesos de formación docente, la presente ponencia procura dar cuenta de los modos particulares en que se articula la didáctica general con las didácticas específicas, al interior de una cátedra universitaria de Práctica docente y residencia<sup>1</sup>. En consonancia con ello se parte de considerar que resulta valioso no sólo la potencialidad explicativa de aquello que podríamos caracterizar como “lo general” respecto de lo específico, sino también la posibilidad de recontextualizar categorías surgidas al interior de las hoy llamadas “didácticas de objeto o de las disciplinas” para realimentar el corpus de conocimiento de la Didáctica General. En este marco de ideas, la relación entre ambos campos, a pesar de maneras de pensar divergentes, se caracterizan como de cooperación constructiva, relación recíproca, de necesidad mutua. En esa dirección, se analizan nexos teórico- metodológicos que se ponen en juego en las distintas instancias del proceso de residencia y en los diferentes, formatos y soportes que se implementan a partir de la complementariedad de miradas que provienen de aportes disciplinares vinculados a las diversas áreas para las que está destinada la propuesta de la cátedra (Psicología, Ciencias de la Educación, Historia, Filosofía, Lengua y Literatura.). En concordancia con los propósitos enunciados, se formulan entre otros, los siguientes interrogantes: ¿Cómo se materializan las articulaciones entre áreas? ¿Qué categorías de la Didáctica General se ponen en juego en la orientación de prácticas y residencias? ¿Qué saberes y conocimientos aportan los diferentes campos? ¿Desde qué perspectivas? ¿Qué dispositivos? ¿Qué desafíos plantea la interdisciplinariedad?

---

## Introducción

La presente ponencia procura dar cuenta de los modos particulares que en la orientación de procesos de residencia al interior de una cátedra universitaria de Práctica Docente y Residencia se articulan tanto en la propuesta como en los modos concretos de

---

<sup>1</sup> Se trata de la cátedra “Práctica docente y residencia (seminario taller) de la escuela de Ciencias de la Educación de la facultad de Filosofía de la Universidad nacional de Córdoba.

implementación de la misma, desarrollos conceptuales propios de la Didáctica General con aquellos que en las últimas décadas, aportan las Didácticas Específicas.

Así también, el texto recupera algunos hallazgos provenientes del intercambio que se produce entre Proyectos de Investigación que comparten un mismo Programa.<sup>2</sup>

En esa dirección, se procura analizar nexos teórico- metodológicos que se ponen en juego en el proceso de residencia y en diferentes formatos y soportes que se implementan a partir de la complementariedad de miradas que provienen de aportes disciplinares vinculados a las diversas áreas para las que está destinada la propuesta de la cátedra (psicología, ciencias de la educación, historia, filosofía, lengua y literatura.). En concordancia con los propósitos enunciados, se formulan entre otros, los siguientes interrogantes: ¿Cómo se materializan las articulaciones entre áreas? ¿Qué categorías de la Didáctica General se ponen en juego en la orientación de prácticas y residencias? ¿Qué saberes y conocimientos aportan los diferentes campos? ¿Desde qué perspectivas? ¿Qué dispositivos? ¿Qué desafíos plantea la interdisciplinariedad?

En un primer apartado interesa aproximar una lectura acerca de las relaciones entre Didáctica General y Didácticas específicas.

### **¿Didáctica General vs. Didácticas Específicas?**

Las relaciones entre campos de conocimiento y disciplinas al interior de estos han generado a lo largo de los procesos de construcción de los mismos, controversias entre grupos y tradiciones diversas. Todo campo científico se configura como espacio de disputa atravesado por condicionantes socio-culturales, institucionales y académicos. Al decir de Bourdieu:

[...] lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencias, que tiene por apuesta específica el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o si se prefiere, el monopolio de la competencia científica, entendida en el sentido de capacidad de hablar y de actuar legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que está socialmente reconocida a un agente determinado. (Bourdieu, P. 1999. Pág: 76)

---

<sup>2</sup> Los proyectos de referencia son desarrollados por cada área de la Cátedra y forman parte del Programa: *Enseñanzas y Campos de conocimiento: Líneas de Investigación y Producción Didáctica*, desarrollados en los períodos que van de 2014 al 2017.

En clave con este reconocimiento, respecto de las relaciones Didáctica General/Didácticas específicas, Alicia Camillioni (2007) las caracteriza como *complicadas, intrincadas* ya que si bien no siempre se contradicen abiertamente, sus procesos de construcción son asincrónicos; responden a perspectivas de investigación y enfoques teóricos anclados en lógicas, desarrollos, discusiones, controversias -al interior de cada campo académico-, diferentes. En efecto, paralelamente al desarrollo de la Didáctica General a partir de la década del 80 del Siglo XX, las didácticas específicas (significadas como didácticas disciplinares, de objeto o de contenidos) despliegan un campo de estudio propio. En ese sentido, una mirada al vínculo entre prácticas y producción teórica, nos permite formular, a modo de hipótesis, que los desarrollos más significativos se visualizan en aquellas disciplinas de mayor tradición en la enseñanza dentro del sistema educativo, por ello históricamente consideradas como el núcleo duro de la escolarización –en particular en la escuela secundaria- y que ocupan un lugar central en lineamientos y diseños curriculares. Así, la didáctica de las matemáticas, las ciencias naturales, las sociales y la lengua son las que en las últimas décadas han elaborado un corpus de conocimientos de mayor grado de estructuración. En oposición, se encuentran en un estado de menor desarrollo conceptual y débil status epistemológico, planteos didácticos asociados a disciplinas como la Psicología, la Filosofía, que se incorporan desde proyectos específicos que integran el programa de investigación de la Cátedra.

Frente a estos avances se instalan entre “generalistas” y “especialistas debates respecto de las filiaciones disciplinares. Al respecto, coincidimos con diversos autores que el desencuentro, la atomización y la fragmentación provocan *un empobrecimiento general en el campo de la enseñanza*. En sintonía con ello, consideramos que si bien las prácticas de la enseñanza asumen en cada área o campo disciplinar formas particulares de concreción, comparten características que les son inherentes, las identifican y diferencian de otras prácticas sociales. Al respecto cabe reconocer que las relaciones entre didáctica general y didácticas específicas no siempre las distinciones y límites son claros, que sus relaciones son pendulares, con territorios permeables. Desde este reconocimiento, entendemos valiosa no sólo la potencialidad explicativa de aquello que se caracteriza como “lo general” respecto de lo específico, sino también la posibilidad de recontextualizar categorías surgidas al interior de las llamadas “didácticas de objeto o didácticas de las disciplinas” para realimentar el corpus de conocimiento de la Didáctica General. En particular, tal como

señalamos, el desafío que nos convoca se complejiza en la puesta en juego de procesos de “enseñar a enseñar, enseñando”, en el marco de prácticas y residencias.

En ese contexto de ideas, una primera pista la recuperamos de los planteos de Klafki (en Camillioni, 2005) quien se cuestiona acerca del sentido o sinsentido del debate. Para el autor, la relación entre ambos campos, a pesar de maneras de pensar divergentes, debiera caracterizarse por una cooperación constructiva, por una relación recíproca de necesidad mutua. En esa clave, se subraya la alternativa, presente y a disposición en nuestra cátedra de entablar nexos de solidaridad epistemológica a partir de la puesta en juego de saberes y propuestas en un entramado que potencie el desarrollo de comprensiones cada vez más abarcadoras y profundas acerca de las complejas interacciones entre sujetos y objetos en los procesos de transmisión/apropiación de conocimiento.

En consonancia, en el marco del trabajo de la cátedra se considera valioso no sólo la potencialidad explicativa de “lo general” respecto de lo específico, sino también la posibilidad de recontextualizar categorías surgidas al interior de las “didácticas de objeto o de las disciplinas” para realimentar el corpus de conocimiento de la Didáctica General.

### **Algunos encuentros...**

A partir de la recuperación de las tareas inherentes a un docente universitario, esto es docencia, investigación y extensión, es que nos resulta posible encontrar algunas respuestas para dar cuenta de los modos particulares en que, en la Cátedra, se articulan las didácticas en juego.

Es desde los diversos proyectos de investigación que en la última década lleva adelante el equipo, que podemos advertir aportes en los procesos de reconfiguración disciplinar, tanto respecto de la Didáctica General y de sus nexos con las Didácticas Específicas, como de sus vínculos con otras disciplinas.

En este marco, se espera que los resultados de la investigación contribuyan en los procesos de formación tanto de profesores como de especialistas en el campo pedagógico y en los campos de la enseñanza de disciplinas específicas, como aporte relevante para distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

En línea con ello se torna necesario rastrear categorías de la agenda clásica de la Didáctica que persisten en el tiempo en planteamientos teóricos y en uso en las prácticas cotidianas

de formación. Ello en dirección a oponerse a perspectivas técnico-instrumentales que reducen su acción a un simple esquema de procedimientos. Sobre esta materia, Litwin señala que, como parte de la tarea de revisión que se impone:

[...] resulta interesante tratar de analizar la constancia que mantuvo durante años la enseñanza y el aprendizaje como si se tratara de un mismo proceso que diera cuenta de la simbiosis en la que podría reconocerse un espacio común entre la psicología y la educación, sin haber resuelto todas las discontinuidades y las historias de las disciplinas, reveladoras de procesos de construcción muy diferentes. (Litwin, E.1997. p: 39)

Frente a lo cual se patentiza la necesidad de un trabajo que incorpore los aportes de diversas disciplinas –la lingüística, la sociología, el análisis del discurso, entre otros- y que permita leer la problemática de la enseñanza en términos más amplios.

Al mismo tiempo identificar sentidos asignados actualmente a categorías del campo de la Didáctica desde tal agenda, junto al reconocimiento y/o la construcción de nuevas categorías incorporadas en las últimas décadas desde el posicionamiento compartido, con la intención de ampliar el categorial de tal agenda que permita comprensiones más profundas). Este reconocimiento nos plantea diversos interrogantes de orden epistemológico: ¿Qué categorías de la “agenda clásica” persisten en el tiempo? ¿Qué nuevos modos de significarlas surgen en el proceso de configuración socio histórica de la Didáctica? ¿Qué categorías se incorporan en las últimas décadas? ¿Qué valor de uso adquieren en propuestas de formación docente y en prácticas de enseñanza? ¿Cuál es su relación con referentes y referencias del campo de las ciencias sociales y humanas, particularmente del propio campo pedagógico? ¿Qué entrecruzamientos se producen en estos procesos entre Didáctica General y Didácticas Específicas?

Estas búsquedas implican una definición del objeto de estudio específico en cada proyecto y la necesaria puesta en tensión de ciertos presupuestos de la agenda clásica, en particular aquellos que devienen en una concepción aplicacionista de la didáctica.

De tal modo, desde el proyecto del Área de Ciencias de la Educación se advierten que la subsunción de cuestiones en los planos teóricos y metodológicos propios de la Didáctica, como consecuencia de una desvalorización de su potencial productivo, la redujeron -según entendemos- a la producción de derivaciones isomórficas con los desarrollos conceptuales

de otras disciplinas o campos de conocimiento. Simultáneamente, en nexos con otras disciplinas del campo pedagógico de desarrollos limitados -particularmente la Pedagogía-, advertimos una tendencia a visibilizar y recuperar su identidad y entidad disciplinar.

En el caso del Proyecto del Área de Psicología la intención es avanzar sobre los efectos subjetivos que se producen en las prácticas de enseñanza de la Psicología tanto en intervenciones diseñadas como en aquellas imprevistas. Asimismo reconocer cómo estos efectos se enlazan a formas, modos, modulaciones establecidos para la distribución, acceso y uso de los saberes psicológicos. Así, en consonancia con las preocupaciones del equipo de Ciencias de la Educación, interesa identificar cómo se actualizan aquellos riesgos históricos del aplicacionismo y reduccionismo de las producciones psicológicas al campo educativo y sus efectos regulativos de normalización, disciplinamiento, psicopatologización, estandarización; como así también la irrupción de formas novedosas que avancen en la recomposición de nuevos vínculos entre psicología y educación sin efectos prescriptivos.

En el proyecto del área de Letras se afirma que no solo se plantea reflexión sobre las “agendas” tradicionales o renovadas, es decir aquellos contenidos que hegemonizaban la enseñanza, particularmente de la gramática, que hoy se ven fuertemente cuestionados en sí y en su exclusividad sino también y particularmente sobre los tipos de saberes que se proponen sobre nuevos objetos de enseñanza. Si se llaman “saberes especializados” sobre el lenguaje aquellos construidos con alta codificación disciplinar -conceptos y nociones altamente especializadas y sistematizadas en teorías y técnicas lingüísticas a los que se accede sólo tras procesos de interpretación complejos que en principio solo tiene un especialista- y “saberes comunes / de mundo” aquellos conocimientos sobre el lenguaje que hemos construido y tenemos en disponibilidad quienes hablamos, leemos y escribimos -y que portamos de manera consciente o a los que accedemos tras procesos reflexivos-, la tensión entre unos y otros, o su implicancia mutua, se vuelve un objeto más que interesante y relevante para la didáctica de la lengua. En particular, se propone comprender la tensión e implicancia entre un saber gramatical altamente especializado y codificado sobre el lenguaje -la estructura de las oraciones, sus partes, sus categorías, etc.- y otros saberes “menos especializados” -sobre los textos, sus organizaciones, tipos y géneros- pero más enmarcados en el universo de intuiciones y conocimientos de los usuarios del lenguaje, en las propuestas de enseñanza orientadas a la interpretación y producción de textos que

exponen los manuales escolares de Lengua para la escuela media. Interesa saber qué lugar ocupan aquellos, cuánta imbricación tienen con estos y cómo se organizan unos y otros en una “agenda de conocimientos básicos para el lector y escritor de textos”.

A su vez, en el área de Filosofía, se considera que si bien la indagación se centra en el espacio de decisiones que ocurren en el nivel de trabajo de los profesores de Filosofía en el aula o la sala donde se dan clases o se coordinan talleres, tales prácticas tienen como referencia y punto de contraste las formulaciones que en cada caso prescriben las normativas. De tal modo se atiende a los movimientos que se plantean entre aquello que está sostenido desde un diseño curricular y que puede entenderse como límite de lo que se enseña como filosofía y las experiencias que se plantean por fuera de tales prescriptivas y bordean los límites establecidos, los transgreden, los modifican. Al mismo tiempo, importa estudiar las subjetividades que se construyen en torno a las acciones y decisiones de los sujetos involucrados en la práctica de enseñanza de la filosofía en los diferentes espacios objeto de estudio. Atender a las subjetividades implica asumir la dimensión política ineludible de la práctica de la enseñanza, en tanto se superponen intenciones de influir, formar, dominar, en uno u otro sentido de las acciones. Al respecto, interesa indagar las relaciones entre la concepción de filosofía que sostiene cada profesor y sus representaciones en torno a las subjetividades con las que comparte su práctica –en términos de las definiciones que se siguen de una concepción de un conocimiento compartido o de un corpus de conocimientos que se deben incorporar de manera pasiva.

En el caso del proyecto del Área de Historia, se parte del reconocimiento que el campo de la enseñanza de la historia sería ese espacio social en el cual se juegan intereses y estrategias de los agentes y en él se desarrollan las prácticas que constituyen el hacer de los docentes. En esas prácticas están presentes no sólo sus conocimientos académicos, sino también aquellas lógicas experienciales, de constitución subjetiva, construidas a lo largo de trayectorias y habitus en el marco de su tarea. Y que, de algún modo son invisibilizadas, operando como sentido práctico. Desde allí, cabe interrogarse acerca de: ¿Cómo se conforman esos saberes? ¿En qué medida los agentes sociales -docentes de Historia- reconocen/desconocen que, en su hacer hay otros elementos que los conocimientos disciplinares y pedagógico/didácticos? Tales preguntas se ubican en una práctica docente que posee y transmite distintos saberes. El estudio de esta dimensión resulta fundamental

para comprender los procesos de enseñanza, ya que ellos participan en la definición y selección de los saberes transmitidos en el espacio escolar.

Desde las prácticas de la enseñanza, otro aspecto destacable en donde es coincidente la preocupación referente a modos en que se problematiza el contenido disciplinario a partir del sostenimiento de la categoría construcción metodológica. Se trata de una referencia teórica Remedi (1985); Edelstein y Coria (1995) que articula la tensión forma/contenido; concepto que permite a la vez revisar *el lugar del currículo y su devenir histórico, las racionalidades implicadas con la enseñanza, el lugar de los sujetos aprendices*.

Esta categoría permite resignificar y visibilizar las definiciones, decisiones y estrategias, epistemológicas, éticas, estéticas, entre otras, que configuran el contenido que el docente procura enseñar. Estos cuestionamientos autorizan a preguntar, nuevamente: qué es contenido, qué es conocimiento, qué saberes se autorizan y legitiman en el orden disciplinar, quiénes lo autorizan y a través de qué procedimientos.

Por ello, el área de Ciencias e Historia se interrogan por los saberes que se ponen en juego en la enseñanza de las respectivas disciplinas; Filosofía busca la *filosofía en los bordes* y límites junto a sujetos que no están autorizados a participar –niños, adolescentes, adultos no profesionales de la filosofía-; Letras rastrea las producciones editoriales que reconfiguran contenidos, al tiempo de intentar comprender la tensión e implicancia entre un saber gramatical altamente especializado y codificado sobre el lenguaje y otros saberes “menos especializados” pero más enmarcados en el universo de intuiciones y conocimientos de los usuarios del lenguaje, en las propuestas de enseñanza orientadas a la interpretación y producción de textos que exponen los manuales escolares de Lengua para la escuela; Psicología procura identificar en las propuestas y prácticas de enseñanza de sujetos implicados en dispositivos de formación docente, las mediaciones que se convocan para la transmisión de la enseñanza de la psicología; al tiempo de reconocer los posibles efectos subjetivantes de las formas de transmisión de los saberes psicológicos.

Tales reconocimientos –saberes que se construyen junto a los contenidos disciplinares, la injerencia de las subjetividades implicadas, los movimientos que se producen en las didácticas al tematizar estas cuestiones- permiten, al mismo tiempo, reconfigurar el sentido de las prácticas y residencias. No concebimos al docente en un papel instrumental que, con un método eficaz a mano, pueda resolver cualquier situación de

enseñanza en tiempo y lugar. La discusión con la agenda clásica de la didáctica es epistemológica, también es ética, estética y política. Concebimos al docente, y al residente, como sujetos que, a partir de un necesario trabajo en territorio, indaga en las construcciones de realidad de instituciones concretas, realiza una propuesta de enseñanza situada, local. Propuesta que tiene características peculiares, desde la construcción de un estilo personal. Junto a ello, insistimos en la necesidad de poner en juego procesos de reflexión sobre la práctica que permitan repensar continuamente el hacer.

En esta tarea, se trata de reconocer diversidad de enfoques y la inclusión de los modos de construcción de conocimientos propios del campo o área, lo cual exige profundizar acerca de las cuestiones disciplinares, al tiempo de recuperar aportes interdisciplinarios en la búsqueda de respuestas desde múltiples sentidos a las problemáticas que surgen en el campo de la enseñanza así como debatir y delinear adscripciones. Todo lo cual resulta fundamental para avanzar en construcciones didácticas situadas. Enfoque que reclama, en simultaneidad, articular un conjunto de categorías que, en nuestra perspectiva, configuran una “agenda” ampliada de la Didáctica.

Valoramos la potencialidad del trabajo colaborativo entre disciplinas y sujetos, en particular al abordar prácticas complejas como la docencia y la enseñanza. En esa dirección, se procura quebrar con ciertos habitus académicos que atentan contra la cooperación y la asunción/resolución de la tarea en el marco de la interacción entre pares. En consecuencia, entablar nexos de solidaridad epistemológica a partir de la puesta en juego de saberes y propuestas que potencien el desarrollo de comprensiones cada vez más abarcadoras y profundas acerca de las interacciones entre sujetos y objetos en los procesos de transmisión/apropiación de conocimiento, contextos y territorios, se constituye asimismo, en desafío. En consonancia con ello, la complejidad que caracteriza las prácticas docentes y de la enseñanza, dadas las múltiples dimensiones que en ellas intervienen, requiere de un esfuerzo de indagación acerca de sus especificidades, condicionantes, posibilidades y límites. En efecto, asumir estas prácticas demanda atender en simultáneo las condiciones subjetivas, institucionales y contextuales que las atraviesan y, en consecuencia, abordar los problemas contemporáneos; vincularse con los principales debates epocales desde articulaciones

múltiples y diversas; contar con herramientas conceptuales y metodológicas que permitan el acceso a diferentes ámbitos de la cultura y, desde allí, elaborar propuestas que habiliten el ejercicio de una transmisión responsable y comprometida.

En esta tarea, diferentes marcos disciplinares, desarrollos teóricos y programas de investigación aportan categorías que permiten avanzar desde una *visión a-crítica a una teoría comprensiva de la enseñanza*.

### **Palabras de cierre**

En el transcurrir de los diferentes proyectos de investigación que conforman nuestro Programa y en encuentros de intercambio sobre nuestras indagaciones, reaparecen nudos problemáticos que conforman ejes de discusión en nuestras propuestas de enseñanza.

Desde los diversos proyectos se considera que los aportes –como el análisis de los dispositivos de subjetivación que se ponen en juego en las enseñanzas y los aprendizajes, el reconocimiento de los saberes que se disponen en dichos procesos- no se resuelven sólo en la problemática de cada área, si no que aportan a las discusiones sobre la Didáctica General.

Así también, en las indagaciones no sólo se reconocen lecturas compartidas que configuran una perspectiva teórica asumida desde la diversidad de filiaciones disciplinares desde pedagogías críticas, filosofía política, psicoanálisis entre otros. Tales definiciones, junto a una problematización de las didácticas, general y específicas compartidas, dan cuenta de una fuerte experiencia interdisciplinaria corporeizada en discursos y prácticas.

### **Bibliografía**

Barbosa, Moreira, Antonio Flavio (1999) “Didáctica y Currículo: Cuestionando fronteras”.

En: Propuesta Educativa N ° 20 Año: 10. Ed. Novedades Educativas, Bs. As. pp. 24-36.

Bourdieu (1999) *Intelectuales, poder y política*. EUDEBA. Bs. As.

Camilloni, Alicia y otros, (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós Bs. As.

----- (2007) *El saber didáctico*. Paidós. Bs. As.

Litwin, Edith (1997) *Las configuraciones didácticas, Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós. Bs.As.

---

**3.**

**Problemáticas derivadas de la relación  
teoría y práctica en la educación  
superior**

---

# **La relación teoría práctica en el formato Taller. Los documentos de cátedra como dispositivos favorecedores para su articulación**

**Cristina Adrián**

cristina.adrian@uns.edu.ar

**Sandra Alarcón**

alarconsm1348@hotmail.com

**Emilce Gutiérrez**

gemilester@gmail.com

Universidad Nacional del Sur

---

## **Resumen**

Este trabajo forma parte de la búsqueda de sistematización de los procesos y reflexiones sobre las propias prácticas que estamos llevando a cabo al interior de la cátedra Taller IV: Práctica Profesional Supervisada de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación que se dicta en la Universidad Nacional del Sur.

Se parte de entender a la reflexión sobre las prácticas, en nuestro caso de futuros/as licenciados/as en Ciencias de la Educación, como un eje que atraviesa no solamente nuestra propuesta para los/as estudiantes sino también nuestras propias prácticas de formación, en acuerdo con Schön (1992) al plantear la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción como facilitadoras de la modificación, enriquecimiento y construcción de saberes sobre las propias prácticas.

En este caso se presentarán las decisiones y recorridos realizados en la elaboración de dispositivos que buscan favorecer la vinculación dialógica entre teoría y práctica considerando su centralidad en este espacio curricular en particular. Al respecto, sostenemos con Souto (1999) que el concepto de dispositivo condensa varios sentidos, puede decirse que dispone en función de algo, busca fines y resultados y persigue la transformación. De allí que, pensamos los documentos de cátedra como dispositivos potentes en el acompañamiento y sostén de las propuestas que se realizan a lo largo de todo el desarrollo curricular. En nuestro caso, los documentos como clase textual se ofrecen, como escritos a los que recurrimos como equipo de cátedra para informar, transmitir y, también, para propiciar un diálogo con los receptores del mismo, los/as estudiantes. La elaboración de distintos tipos de documentos, esto es de cátedra, de apoyo u otros en función de las necesidades, emergentes e intencionalidades según los distintos momentos de cursado de la materia, como la complejidad en su construcción son algunas de las cuestiones que compartimos en este escrito.

A partir de la experiencia, ofrecemos una evaluación del uso de estos dispositivos y su potencialidad en función de los propósitos expuestos. Para ello presentaremos los documentos elaborados, las decisiones que nos llevaron a su redacción, las intencionalidades, sus expresiones en los escritos y su pertinencia en la profundización del vínculo teoría práctica en función de la utilización a lo largo de la cursada del Taller en el que se gestaron.

## **A modo de introducción**

El desafío de crear situaciones y ofrecer experiencias que contribuyan a la formación en la práctica profesional de futuros/as<sup>1</sup> licenciados en Ciencias de la Educación es lo que moviliza los esfuerzos cotidianos al interior del equipo de cátedra Taller IV: Práctica Profesional Supervisada. Desde allí, es que las preguntas que orientan nuestras reflexiones y decisiones acerca de las propuestas didácticas que realizamos en cada una de las clases, apuntan a su articulación con sentido en torno al análisis de las instituciones conformadoras, la elaboración de los proyectos de intervención, su implementación y la reflexión crítica sobre estos procesos, teniendo en cuenta en todos los casos, las múltiples dimensiones que los atraviesan.

Estos interrogantes refieren principalmente a los modos de abordaje de estos contenidos, de pensar su enseñanza, de forma tal que el diálogo entre la teoría y la práctica sea la característica predominante de los encuentros y lo que promueva la construcción paulatina del posicionamiento crítico en el rol. Ofreceremos en este trabajo algunos de los planteos e intencionalidades que nos orientan, y haremos referencia especial a los documentos de cátedra como dispositivos en el sostenimiento y acompañamiento de nuestras prácticas. Finalmente compartiremos algunas reflexiones vinculadas a ellos en función de los objetivos y propósitos expuestos a partir de la propia mirada como formadoras y de recuperar las voces de los estudiantes.

## **Diálogo entre teoría y práctica en el Taller Integrador IV y su vinculación con otros espacios**

El Taller integrador IV: Práctica Profesional Supervisada, forma parte del cuarto año de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que se cursa en la Universidad Nacional del Sur. Este espacio se constituye en articulador en tanto busca vincular e integrar los aportes de los demás espacios curriculares a la vez que poner en contacto a los estudiantes con posibles espacios de futuro desempeño laboral y profesional.

Los avances del conocimiento disciplinar, las nuevas demandas y necesidades sociales, así como los procesos de cambio en los sistemas educativos son algunas de las tendencias que están reconfigurando las funciones tradicionalmente asignadas a la educación. Dichas

---

<sup>1</sup> Se deja de manifiesto en esta expresión, el acuerdo con los planteos desde la perspectiva de género. En adelante, a los efectos de facilitar la escritura y lectura de este trabajo se utilizará el masculino genérico.

transformaciones tienen como correlato una ampliación y diversificación de las prácticas profesionales de los graduados en Ciencias de la Educación que se manifiestan en el mercado laboral en la emergencia de nuevos roles y competencias ocupacionales (Villa, 2009). En este sentido, el Taller se propone la aproximación a este conjunto amplio de prácticas profesionales en ámbitos educativos con diverso grado de formalidad<sup>2</sup>, incluyendo entre otras actividades el asesoramiento y la intervención en sus diferentes dimensiones, en los ámbitos individual y grupal, en el sistema educativo y otras instituciones u organizaciones.

Se busca por ello, ofrecer situaciones y experiencias que posibiliten el acercamiento al análisis de los espacios en las que los estudiantes realizarán sus prácticas, el diseño de propuestas acordes al estudio efectuado y según las necesidades y objetivos que aquellas presenten, la implementación en lo posible de las mismas y la reflexión constante sobre estos procesos, atendiendo al posicionamiento ético-político y pedagógico que estas acciones conllevan. En este sentido, se propone el diálogo constante con las teorías y fundamentos que sustentan dichas prácticas desde un posicionamiento reflexivo y crítico recuperando las actuales perspectivas para pensar la formación en la práctica como un todo complejo, deudoras de un movimiento amplio y diverso (Jackson, 1975; Stenhouse, 1984; Schön, 1992, entre otros) que rompe con la concepción de las prácticas como campo de aplicación (Davini, 2015).

### **Nuestras consideraciones en torno al espacio curricular**

Más allá de que el plan de estudios plantee, y por ello condicione la modalidad de este espacio curricular como un “Taller”, entendemos que este tipo de formato propicia particularmente la vinculación teoría y práctica. En este sentido, acordamos con José María Serra<sup>3</sup> ya que lo considera como un ámbito de encuentro interdisciplinario y horizontal, en el que la práctica se convierte en el fundamento del conocimiento superando la mirada dicotómica y, por ende, fragmentaria entre teoría y práctica.

El Taller en el nivel superior está pensado como aquel formato que favorece la adquisición del conocimiento orientado a la formación y capacitación profesional, producto de una

---

<sup>2</sup> Acordamos desde la cátedra con los planteos de María Teresa Sirvent (2006), quien sostiene la riqueza de pensar la descripción, el análisis y la intervención sobre las experiencias educativas desde la noción de diversos grados de formalización dada por varias dimensiones.

<sup>3</sup> Sin dato de año de edición.

acción reflexiva sobre la realidad. Es el medio de integración de la práctica y la teoría, en el que se van propiciando cambios que intentan vincular el proceso educativo a la realidad partiendo de la práctica de cada estudiante, otorgando así mayor protagonismo a los mismos, en el logro del conocimiento mediante un proceso de acción-reflexión-acción (Schön, 1992), dialéctico, situado en relación con la realidad social e histórica con la que interactúan y en la que intervienen.

El Taller por tanto, es una instancia de acción y reflexión compartida que busca comprender la realidad institucional en la que los estudiantes realizarán sus prácticas preprofesionales y en la cual deben apropiarse de los instrumentos necesarios para analizar críticamente la realidad, aproximarse científicamente a ella y, así, facilitar su transformación a partir de las acciones supervisadas que lleven adelante facilitadas por la mediación del acompañamiento de los profesores de la cátedra y los aportes teóricos de las distintas disciplinas que componen y/o atraviesan el campo educativo.

En articulación con lo planteado es que entendemos que los documentos elaborados por la cátedra favorecen las intencionalidades y propósitos planteados por y para este espacio curricular.

### **El taller como un espacio de reflexión, producción y decisiones múltiples**

A partir de las intencionalidades y posicionamiento que, como equipo de cátedra, tenemos respecto del Taller, es que en nuestros intercambios previos a las clases y en los momentos de planificación, nos interrogamos acerca de los modos particulares que desplegaremos para favorecer los procesos de construcción de conocimiento (Litwin, 2012). ¿Qué actividades promoverán la reflexión y la construcción de capacidades profesionales? ¿Cómo y durante cuánto tiempo llevarlas a cabo? ¿Qué recursos tener en cuenta? Es, en relación a estas preguntas, que compartiremos y profundizaremos los planteos que surgen y nos interpelan.

Pensar y proponer tareas para que los estudiantes realicen requiere de una reflexión constante y profunda en torno al sentido que ellas adquieren, por lo que la preocupación de lo que se va a poner a disposición de los estudiantes y cómo se lo va a hacer es central.

Al respecto consideramos, recuperando a Souto que, “Un dispositivo, a la vez, dispone ciertas cosas y pone a disposición otras. Ejerce un cierto poder que debe ser analizado y

abre el juego a las relaciones de poder con y entre los otros. Es un artificio, una invención del formador para crear condiciones adecuadas para que quienes participan en él puedan formarse”. (2011: 37)

En esa configuración particular (Litwin, 2012) entre actividades, recursos, tiempos y espacios, como formadoras en el ámbito de la práctica, entendemos que los dispositivos que seleccionamos deben ser coherentes con el acompañamiento, asesoramiento y supervisión (Souto, 2011) que pretendemos realizar. En este sentido y desde esta mirada es que pensamos la producción/construcción de los documentos de cátedra, como dispositivos que buscan desde la escritura anticipar y dar lugar a estas acciones.

### **Los documentos de cátedra, dispositivos que favorecen la articulación teoría-práctica**

Entendemos a los documentos como producciones escritas, producto de los debates al interior de la cátedra y del devenir y desarrollo de las clases del Taller Integrador IV, para el enfoque del mismo y la comprensión y acercamiento didáctico-pedagógico a las diversas propuestas. En este sentido, estos textos contienen aspectos disciplinares y proporcionan saberes específicos (Zani, 2005) correspondientes a los contenidos y objetivos a abordar que funcionan como recurso didáctico dirigido a los estudiantes y, que como productos de una construcción, fueron teniendo modificaciones a modo de adecuaciones y/o adaptaciones en los años en los que se viene dictando el Taller.

En tanto recurso, los documentos de cátedra se constituyen en dispositivos que actúan como puente de encuentro y permiten una vinculación entre saberes que vamos elaborando y construyendo como colectivo, año a año, a partir del intercambio de experiencias y vivencias.

Si bien hemos otorgado diferentes nombres a los documentos tales como “Apuntes de cátedra”; “Documentos de apoyo”; “Fichas de cátedra” o directamente hemos referido en el título a la intencionalidad en el caso de que fueran consideraciones u orientaciones vinculadas a un tema, concepto o actividad, podemos decir que en todos los casos han tenido la intencionalidad didáctica de comunicar y acompañar a los estudiantes de allí que, en términos generales recuperamos los aportes de Zani para definir estos dispositivos:

“(…) podemos definir al documento como una clase textual informativo-directiva que se caracteriza por ser un texto didáctico breve, vigente sólo en algunos ámbitos de

estudio, con una gran carga informativa. Desarrolla pedagógicamente un tema, punto específico del programa o una unidad temática completa; confeccionado por el o los docentes de una cátedra, los que ponen su impronta a los saberes transmitidos”. (2005: 381)

Es de esta manera que nos proponemos acercar y mediar el conocimiento a través de una forma de contacto escrito y, en tanto tal, en la situación comunicativa puede no haber coincidencia de tiempo y lugar. Sin embargo, como dispositivo también posibilita la lectura y análisis en cada clase, a decir de Zani:

“(…) una nueva circunstancia comunicativa que puede desarrollarse a partir de él, teniéndolo como punto de partida. De esta manera se genera una comunicación oral paralela al texto escrito, donde, el receptor podrá cuestionar el escrito y el emisor aclararlo, parafrasearlo y/o ampliarlo.” (2005: 375).

Los documentos de cátedra nos permiten plasmar, poner en palabras lo que vamos construyendo en la práctica, a la vez que favorecen y dan cuenta de la investigación-acción.

Nos permiten abordar con cierta pertinencia contextos, tiempos, roles y otorgan a los estudiantes del Taller la posibilidad de aproximarse a conocer, de alguna manera, con quiénes van a intercambiar, qué se puede esperar de esta inserción, qué expectativas hay en ese espacio de ellos en relación al rol, entre otros; a decir de una estudiante *"tranquilizan ante la ansiedad e incertidumbre (...) facilitan el diálogo y articulación ya que esquematizan de una forma sencilla cuestiones importantes que debemos tener en cuenta"*. (Estudiante, Taller IV; 2018).<sup>4</sup>

### **Los documentos de cátedra. Pertinencia en función de las intencionalidades y el formato de Taller**

Consideramos oportuno aclarar que estos documentos están siendo utilizados desde el ciclo lectivo 2017, año en el que iniciaron las clases del Taller y, su implementación, a partir de ese momento, responde a situaciones específicas de las clases, del contexto cambiante, de las necesidades de la cátedra y/o de las instituciones, por lo que permanentemente son sometidos a revisión, en vistas a sostener la coherencia y pertinencia a la realidad educativa y sus demandas.

---

<sup>4</sup> Con el objeto de recuperar las voces y opiniones de los estudiantes del Taller IV en relación a los documentos de cátedra hemos administrado una encuesta al respecto a las cohortes 2017 y 2018.

Es así que, las intencionalidades están enfocadas en las prácticas, pero a la vez, se articulan en las acciones de pensar, decidir, construir, reformular, fundamentar -esto es el diálogo entre teoría y práctica-, en vistas al logro de resignificar los actos de enseñar y de aprender y favorecer así el posicionamiento en el rol como cientista de la educación. En palabras de una estudiante *“aportan en la construcción del posicionamiento, sobre todo para desnaturalizar nuestras estructuras y nutrirnos de otras miradas”*. (Estudiante Taller IV: 2018)

El contenido de estos documentos está vinculado a las lecturas y análisis conceptuales pensados para el Taller, así como también a las decisiones que hemos tomado -o vamos tomando- en el devenir de las clases; parafraseando a Alliaud (2017) son producciones que tienen, entre otras finalidades, informar las prácticas, las decisiones que se van a adoptar, o de convocar e inspirar a otros en el proceso de producción de la propia obra, del guión de la propia enseñanza, del diseño de una intervención, en nuestro caso.

“Hay un saber apegado al vivir, a la experiencia, y que tiene que serlo así porque tiene que conectar con la vivencia propia de quien lo comunica, y tiene que tener la posibilidad de conectar también con la vivencia propia de quien los escucha” (Contreras, D. en Alliaud, 2017: 143)

### **Los documentos elaborados por la cátedra**

Como hemos manifestado, en el transcurso de estos dos años de dictado de clases hemos elaborado diversos documentos o clases textuales informativo-directivas, con diferentes propósitos. A continuación, haremos una mención a los mismos, de acuerdo al orden de producción:

#### **En 2017**

- a. Apunte de cátedra: "Algunas referencias en torno a la recolección y tratamiento de la información en el campo educativo". (Tuvo revisiones en 2018).
- b. Documento de Apoyo N° 1 (No tiene título específico refiere a conceptualizaciones acerca de INSTITUCIÓN; ingreso y construcción de conocimiento al interior de estas; las prácticas -perspectivas que se sostienen desde la cátedra en función del rol del cientista de la educación- y acciones iniciales para pensar una posible propuesta. (Tuvo mínimas revisiones en 2018).
- c. "Algunas orientaciones iniciales para el ingreso a las instituciones".

- d. Apunte de cátedra: "Propuesta de Intervención Educativa. Orientaciones para la construcción del Proyecto de Intervención". (Fue revisado y profundizado en 2018).
- e. "Consideraciones previas al ingreso a ámbitos educativos culturales y sociales con diversos grados de formalidad".

**En 2018** (hasta el momento)

- a. Apunte de cátedra: "Referencias en torno a la recolección y tratamiento de la información en el campo educativo".
- b. Ficha de cátedra: "Narrativas y formación. Documentar nuestras prácticas. El lugar de los relatos en la construcción de conocimiento en el proceso de formación".
- c. Documento de Apoyo N° 1. (Versión revisada).
- d. Apunte de cátedra: "Propuesta de Intervención Educativa. Reflexiones y orientaciones para su elaboración".

**Consideraciones finales. Nuestra mirada a partir de lo construido**

Como equipo de cátedra consideramos importante la producción de este tipo de documentos, ya que nos permiten recuperar saberes, experiencias y vivencias. Del mismo modo, nos enfrenta a la tarea de construcción de textos que tienen funciones específicas, en este caso, didácticas, que requieren de la toma de decisiones teóricas –y por lo tanto de posiciones ético-políticas-, de claridad en la comunicación de la información y las disposiciones particulares para las prácticas en el Taller y de la consideración de los destinatarios.

Por ello, entendemos que la producción y circulación de estos escritos se torna una fuente de reflexión y de aprendizaje tanto para nosotras como para otros. En palabras de los estudiantes, *"nos invitan a reflexionar sobre nuestra propia práctica y, de esa manera, generar nuestro propio posicionamiento"*; *"nos posicionan de manera crítica frente a nuestros primeros pasos en la práctica supervisada"*. (Estudiante Taller IV: 2018)

De igual modo, nos obliga a ejercer una vigilancia sobre nuestro hacer en la enseñanza para sostener la coherencia con nuestra concepción de la educación como práctica social ético-política y que el lugar de la orientación académica desde estos documentos no se vuelva un

ejercicio de poder asimétrico en las prácticas de los estudiantes. Testimonios como el que sigue, frente a la consulta acerca del aporte de estos dispositivos a la inserción en las instituciones y su contribución a la construcción del posicionamiento en el rol como cientista de la educación, nos lo reflejan y ofician de alertas a nuestra propia práctica. “Desde mi lado, vamos abiertas a ver qué pasa y luego vemos si es asesoría, capacitación u otra cosa. Tener una ficha más descriptiva condicionaría el modo en el que voy a la institución porque prestaría como un menú de posibilidades y eso no está bueno.” (Estudiante Taller IV: 2018)

Consideramos que, disponer en los espacios de formación, de un repertorio de documentos referidos a la enseñanza, a las formas de insertarse en los diferentes espacios, a los criterios a tener en cuenta al momento de observar o intervenir, a las dimensiones a considerar al momento de construir un plan de intervención, facilita la comunicación de puntos de partida para pensar las prácticas. Y, de algún modo propicia que los estudiantes en formación y los propios docentes involucrados se relacionen con el saber de una manera fundada, en un espacio y tiempo que los interpela como productores a la vez que consumidores de esas producciones, generando instancias de revisión, de modificación y transformación en función de las nuevas prácticas, de los nuevos contextos, de las nuevas experiencias y vivencias, entre otros.

Como formadoras, en función de la responsabilidad que compete a nuestro rol y atendiendo al diálogo permanente que buscamos mantener con nuestros estudiantes y otras cátedras, nos permitimos concluir esta comunicación con las palabras con las que iniciamos este escrito “*pensamos los documentos de cátedra como dispositivos potentes en el acompañamiento y sostén de las propuestas que se realizan a lo largo de todo el desarrollo curricular*” y, consideramos que, en la medida en que estos se socialicen y se revisen, favorecerán aún más la relación y articulación entre teoría y práctica.

## **Bibliografía**

- Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.
- Jackson, P. (1975) *La vida en las aulas*. Madrid, Marova.
- Litwin, E (2012). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*.

- Buenos Aires, Paidós.
- Sanjurjo, L. (2012) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Schön, D (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- Serra, J. “El taller” como metodología del Proceso Educativo. *Aportes para su conceptualización y su utilización*. Santa Fe, Edición Acción Educativa-Santa Fe. Sin datos de año de edición.
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006) *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL.
- Souto, M. (2011) *La residencia: un espacio de múltiple formación*. En: Menghini, R. y Negrin, M. *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones.
- Souto, M. (2016) *Los pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Stenhouse, L (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- Villa; Martín; Pedersoli. *Profesionalización y campo ocupacional de las Ciencias de la Educación*, en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 3, N°3, 4ta. Época. 2009.
- Zani, A (2005) *El documento de cátedra. Un aliado del proceso de enseñanza-aprendizaje*. En: Cubo de Severino, L. *Los textos de la ciencia*. Córdoba, Comunic-arte Editorial.

# Tensiones en la formación docente: estrategias para repensar la relación entre la formación general y las prácticas docentes

**María Belén Bedetti**

belen.bedetti@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur

---

## Resumen

Hace algunos años, en el marco de la cátedra Didáctica especial de la filosofía del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, construimos un dispositivo que nos ayudara a sortear el extrañamiento de nuestros estudiantes -de cuarto año del Profesorado de Filosofía- en relación con la cotidianeidad de la escuela secundaria (Morales y Bedetti, 2013). Este dispositivo fue llamado didáctica específica de la filosofía situada y busca acortar la distancia que perciben los futuros y futuras docentes en relación con las prácticas escolares. Esta construcción teórico-práctica nos permitió poner en juego artilugios que sirvieran a tal fin, a saber: la narración, la emulación y la planificación de indagación.

Desde la cátedra Filosofía de la educación, de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la misma casa de estudios, se puede observar un desafío diferente: mientras que en el primer escenario presentado los estudios están reglados por un plan de estudios deductivo, para el que antes de realizar las prácticas profesionales se requiere una profunda formación en distintos marcos teóricos tanto disciplinares como pedagógicos y didácticos, en el segundo observamos un plan cuyo eje transversal y centro de la formación es la práctica docente. En este sentido la inserción temprana y permanente de los y las estudiantes en la cotidianeidad escolar genera algunas dificultades para tomar cierta distancia y reflexionar a partir de diferentes marcos teóricos.

Los y las estudiantes de Filosofía de la Educación, materia que corresponde al tercer año del plan de estudios, se encuentran en una situación muy diferente pues cursan prácticas docentes desde el primer año de estudio y el extrañamiento no resulta un obstáculo para el trabajo. No obstante, el impacto que la práctica tiene en sus trayectorias formativas, tanto a nivel afectivo como intelectual, puede generar algunas resistencias para abordar aspectos teóricos que demandan la reflexión y el ejercicio de la mirada filosófica desde una desnaturalización de la realidad escolar a partir de ciertos conceptos. Aquí, a la inversa de lo planteado anteriormente, se requiere un trabajo de construcción del extrañamiento como motor del filosofar.

En este trabajo se presentan algunas estrategias utilizadas en ambas cátedras tanto para morigerar el extrañamiento como para generarlo desde una perspectiva filosófica y se rastrean categorías que permiten poner en tensión los aspectos teóricos y prácticos de la formación docente para los distintos niveles. Si bien no se considera que las mismas puedan agotar las posibilidades de pensar y hacer en las cátedras mencionadas nos invitan a seguir indagando y cuestionando nuestras propuestas de formación.

---

## Consideraciones iniciales

La formación de docentes en instituciones de nivel superior ha sido y es objeto de múltiples reflexiones que, entre otras cosas, apuntan a enriquecer y modificar los planes de estudios. La cuestión del lugar que deben ocupar y han efectivamente ocupado las prácticas profesionales docentes se mantiene como uno de los ejes del análisis: desde aquellas que sostienen que la práctica ha de realizarse una vez adquiridos los conocimientos generales y específicos de la carrera de formación, hasta planes que incluyen una formación práctica desde el primer año de estudio –que las conciben como un marco privilegiado para el aprendizaje y no solo para la aplicación o puesta en juego de saberes-, son diversas las propuestas que podemos encontrar en la formación docente vigente. Si bien en la actualidad están mejor consideradas estas últimas, también hallamos algunas dudas y temores en torno a la implementación de estos modelos (sobre todo si no se establece una relación profunda entre la práctica y otros espacios de reflexión de la formación inicial).

En esta comunicación se presentan reflexiones en torno al Profesorado en Filosofía y los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur como tipos de propuestas con una gran diferencia el lugar que otorgan a las prácticas. Mientras en el primero de ellos las prácticas profesionales aparecen en el quinto año de la carrera -una vez cumplido el requisito de aprobación de 16 materias disciplinares además de todas las comúnmente llamadas *pedagógicas*- en los otros dos la práctica docente se constituye en el eje del plan de estudio y puede encontrarse en todos sus años, con un carácter de cursado anual. En estas propuestas puede verse una diferencia profunda en tanto la primera de ellas exige acreditar saberes -¡y muchos!- para poder realizar prácticas, mientras que en la segunda la práctica acompaña toda la trayectoria de adquisición y acreditación de saberes. De allí que muchos adjetiven a la primera propuesta formativa mencionada como aplicacionista en tanto subyace cierta idea de que la práctica es el espacio de la aplicación -algunos incluso lo llaman “bajada”- de los conocimientos adquiridos. En estudios acerca de la formación profesional suele denominarse a este modelo como *consecutivo* -en el que la práctica aparece al final del plan- diferenciándolo del *concurrente* -que ubica a la práctica profesional desde los inicios de la formación-. Actualmente se observa una tendencia a valorar como más interesante a este último modelo (Alliaud, 2017: 67).

Cabe destacar que este trabajo no tiene como objetivo una investigación sistemática ni universalizable sino reflexionar acerca de prácticas concretas de quien escribe el trabajo desde la experiencia en dos cátedras (Filosofía de la educación y Didáctica especial de la filosofía) de distintos profesados. En un intento por reconocer ciertas potencialidades y dificultades de sus propuestas formativas, se busca pensar qué estrategias puestas en juego potencian la relación de la mirada filosófica junto con la experiencia de observación y práctica en instituciones escolares. Para ello comenzaremos indagando en torno al extrañamiento como característica distintiva de la experiencia filosófica.

### **El extrañamiento y la filosofía**

Ya es un lugar común decir que la filosofía y el asombro están estrechamente vinculados. En un texto de lectura casi obligatoria para todo curso de introducción a la filosofía Jaspers (1983) diferencia el comienzo histórico de la filosofía de los orígenes o motivos que nos impulsan a filosofar, y destaca entre ellos al asombro. Así, refiere a Platón y Aristóteles como dos exponentes de la tradición que ya mencionaban al maravillarse y la admiración como actitudes propiamente filosóficas. Esto es porque la filosofía surge allí, donde se nos acaban las certezas, donde la curiosidad nos interpela y nos moviliza hacia la búsqueda de respuestas.

En *Para qué sirve la filosofía*, Darío Sztajnszrajber (2013) habla del extrañamiento como esta actitud que nos lleva a cuestionar incluso aquellas cosas que habitualmente nos resultan obvias, habituales. Observar todo como si fuera la primera vez, con extrañeza, con sorpresa, se constituye en una –pero no la única- de las formas del mirar filosófico.

Además de ello, distintos autores han pensado la relación del asombro o extrañamiento filosófico con las figuras del extranjero y la infancia. El concepto de extranjería ha sido muy trabajado por la filosofía en las últimas décadas en tanto nos permite materializar en una figura un conjunto de ideas, sentimientos y condiciones que todo sujeto alguna vez vivido como experiencia. Desde esta perspectiva, “Extranjera puede ser una figura que no viste nuestra ropa, que no piensa nuestro pensamiento o, de manera menos estricta, que vive otra vida. Así, el extranjero, de manera general, es alguien que está instalado fuera de “nuestro” universo de normalidad” (Kohan, 2007: 9).

Al igual que el niño, que representa la novedad y, por recién llegado al mundo, se encuentra en situación de extranjería, el extranjero es capaz de ver aquello que, quienes se

encuentran inmersos en la cotidianeidad de una cultura, una institución, no son capaces de percibir pues lo han naturalizado. La desnaturalización de lo establecido, de lo cotidiano, permitirá dar paso a la reflexión, pero también a la comprensión de la historicidad de los fenómenos, lo cual resulta fundamental a la hora de pensar alternativas y posibilidades de transformación, y por ello se vuelve sumamente potente al pensarla como actitud a trabajar en la formación de los y las futuras docentes.

En definitiva, es en la extrañeza, en la extranjería, en la mirada de principiante donde encontramos la potencia de comenzar la reflexión filosófica. No obstante, es difícil ser extranjero en la propia tierra, es complejo extrañarse de lo habitual y, de hecho, la extrañeza puede ser también causa de incomodidad, de parálisis, de no saber qué hacer en absoluto.

En el particular contexto de la formación y ejercicio de la docencia, mucho se ha pensado acerca de cómo miramos una institución que conocemos desde nuestra niñez y en la que, quizás desde diferentes roles, nos vemos involucrados en diversos momentos de nuestras vidas. Sandra Nicastro presenta una reflexión en torno a lo que implica *revisitar* la escuela, volver a mirarla, y dice que algunas veces “Se produce una mirada obsecuente que siempre ve lo mismo. Como quien se impuso algunas reglas de mirada y, entonces, una y otra vez, siempre mira al otro desde arriba, siempre lo siente cara a cara, siempre lo observa con desconfianza. O se posiciona en el mirar como si se tratara de una escena desde afuera, como si todo fuera exterioridad” (2011: 26).

Son estas dos miradas que, en un caso, no pueden ver todo lo que quisiéramos en función de una inmersión que obtura la sorpresa, miradas que ven sin asombro; y en el otro, aquellas que ven con una perplejidad que paraliza, que asusta. Aquí la tarea de formadores nos invita y nos compromete a bosquejar herramientas para ver de otra manera pues “...la educación se entiende como el movimiento de extranjería, de volver familiar lo desconocido y encontrar en lo familiar el enigma que persevera y moviliza” (Frigerio, 2003: 11).

### **Cuando el extrañamiento obtura**

Desde los comienzos de la cátedra Didáctica especial de la filosofía la observación de clases de filosofía en escuelas secundarias aparece como actividad central. No es un dato menor que se escuchen recurrentemente las manifestaciones de los y las estudiantes respecto a la

necesidad de concurrir a las instituciones, de conocer mejor el lugar y las características de su futuro trabajo. En general quienes estudian esta carrera no acceden rápida ni fácilmente al trabajo docente en filosofía en instituciones educativas, a diferencia de lo que sucede con otras carreras cuyos estudiantes comienzan a trabajar en docencia antes de haber obtenido su título habilitante. Esto se da, fundamentalmente, por la escasa carga horaria de esta disciplina en los diseños curriculares de la escuela secundaria, que hace que sean más que suficientes los docentes recibidos para ocupar los lugares de trabajo existentes.

Además de esto, la Didáctica especial se encuentra en el cuarto año del plan de estudios, aunque en la mayoría de los casos las trayectorias reales de los estudiantes difieren de esta organización temporal formal del plan de estudios. Se puede afirmar que median unos cuantos años entre el egreso de la escuela secundaria y la realización de esta materia, y que antes de ello tienen algunos contactos con las instituciones realizados a partir de las propuestas de otras cátedras como Teoría educativa y Didáctica general.

Luego y durante las observaciones que realizan en la didáctica especial se percibe el desconcierto: de alguna manera se acercan a la escuela con ansiedad, con deseo, con la expectativa propia de quien lleva años y trabajo sostenido para volver a la escuela y enseñar filosofía. Sin embargo, el encuentro con la realidad escolar los extraña, vuelven aturcidos, perplejos, casi paralizados. Algo semejante comentan Hermida, Pioneti y Sefretin en torno a la experiencia en la cátedra Didáctica especial y práctica docente del Profesorado en Letras de la Universidad de Mar del Plata: “El retorno al espacio de la educación secundaria desde otro rol interpela al docente en formación, provoca extrañamientos, tensa el relato vinculándolo con la literatura, con su autobiografía, con los temores y dudas” (2017: 14).

El recurrente reclamo de los y las estudiantes por un mayor acercamiento a la realidad específica de la enseñanza institucionalizada de la filosofía, así como sus expresiones de desconcierto ante lo que observaban en sus inserciones, llevó al equipo de cátedra a pensar un dispositivo que nombró *didáctica específica de la filosofía situada* (Morales y Bedetti, 2013). Este surge con la intención de acercar la cotidianeidad de las instituciones a la propuesta de la cátedra con el fin de morigerar ese extrañamiento que se vive como amenaza y para ello utiliza una serie de artilugios, uno de los cuales -la narración- será comentado en otro apartado.

### **Cuando el extrañarse no surge espontáneamente**

Como afirmamos anteriormente las prácticas docentes en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, aparecen en cada uno de los años del plan de estudios e implican la inserción, observación e intervención en las instituciones del nivel. En este sentido, para cuando llegan al segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera, en el que se encuentra ubicada Filosofía de la educación, ya tienen un contacto recurrente con la cotidianeidad escolar de los niveles inicial y primario. Desde ya que las prácticas son vividas de una manera completamente diferente a los otros espacios formativos por los y las estudiantes, pues conllevan una cantidad de tareas, tiempos y un involucramiento afectivo que difícilmente sea equiparable con el trabajo en otras asignaturas.

El acercamiento sostenido con las instituciones educativas resulta un recurso interesantísimo para poder situar la reflexión, pero al mismo tiempo tiene su contracara en una inmersión tal que puede generar dificultades para mirar desde la desnaturalización, desde un extrañamiento que permita cuestionar, interrogar, interpelar lo cotidiano. Quizás por ello Sandra Nicastro afirma que “Remirar la escuela requiere de nuestra parte un gesto que rompa el automático de esa vista hacia atrás, de esa perspectiva panorámica que busca más controlar que conocer” (2011: 31).

Esa mirada que *rompa el automático* es precisamente la que se pretende desde la cátedra, pues allí radica la actitud filosófica por excelencia, y en función de ello es que la propuesta integra distintas actividades que inviten a mirar un espacio cotidiano desde el extrañamiento de lo que hasta el momento no ha generado ciertos interrogantes filosóficos.

Además de ello, uno de los principales problemas que se señalan en estas propuestas formativas en las que la práctica profesional acompaña todos los años de la formación, es que lo que acontece en el campo, en las instituciones, no siempre es retomado ni reflexionado desde otros de los espacios formativos. En este sentido, aparece una desarticulación que genera una percepción de cada cátedra como compartimento estanco, sin vinculaciones ni posibilidades de diálogo.

### **Algunas estrategias en torno al extrañamiento y la filosofía en la formación docente: de extranjeros en la escuela y extranjeros en la filosofía**

En este apartado se presentarán algunas de las estrategias y propuestas de trabajos concretadas en ambas cátedras en dirección a abordar la problemática presentada

anteriormente en torno al extrañamiento que, como ya quedó expuesto, aparece en sentidos muy diferentes.

Cabe aclarar que las carreras acerca de las cuales se realiza esta reflexión presentan grandes diferencias que van mucho más allá del lugar y concepción de las prácticas profesionales en el diseño de los planes de estudio. Los profesorados para el nivel secundario, fuertemente especializados en una disciplina del conocimiento, son claramente diferentes a aquellos que ponen el foco en el nivel al cual está dirigido. En relación con ello existen distintos estudios en los que aquí no se ahondará pero que resultan significativos a la hora de profundizar la reflexión en torno a la diferencia identitaria entre los profesorados del nivel inicial y primario y los de educación secundaria.

A pesar de estas diferencias, y en ambas cátedras, la narración ha sido implementada como estrategia privilegiada para el trabajo de articulación y construcción de saberes que involucran tanto lo afectivo, lo experiencial, como lo práctico, político y teórico conceptual. En este sentido se abreva en la concepción de narración de Walter Benjamin y su trabajo tanto en *El narrador* (1999) como en sus propias narraciones de *Infancia en Berlín hacia 1900* (2016).

Es justamente esta concepción de la narración la que permite, de alguna manera, conjugar teoría y práctica, aspectos que históricamente escindidos, han desvelado a quienes, desde el campo de la educación, realizan esfuerzos por acortar la brecha. La propuesta de trabajo es repensada cada año en el marco de la situación y diagnóstico específico de cada cátedra y, en este sentido, no se presenta aquí como modelo, sino meramente como construcción que se considera valiosas y que, en tal sentido, puede dar a pensar nuevas y distintas formas de trabajo en las aulas, como artilugios (Bedetti y Morales, 2014) que forman parte de un dispositivo situado, sin ánimos de universalización pues

“...un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción” (Anijovich et al., 2014: 37).

Es justamente para sortear la brecha entre los saberes teóricos y la práctica docente, que Andrea Alliaud (2017) habla de los saberes de oficio, del modelo de la artesanía y la producción artesanal como forma de pensar la producción de saberes en y para la práctica:

“Las instancias de formación inicial y continua tendrían que posibilitar que los saberes que se producen al enseñar sean tratados y capitalizados como saberes de la experiencia, lo cual implica procedimientos reflexivos que no se garantizan mediante un posicionamiento disociado de lo que sucede, sino que suponen una inmersión distinta en la realidad, como es la de estar abiertos a lo que acontece y seguir aprendiendo a partir de lo que las situaciones tienen para enseñarnos” (Alliaud, 2017: 76)

Llegados a este punto podemos presentar algunas de las estrategias puestas en juego en esta búsqueda de construir saberes en el marco de la formación de la identidad docente.

En la cátedra Didáctica especial de la filosofía el trabajo con la narración tuvo en sus inicios el carácter de narración de las docentes de la cátedra (ambas docentes en el nivel secundario) de sus propias experiencias y situaciones significativas de la cotidianeidad escolar. De esta manera se pensaba comenzar a acercar al estudiantado ciertas prácticas y realidades para que el extrañamiento a lo hora de realizar la observación no generara un impacto que obturara ni desalentara. Con estas narraciones, y otras que realizaban los y las estudiantes a partir de sus recuerdos de clases de la escuela secundaria e incluso de la enseñanza de la filosofía en la universidad, se intentaba acortar la distancia y pensar los distintos contenidos y textos del programa de la materia. Además de ello, si bien la observación durante dos semanas de clases de filosofía era una práctica que siempre se había realizado como parte de la propuesta de cátedra, se agregó la realización de una microintervención en una tercera clase. Esto es, se alargó la observación y se incluyó una actividad en la que los y las estudiantes pudieran tener la experiencia de enseñar filosofía (a veces en parejas pedagógicas y otras veces de manera individual a pedido de los y las mismas estudiantes, que lo consideraban necesario y deseaban ensayar el rol).

Además de ello, durante el último año, se trabajó más profundamente en la narración, a partir de múltiples instancias de trabajo que implicaron la lectura, análisis y escritura de diferentes narraciones para lo cual el equipo de cátedra elaboró una *Antología* de narraciones de diferentes filósofos y filósofas que resultaran significativas para el trabajo en la cátedra. Desde estas propuestas se buscó que el extrañamiento fuera elaborado,

pensado y compartido de manera que se constituyera en una experiencia de aprendizaje y de construcción y reflexión de sí y de los otros, pues consideramos que

“El desafío formativo es irse constituyendo en “narrador”, que va unificando en un relato siempre abierto estas diferencias y tensiones. Esta identidad narrativa, que nos define como maestros, la vamos formando en esta difícil tarea de construir un relato, capaz de unificar estas tensiones, conflictos, dilemas, esperanzas, peripecias, y darnos una identidad que nos defina” (Cullen, 2009: 21).

De la misma manera, pero en una propuesta diferente, en Filosofía de la educación trabajamos la elaboración y análisis de narrativas, pero con un elemento diferente: el primer trabajo de reflexión consistió en la elaboración de una “narrativa filosófica” que tenía como condición la inclusión, en el relato de alguna situación vivida durante las prácticas, de preguntas y reflexiones filosóficas vinculadas a los contenidos y materiales bibliográficos trabajados desde la cátedra. De esta manera, el extrañarse de los acontecimientos narrados, el cuestionarlos y repensarlos no era optativo, sino que la consigna demandaba un esfuerzo por visitar sus prácticas desde una perspectiva filosófica. El primer parcial, por su parte, incluyó una narrativa de una situación escolar que debía analizarse desde algunos conceptos especificados en las consignas, abordados durante todo el periodo de cursado hasta el momento. En el segundo trabajo práctico de la propuesta de cátedra las estudiantes debían analizar una noticia local, de algunos pocos años atrás, a partir de los marcos filosóficos estudiados. De la misma manera, en el segundo parcial una de las consignas era proponer estrategias, actividades o secuencias para los niveles inicial y primario, en las que se pusieran en juego los fundamentos filosóficos de la educación abordados por la cátedra desde algunos autores de la filosofía contemporánea. De esta manera la articulación entre el quehacer docente del nivel, los saberes y experiencias de la práctica y los marcos teóricos filosóficos -generalmente considerados abstractos y alejados de la realidad escolar- debían ser necesariamente puestos en juego. Y aquí apareció el extrañamiento, al observar que lo que a priori parecía lejano, distante y desvinculado, no lo era. De la misma manera que en la didáctica especial nos preocupábamos por situar a los y las estudiantes en la cotidianeidad escolar para poder encontrarle un sentido a la reflexión sobre marcos teóricos, técnicos y políticos, aquí el esfuerzo es situar los conceptos y reflexiones en situaciones concretas de la vida en las

instituciones. Morigerar la extranjería en las escuelas, por un lado, y hacer lo propio con la filosofía: en ambos sentidos la narración se vislumbra como una estrategia potente.

### **Consideraciones para un cierre**

*...la identidad es el resultado más el proceso de narrarnos a nosotros mismos, sabiendo que mañana podemos resignificar lo que hoy nos da sentido*

(Cullen, 2009: 27)

Como señala Cullen en el epígrafe, nuestra identidad -en este caso como docentes- no es únicamente el resultado de cómo nos narremos, sino que se conforma por ese relato y el proceso de construcción de la narración. Resulta sumamente importante pensar que en estas instancias en las que nos invitamos e invitamos a otros y otras a narrarse no estamos pidiendo definiciones, sino construir un relato siempre provisorio, abierto y mudable sobre quiénes son, sobre quiénes somos.

En estos relatos, como se pretendió exponer en este trabajo, pueden abordarse problemáticas específicas que surgen en determinados espacios de la formación docente, entre ellos la desarticulación entre algunos espacios y saberes. La narración, como forma de expresión que aúna conceptos, sentimientos, posicionamientos, entre otros saberes de experiencia, constituye una estrategia de interés para espacios de la formación docente que buscan construir sentidos dando cierta unidad e identidad al sujeto, que es siempre, sujeto en formación. En este sentido, reconocer la potencia que encierra la narración no solo nos permite trabajar en la formación inicial, sino que puede acompañarnos a lo largo de toda la formación profesional.

### **Bibliografía**

- Alliaud, Andrea (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Anijovich, Rebeca et al. (2014). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.
- Bedetti, M., & Morales, L. (2014). Artilugios para enseñar a enseñar filosofía: entre la técnica, la práctica y la experiencia. En: Menghini & Misuraca (2014). *Formación de profesores. La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana*. Bahía Blanca: Menghini. Recuperado de: [http://bc.uns.edu.ar/pdfs/ebook\\_form\\_prof.pdf](http://bc.uns.edu.ar/pdfs/ebook_form_prof.pdf)
- Bedetti, M. B. & Morales, L. S. (2015). Dispositivos educativos: campo de tensión en la relación entre infancias, filosofías y escuelas. *Análisis*, 47(86), 85-101. Recuperado de

<http://revistas.usta.edu.co/index.php/analisis/article/view/2282>

Benjamin, Walter (1999), "El narrador" en: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid, Taurus.

Benjamin, Walter (2016), *Infancia en Berlín hacia 1900*. Buenos Aires, El Cuenco de Plata

Cullen, Carlos (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.

Frigerio, Graciela (2003). Ensayo sobre el extranjero. En Frigerio, G. y G. Diker (2003) *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*, Colección Ensayos y Experiencias N° 48, Buenos Aires, Noveduc.

Hermida, Carola; Pioneti Marinela y Segretin Claudia Marcela (2017). *Formación docente y narración: una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Jaspers, Karl (1983). *La filosofía*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.

Kohan, Walter (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires, Del estante editorial.

Morales, L. S. y Bedetti, M. B. (2013). Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente. *Praxis & Saber*, 4(7), 141-157. Recuperado de [http://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/2053](http://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2053)

Nicastro, Sandra (2011). *Revisitar la mirada sobre la escuela: Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Homo Sapiens.

Sztajnszrajber, Darío (2013). *¿Para qué sirve la filosofía?* Buenos Aires, Planeta.

Terigi, Flavia (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.

Vezub, Lea (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. En *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14.

# **El programa como hipótesis pública de trabajo del docente. Una experiencia de construcción colectiva desde un proyecto de extensión de cátedra entre la universidad y la escuela secundaria**

**Julia Andrea Bernik**

bernikjulia@gmail.com

**María Virginia Luna**

virginialuna11@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

---

## **Resumen**

La relación teoría-práctica es recurrentemente ocasión de debates y desvelos a la hora de pensar la mejora de todo proceso de formación, particularmente, en la universidad. En este marco, se suceden análisis y experiencias pendulares que oscilan entre priorizar mejores teorías para transformar las prácticas o entre optimizar prácticas para potenciar teorías. Así planteada, la posibilidad de mejorar estos procesos pareciera responder a decisiones que se asientan en dos andariveles, probablemente valiosos y necesarios ambos pero que devienen en direccionalidades paralelas durante la formación. Interesa reponer aquí un ángulo diferente de análisis, aquel que visibiliza la complejidad del presente como un sentido fuerte para potenciar los procesos de formación en la universidad. Lo real, entendido como un entramado de territorios -materiales y simbólicos- en donde los sujetos construyen sus experiencias cotidianas, análisis, intervenciones, interrogaciones, apuestas. La teoría y la práctica se advierten, así, en tanto teorías y en tanto prácticas, en plural. Se trata de construcciones humanas que se distinguen a los efectos del análisis de lo real como dos lógicas – pero no en un binomio- que se desenvuelven en tiempos, espacios y lenguajes diferentes y que pueden habilitar transformaciones sustanciales. En línea con esta perspectiva compartiremos una experiencia de trabajo que desarrollamos desde la cátedra de Didáctica General con nuestros estudiantes (Facultad de Humanidades y Ciencias -UNL) y con docentes y estudiantes de escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe, la que se realiza en el marco de un programa institucional de extensión denominado Prácticas de Extensión en Educación Experiencial. En un primer momento, presentaremos unos puntos de partida sobre el conocimiento y la formación docente universitaria que dan sentido a nuestra práctica docente, a nuestras prácticas de investigación y a las de extensión. En este punto, como segundo momento, expondremos las razones y recorridos que nos llevaron, junto con los docentes de una escuela, a definir como problemática necesaria de ser abordada en la escuela, a la de la construcción del programa como hipótesis de trabajo del docente. Describiremos cómo estamos abordándola desde las clases en la Facultad y desde la escuela secundaria, con sus docentes y estudiantes. Finalmente, socializaremos reflexiones sobre la potencialidad de las categorías de construcción didáctica (Edelstein G., 2004) y composiciones escolares (Luna V., 2017, 2018) que, al calor de la experiencia de extensión, se están configurando en valiosas ocasiones para revisar y pensar la construcción del trabajo docente en las instituciones hoy, los significados de la reflexión sobre las prácticas y la articulación experiencias de formación-

universidad pública- escuela secundaria. Y, anticipamos posibles próximas líneas de acción a seguir transitando entre la universidad y la escuela secundaria.

---

### **Introducción: unos criterios que sostienen nuestras prácticas**

La relación teoría-práctica es recurrentemente ocasión de debates y desvelos a la hora de pensar la mejora de todo proceso de formación, particularmente, en la universidad. En este marco, se suceden análisis y experiencias pendulares que oscilan entre priorizar mejores teorías para transformar las prácticas o entre optimizar prácticas para potenciar teorías. Así planteada, la posibilidad de mejorar estos procesos pareciera responder a decisiones que se asientan en dos andariveles, probablemente valiosos y necesarios ambos pero que devienen en direccionalidades paralelas durante la formación.

Interesa reponer aquí un ángulo diferente de análisis, aquel que visibiliza la complejidad del presente como un sentido fuerte para potenciar los procesos de conocimiento y, entonces, los de formación en la universidad. Zemelman (1992, 2006) nos exhorta a advertir el presente como exigencia ontológica para pensar y construir teoría. Lo real, así, esentendido como un entramado de territorios -materiales y simbólicos- construido por los sujetos a la vez que éstos son construidos en sus experiencias cotidianas. La teoría y la práctica se advierten en tanto teorías y en tanto prácticas, en plural. Se trata de construcciones humanas que se distinguen a los efectos del análisis de lo real como dos lógicas – pero no en un binomio- que se desenvuelven en tiempos, espacios y lenguajes diferentes y que pueden habilitar transformaciones sustanciales.

No es tarea fácil habilitar procesos de formación en la universidad que no sólo dialoguen con un presente y se comprometan con él, sino que asienten sus criterios de construcción de saber, en este presente. Un rasgo fundacional marca la universidad pública, el que erige al saber académico como lugar de legitimación de la formación. Reconociendo este rasgo pero disponiéndolo en tensión con la complejidad del presente, Michael Young (2012), reclama a la universidad un reposicionamiento respecto de ese saber académico: que no sólo explique el presente sino, sobre todo, que permita comprenderlo e intervenir en él. De allí que defina a las disciplinas académicas como categorías sociales, en tanto configuraciones de corpus teóricos que se van estructurando desde tradiciones, posicionamientos, omisiones, perspectivas sobre el mundo. En esta direccionalidad, desde

los planteos de este autor, se le requiere a la universidad de un compromiso socioepistémico que reponga saberes disciplinares así entendidos que sostengan los itinerarios de formación, en un proceso que articule disciplinas- presente- construcción de otras prácticas profesionales.

Es por ello que entendemos necesario interrogar aquella mirada que dicotomiza el problema de la formación universitaria al pensarlo desde lo que usualmente se define como “articulación teoría- práctica”. Perspectiva que, generalmente, se manifiesta en disquisiciones administrativas como, por ejemplo, la distribución de la carga horaria de una asignatura para tareas prácticas o para teoría. Por el contrario, insistimos en sostener como criterio de construcción del trabajo de formación a la lectura del presente. Es desde aquí que pueden revisarse las opciones epistemológico disciplinares, los tiempos destinados al análisis, a la reflexión, a la intervención; también es el presente el que nos advierte de otros sujetos intervinientes, de otros espacios posibles. Entonces, desde estas direcciones, la formación no se limita al desarrollo de una asignatura/espacio curricular, en un tiempo dispuesto académica y administrativamente, y sólo con el/los docente/s y estudiantes que cursan esta asignatura. Sino que se le suman, necesariamente, otras voces, experiencias, sujetos y lugares que permiten abordar con mayor hondura su complejidad, ampliar los encuadres teórico epistemológicos de partida, ensanchar las posibilidades de intervenir (*cf.* Bernik J, 2014).

Estas consideraciones sostienen la experiencia de extensión de cátedra que interesa presentar aquí, pero marcan un estilo de trabajo que desde la docencia y desde la investigación también venimos sosteniendo, no sin altibajos, desde hace más de 20 años como equipo de cátedra (*cf.* Baraldi, 2017). La articulación enseñanza- presente- formación docente universitaria siempre se ha constituido en una brújula ético política desde la cual hemos definido recorridos conceptuales a la luz de experiencias de formación que siempre han involucrado a otros, interviniendo de diferente manera, dentro o fuera de la clase y la Facultad. Así, en nuestros trabajos de investigación reconocemos en la voz y la experiencia de diferentes sujetos curriculares (estudiantes, docentes, directivos, equipos técnicos del Ministerio, funcionarios, sindicalistas, editores, académicos, entre otros) una necesaria interlocución para construir comprensiones cada vez más cercanas a los problemas que nos preocupan. La experiencia en la cátedra incorpora la riqueza de estos intercambios a través de las dimensiones de análisis que desarrollamos para pensar la

enseñanza hoy y a través del corpus de materiales que sostienen también el proceso<sup>1</sup>. En este escenario de trabajo, la extensión se configura como otra valiosa ocasión para volver a enriquecer la formación docente universitaria, a la vez que, para contribuir desde la universidad a unas otras instituciones.

### **Rasgos de una experiencia de extensión**

Tanto en nuestras clases de Didáctica General como en los intercambios con colegas, una inquietud, que destaca por sobre otras, sobrevuela los análisis sobre la enseñanza. Con mayor o menor grado de visibilización como problemática, el planteo recae, casi como un estribillo, en la dificultosa, a veces desafiante, otras más agobiante, tarea de mantener la atención de los estudiantes sobre lo que se pretende enseñar. Parece que resulta difícil construir el modo de generar un encuentro entre la atención de los estudiantes, sus ganas de involucrarse con un tema en particular y la atención de los docentes sobre el mismo y su enseñanza. Advertimos en esta recurrente inquietud varias aristas susceptibles de ser analizadas, entre las que podrían estar las percepciones que los docentes tienen sobre sus estudiantes, sobre sus gustos, inquietudes o la de los estudiantes frente a los temas que regularmente configuran una agenda de enseñanza en nuestras escuelas secundarias actuales. Pero queremos detenernos en una arista de esta inquietud, que nos hace pensar en una escisión del orden de lo epistemológico, porque nos está mostrando una separación entre dos dimensiones constitutivas de la experiencia de conocimiento: el objeto del conocer, lo que se va a conocer y el interés por conocerlo. Ya nos lo advirtieron los teóricos de la escuela de Frankfurt, no existe acto de conocimiento neutral, desprovisto de un interés que lo motorice. Entendemos que, detrás de la inquietud que preocupa a docentes y futuros docentes, reside una consideración parcializada del acto de conocer, en tanto centra la posibilidad del mismo en un único interés esperado: el del docente tras ese objeto de saber que se ofrece como objeto de enseñanza. Cuestión que neutraliza cualquier posibilidad de diferencia de intencionalidades por parte de los estudiantes, licúa la potencialidad de experiencias y saberes divergentes en torno a ese objeto de enseñanza.

---

<sup>1</sup>La cátedra Didáctica General es una asignatura común a los Profesorados de Matemática, Biología, Filosofía, Letras, Historia, Geografía, Química que se dictan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. El Prof. De Química es carrera compartida con la Facultad de Ingeniería Química de la misma universidad. Forma parte de los ciclos superiores de los Planes de cada carrera. Programa vigente, primer cuatrimestre 2018, disponible en [http://www.fhuc.unl.edu.ar/programas/programas\\_imprimir.php?nId\\_Programa\\_Materia=1757&nId\\_Lectivo=20](http://www.fhuc.unl.edu.ar/programas/programas_imprimir.php?nId_Programa_Materia=1757&nId_Lectivo=20)

¿No será posible revisar nuestros intereses como docentes y estudiantes, nuestras apuestas e inquietudes, nuestras interrogaciones y también nuestros saberes y experiencias, para poder desde allí construir un corpus de contenidos que sostendrán el trabajo desde la disciplina que enseñamos? ¿Por qué no pensar en seleccionar contenidos que, articulados con aquellos propuestos en diseños curriculares, se pongan en diálogo con estos, los enriquezcan y amplifiquen desde los intereses compartidos y desde intencionalidades comunes por comprender un presente? ¿cómo organizar este tipo de contenidos en una propuesta de trabajo factible y posible de desplegar en los tiempos y espacios que hoy configuran los formatos escolares frecuentes? En definitiva ¿cómo enseñar una disciplina, construir una asignatura, que se disponga como una experiencia que sea digna que el estudiante conozca, crea y comprenda (Fenstermacher G., 1991)?

Algunas de estas inquietudes configuran nuestro trabajo de extensión de cátedra actual. Se trata de interrogaciones que dan cuenta de una perspectiva sobre la enseñanza que focaliza la especificidad del trabajo docente en el conocimiento, de allí el énfasis en reconocerlo como productor de cultura (Saleme M., 1996) y en identificar en el programa una herramienta de trabajo. Dispositivo institucional mediante el cual el docente explicita su modo de comprender la disciplina, la relevancia de su enseñanza a adolescentes y jóvenes, las articulaciones que ésta posee con demás espacios, los modos de habilitar su apropiación en las clases. Por ello, aludimos a hipótesis pública de trabajo y a herramienta de comunicación. En tanto el docente pueda apropiarse del mismo como un producto de su trabajo intelectual, mediante el cual puede ofrecer razones de su enseñanza y dialogar con otras propuestas, gran parte de aquella inquietud sobre cómo mantener la atención de los estudiantes, podría encontrar indicios para respuestas y direcciones posibles.

Estas cuestiones fueron algunos de los hilos que atravesaron nuestro trabajo en las clases de Didáctica en la universidad y en el trabajo desde la cátedra con docentes, directivos y estudiantes de una escuela secundaria de Santa Fe<sup>2</sup> a través del Proyecto de Extensión en Educación Experiencial denominado “*Pensar la enseñanza: La planificación como hipótesis de trabajo y herramienta de comunicación*”, en desarrollo desde inicios del presente año.

---

<sup>2</sup> Desde hace varios años venimos sosteniendo a través de otros proyectos de extensión, un intercambio valioso con esta escuela y otras más de la ciudad de Santa Fe.

La experiencia se sostiene en tres espacios de trabajo que se retroalimentan constantemente: las clases de Didáctica en la Facultad; talleres con docentes en la escuela; una Ayudantía de los estudiantes de Didáctica a profesores de diferentes asignaturas en la escuela.

En las clases de Didáctica abordamos los ejes del programa centrandolo el análisis de categorías y dimensiones teóricas a la luz de la experiencia en la escuela. Se trata de reconocer emergentes valiosos de la misma que nos permiten revitalizar los aportes de referentes para pensar la enseñanza, la enseñanza y las prácticas curriculares, la enseñanza y las construcciones metodológicas. Así, la discusión en clases sobre determinadas categorías que se ponen en tensión con situaciones y escenas que nuestros estudiantes vivencian en la escuela, se fortalece con producciones por parte de ellos, grupales e individuales, escritas y orales que van poniendo de manifiesto sus procesos de comprensión sobre la complejidad de las prácticas de enseñar en instituciones hoy.

Simultáneamente al desarrollo de las clases en la Facultad, nuestros estudiantes realizan Ayudantías en las clases de algunos profesores. Las proponemos como parte constitutiva de la cursada, se trata de vivenciar el trabajo de pensar la enseñanza desde la particularidad de una propuesta específica desarrollada por un profesor de una disciplina en un curso, con determinado grupo de adolescentes. Al compartir el desarrollo de estas clases, nuestros estudiantes se aproximan a las vicisitudes de seleccionar contenidos, materiales de trabajo, elaborar actividades, instancias de acreditación de aprendizajes e instancias de evaluación de estas producciones; se acercan a los modos en que interactúan los estudiantes y su docente, sus interacciones, sus estilos de vincularse entre sí, entre sí y con su docente; advierten las implicancias de enseñar una asignatura en el marco de una trama institucional específica de un escuela, de sus prioridades, urgencias, emergencias, imprevistos y prioridades. Desde esta vivencia, intervienen en la cotidianeidad de las clases con sugerencias y propuestas que, sin estar predeterminadas, van construyéndose al calor del día a día. De allí, según sean los casos y la particularidad de cada clase, construyen aportaciones diferentes con el sentido de optimizar, enriquecer el proceso de enseñanza y los de aprendizajes: elaboración de nuevas consignas de trabajo; recopilación de otros materiales para el trabajo en clases; identificación de espacios virtuales específicos para la consulta de determinadas temáticas o problemáticas por parte de los estudiantes; organización de propuestas de evaluación; secuenciación de contenidos alternativos;

organización de problemáticas y/o tópicos generativos; entre otras sugerencias que van realizando clase a clase. Todas son motivo de intercambio con cada profesor y en las clases de Didáctica y van documentándose en producciones parciales de los estudiantes. Todas estas producciones están disponibles para los profesores de la escuela, una en particular al finalizar la experiencia, que se realiza como un ejercicio de sistematización y reflexión, se entrega a cada profesor.

Paralelamente a la Ayudantía, mantenemos encuentros con los profesores, en las instancias de trabajo en Taller en donde ponemos en discusión y análisis la problemática de construir el programa de la asignatura. En estos espacios ponemos en consideración los principales ejes de trabajo que discutimos en cada clase en la Facultad pero entonces con la luminosidad y profundidad que adquiere su análisis cuando se sostiene en experiencias y prácticas cotidianas, la de los colegas y las nuestras. Durante estos talleres, fuimos acercándonos a las implicancias de pensar una propuesta de planificación compartida, que articule intencionalidades institucionales con disciplinares específicas, que advierta y reconozca la experiencia de los adolescentes y jóvenes como criterio para revisar la selección y organización de contenidos, que identifique la relevancia de tornar públicos los criterios de evaluación de los aprendizajes y los modos en que cada profesor construye para enseñar su disciplina.

Como otro lugar para enriquecer el intercambio, habilitamos un espacio virtual con información que hace al Proyecto y al desarrollo de las Ayudantías. Se trata de otro circuito posible para sostener la circulación de la información y las interlocuciones necesarias.

Luego de este breve recorrido por la experiencia, deviene la pregunta sobre sus efectos, en cada uno de quienes participamos de ella. En el próximo apartado ofrecemos algunas consideraciones al respecto.

### **Revisar teorías desde el presente: interrogantes y desafíos para pensar la escuela secundaria, desde la experiencia compartida**

Creemos que resituar, en una experiencia de formación docente, la especificidad del trabajo docente en torno al conocimiento, acoger las experiencias juveniles/estudiantiles como parte de un trabajo de interpelación didáctica e identificar al programa de una asignatura como herramienta e hipótesis de trabajo, son acciones y decisiones que requieren un análisis profundo de las condiciones culturales e históricas en las que la

enseñanza misma se despliega como práctica. Hablar de efectos de esta experiencia de trabajo compartido, exige visibilizar como parte de la misma, los hilos históricos, políticos, institucionales, curriculares, pedagógicos que configuran las prácticas docentes y nos permiten advertirla como práctica humana, por ello política. Práctica idiosincrática (Edelstein G., 1996).

En este marco, reparamos en la potencialidad de dos categorías de análisis: la de construcción didáctica (Edelstein G., 2004) y la de composiciones escolares (Luna V., 2017, 2018) que, al calor de la experiencia de extensión relatada, se están configurando en valiosas ocasiones para revisar y pensar estas cuestiones antes dichas. Reponen otros indicios para pensar la construcción del trabajo docente en las instituciones hoy, los significados de la reflexión sobre las prácticas y la articulación experiencias de formación- universidad pública- escuela secundaria.

Como ya ha sido señalado por diversos estudios, las transformaciones en los sistemas de Bienestar, la crisis de las identidades laborales fordistas-keynesianas (Alonso, 1999), el declive de patrones de socialización del programa institucional (Dubet, 2006) son fenómenos que dan cuenta de una nueva dinámica global y local en la que la escolarización secundaria necesariamente se viene reconfigurando. Algunos autores ubican las políticas de universalización del nivel en Argentina de los últimos años en medio de una profundización de procesos de fragmentación social y educativa, cuyos efectos simultáneos de masificación y exclusión social/cultural han sido estudiados (Tenti Fanfani, 2009).

Teniendo en cuenta estas transformaciones, a través de la noción de composiciones escolares<sup>3</sup> (Castells y Luna, 2017), queremos aproximarnos a comprender un modo de ser de lo escolar que reviste formatos, tiempos, sujetos, saberes distintos a los que hegemonizaron el devenir de la escuela secundaria durante el siglo XX:

Hablamos de composiciones escolares para nombrar un modo de existencia contemporáneo de lo escolar en el que acontece una proliferación y coexistencia de situaciones, tiempos, saberes, sujetos y problematizaciones que parecen no estar organizados bajo una racionalidad institucional, si nos referimos a esta última

---

<sup>3</sup> Se trata de una herramienta teórico-metodológica producida en el marco de otro proyecto de investigación situado en escuelas secundarias: “Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná”. PID 3156. FCE-UNER.

consignando un sentido bien preciso y cercano al planteo de Dubet: como un conjunto de principios trascendentes que promueven un orden en el que los individuos deben actuar en nombre de tales principios, tanto para pertenecer a ese espacio como para cuestionarlo (Luna, 2018: 21).

En efecto, es posible decir que la incidencia de los procesos de fragmentación social, económica, cultural y educativa que viene atravesando nuestro país, sumada a un progresivo desmadejamiento de la matriz epopéyica del discurso escolar (Narodowski, 1999), han impactado como parte de la emergencia de lógicas hiperadaptativas dentro del espacio escolar que hacen convivir internamente—aunque de modo poco estable—funcionamientos heterogéneos:

Se trata de composiciones escolares por cuanto nos plantean recorridos serpenteantes entre tutorías, mediatizaciones virtuales, clases, bingos, programas de mejora, “tertulias pedagógicas”, vínculos con la comunidad insospechados en los márgenes previstos por el programa institucional, trayectorias estudiantiles diversificadas, proliferación de proyectos y jornadas institucionales, talleres sobre violencia y sexualidad, mesas de examen, cafés literarios, capacitaciones docentes, adaptaciones curriculares, protocolos oficiales de actuación ante conflictos o delitos, discursos médicos, tips didácticos provenientes de recepciones escolares de las neurociencias, demandas administrativas, entre otros (Luna, 2018: 22).

Si bien una mirada rápida a la grilla horaria y curricular escolar podría despistarnos por momentos y convencernos de la continuidad inmutable de ciertas estructuras tradicionales, lo cierto es que al calor de mutaciones globales y locales se transforman los modos de ser “estudiante”, “profesor”, “directivo”; las formas de organización y uso de los tiempos y de las asignaturas escolares, en fin, las maneras de ser “escuela”. Creemos que algunos aspectos de estas mutaciones y perplejidades, encuentran múltiples formas de enunciación en los profesores. Una rica variedad de reflexiones e interpelaciones sobre la enseñanza secundaria pudieron ser recuperados gracias a la elaboración de registros escritos de los intercambios en los talleres con profesores y directivos, desarrollados en el marco del proyecto de extensión que aquí compartimos<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Es valioso destacar que, además de los encuentros mantenidos desde el formato de taller/plenario, existieron otras instancias de diálogos concretadas en la escuela en donde convergían el plantel docente, el equipo directivo y de apoyo psicopedagógico de la escuela, docentes integradoras pertenecientes a una escuela especial y nuestro equipo de cátedra.

En esta oportunidad nos enfocaremos sólo en dos tipos de enunciados que emergieron inicialmente y que se vinculan directamente a la cuestión del programa y su inscripción concreta en una serie de representaciones y prácticas. Por un lado, el reconocimiento de que el programa de cátedra es parte de una vivencia burocrática, administrativa para muchos profesores. El programa era descripto, aunque no por todos, como “un trámite”, una “exigencia institucional” o una “herramienta de control”. Otros, si bien no planteaban esta representación acerca del programa, sí destacaban una “distancia” entre las situacionalidades cotidianas escolares y las orientaciones curriculares, otorgando cierta posición prescriptiva al diseño curricular provincial.

Por otro lado, los docentes manifestaban las dificultades que experimentaban los docentes en el intento de poner en vinculación al programa de una asignatura con un sujeto adolescente caracterizado como “diverso”. Por ejemplo, algunos manifestaban que no tenían inconvenientes en “planificar”, pero sí en “desarrollar la planificación” por la “diversidad” de alumnos entre cursos y al interior de los cursos. Otros afirmaban que la cuestión de la “diversidad” de los alumnos constituía una dificultad en la elaboración del programa mismo, dado que decían no encontrar criterios que los satisfagan para pensar, seleccionar y recortar contenidos de un modo “variado” que atendiera a todas las diferencias estudiantiles, incluyendo a aquellos adolescentes que contaban con un trayecto de integración y el seguimiento de una escuela especial.

Otros profesores planteaban con cierta angustia que la realidad de cada aula y cada adolescente es muy cambiante y asumían una exigencia del tipo “*tenemos que conocer la dificultad de cada alumno para ver qué propuesta hacer*”. También compartieron reflexiones acerca de sus condiciones de trabajo, que en varios casos se caracteriza por el trabajo en múltiples cursos, años y materias, y –a veces- simultáneamente a todo aquello, en distintas escuelas.

En esta clave de lectura de sus propias prácticas docentes, las condiciones de trabajo, las contingencias escolares cotidianas (prolongadas ausencias de alumnos, cambios en el plantel docente, suspensión de clases por diversos motivos, exigencias de las políticas educativas jurisdiccionales, problemáticas familiares de adolescentes que resonaban en el espacio escolar, etc.) y la heterogeneidad de experiencias juveniles eran leídas en parte como incisiones que alteraban planes, obturaban puntos de llegada previamente establecidos, perturbaban secuencias lógicamente planificadas.

Estos emergentes significaron puntos de reflexión y continuidad de los encuentros, fértiles interrogantes para pensar acerca de los posicionamientos sobre la enseñanza, el conocimiento, las disciplinas escolares, los sujetos y las diferencias. Y al programa como ese espacio que articula y tensa las interrelaciones entre estos aspectos.

Para su abordaje analítico definimos tres dimensiones de análisis *situacionalidad y direccionalidad; relevancia epistemológica y social de los contenidos; diversidad y coherencia metodológica*. Las que, a modo de criterios orientadores, permitieron abordar la cuestión de los programas operando cierto distanciamiento respecto de: las modalidades burocráticas que solía asumir; de la identificación de la materia con un “bloque de conocimientos” donde la “diversidad” de enfoques, teorías, sujetos, no era contemplada; de la idea de “diversidad” sólo colocada como atributo espinoso de los alumnos; de las condiciones de inestabilidad y heterogeneidad como instancias obstructoras de la enseñanza para pasar a problematizarlas como elementos constitutivos de las prácticas sociales contemporáneas y de los mismos campos disciplinares.

Es aquí entonces en donde la fecundidad de la noción de construcción didáctica (Edelstein G. 2005) se intensifica. El ejercicio de modificar los ejes de reflexión de modo que pueda avanzarse desde una discusión curricular administrativa interesada en definir la adecuación de los procesos educativos a protocolos escolares predefinidos, hacia una deliberación pedagógica que focalice en la relevancia de discutir, interplear y definir los modos en que estos protocolos escolares colonizan experiencias y prácticas de transformación, dispone el análisis a otras coordenadas porque requiere de otras experiencias.

En este marco, entiendo fundamental reconocer el valor de una construcción didáctica que se plantea superar la idea de la enseñanza como una mera *reducción de escala del currículum* para entenderla como proceso complejo de gestación de una propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la dialéctica contenido-método (Edelstein G., 2005:150)

El trabajo está en proceso, advertimos la implacable fuerza de las urgencias cotidianas que atraviesan la vida de toda institución, en particular de ésta en donde estamos desarrollando el trabajo de extensión. Fuerza que frecuentemente conspira contra toda la otra contrafuerza de la interrogación y la intervención, de la reflexión y la toma de conciencia, del análisis colectivo y la construcción de intersticios. No obstante y pese a

ello, las instituciones, la escuela secundaria en particular, insiste en persistir porque obstinadamente sostiene la transmisión.

## **Bibliografía**

- Alonso, L. (1999) Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial. Madrid: Trotta.
- Baraldi, V. (2017). Un modo de enseñar Didáctica en la formación de profesores. Archivos de Ciencias de la Educación, (11), e020. Disponible en <https://doi.org/10.24215/23468866e020>
- Bernik J. (2014) Pensar lo común en las instituciones educativas hoy: desafíos, decisiones, apuestas. Jornadas de Capacitación, Basavilbaso (ER).
- Castells, M. (dir.); Luna, M. (coord.) (2017). Informe de avance 2016-2017. Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná. PID 3156. FCE-UNER en ejecución.
- Dubet, F. (2006) El declive de la institución. Barcelona: Gedisa.
- Edelstein G. (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni y otras (1996) Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires: Paidós, Cuestiones de Educación.
- (2005) Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio G., Diker G. (2005) Educar ese acto político. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Fenstermacher G. (1989) La investigación en la enseñanza. Vol. I. Barcelona: Paidós.
- Luna, M. V. (2018). Desafíos de la enseñanza en la escuela secundaria: algunas reflexiones didácticas. Itinerarios Educativos, (2017), 10, pp. 11-26 ISSN 1850-3853
- Narodowski, M. (1999) Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Saleme M. (1997) Decires. Córdoba: Narvaja.
- TentiFanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti, G. y Montes, G., La escuela media en debate. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Young M. (2012) Disciplina versus habilidades. Un análisis sociológico. En Stubrin A., Díaz N. (2012) Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario.

Santa Fe: Editorial UNL

Zemelman H. (2006) El conocimiento como desafío posible. México: IPECAL

(1992) Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. Vol. I, II, III.

Barcelona:Anthropos.

# De la experiencia de la práctica y residencia docente: un diálogo complejo

**María Fernanda Berón**

mfberson@gmail.com

**María de los Ángeles Fernández**

maruude17@gmail.com

Universidad Nacional del Sur

---

## Resumen

La presente ponencia busca sistematizar la experiencia atravesada en torno al proceso de práctica y residencia docente que nos encontrara en el ciclo lectivo 2017, desde los roles de estudiante (María de los Ángeles, del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional del Sur) y docente formadora (María Fernanda, profesora de historia en 5º año de la Escuela Normal Superior de la misma casa de altos estudios).

Amplios y profundos debates han elaborado diversas aproximaciones teóricas para pensar este proceso. Nosotras nos propusimos darle carnadura a muchas de esas cuestiones a las que, en nuestras respectivas trayectorias formativas, habíamos tenido acceso.

Para ello, elaboramos distintos tipos de registros; escritos y visuales, anecdóticos y formales, individuales y compartidos. En fin, una tarea metodológica de construcción de fuentes que nos posibilita no sólo conservar sino recuperar lo vivido en este escrito. Además, intentamos pensar el proceso en dos planos: reconstruir su desarrollo y, a la vez, repensar nuestros modos de recuperarlo habiendo transcurrido ya más de un año. Emerge así un relato que configura la experiencia desde lo narrativo porque "...lo narrativo no es solamente el sistema simbólico en el cual el hombre ha de expresar el sentimiento de su existencia: lo narrativo es el lugar en donde la existencia humana toma forma, en donde se elabora y se experimenta en forma de una historia." (Murillo Arango: 2015,59)

En la tarea de sistematización de nuestras fuentes, adquirieron significatividad algunas de las dimensiones teóricas del proceso de práctica y residencia. En lo relativo a su desarrollo emergieron categorías teóricas para otorgar sentido a la lectura de nuestros materiales, como, por ejemplo: proceso de formación inicial, curricular, compartido, reflexivo y crítico, atravesado por el diálogo intergeneracional y también por el establecido entre la Didáctica general y la Didáctica Especial o Específica; con vocación dialéctica para urdir la trama de la práctica con saberes, teóricos y prácticos, elaborar un posicionamiento político que sustente las intencionalidades y alumbrar un proceso en y para la práctica que haga de la teoría su referente, su fundamento y su corpus interpretante de la escena educativa. En el plano de la recuperación de la vivencia, sobresalen categorías como la de construcción de los sujetos educativos (nosotras mismas y los alumnos, y todos en situación educativa) y los vínculos que en esa construcción acontecen para dar lugar a la experiencia densa que transforma de modo ineludible. En este mismo plano, nos interrogamos sobre los dispositivos de acompañamiento que surgieron en el proceso y cuya capacidad de sostenimiento del mismo emergió en la reflexión posterior; estrategias de habilitación del otro,

apertura de espacios de acción y propuestas, actitudes de reconocimiento, etc. que colaboraron a la riqueza y la profundidad de la apropiación de los aprendizajes.

---

### **La Práctica pre profesional docente y las cuestiones que la complejizan**

La práctica pre profesional es un dispositivo de formación (Souto, 1999) en el que se aspira a construir una síntesis entre la teoría y la práctica en contextos institucionales y áulicos reales, con el acompañamiento de la docente co formadora, el grupo de alumnos y los equipos de cátedra de la formación inicial. Supone la implicancia de variados aspectos pero también de marcos valorativos y situaciones vitales, entre todos y cada uno de los sujetos y actores institucionales responsables; desde la definición del dispositivo hasta las representaciones y concepciones sobre enseñanza, evaluación y aprendizaje, considerando las consecuencias académicas, psicológicas y/o personales de la aprobación y/o desaprobación para el estudiante, pero también para los alumnos del grupo destino, y para la misma docente co formadora y los equipos de cátedra.

Como decíamos en la introducción, diversos y ricos desarrollos teóricos buscar asir ese proceso conceptualmente y analizarlo en su despliegue sistémico, institucional y áulico. Tanto la riqueza como la complejidad del objeto que pensamos exigen analizarlo desde una perspectiva que lo haga inteligible sin perder esas cualidades. Compartimos la convicción de que “la práctica es fuente de conocimiento singular y su profundización permite teorizaciones [ ...] La práctica nos formula preguntas, plantea zonas de incertidumbre que permiten formular problemas a resolver, requiere de la invención y la creación y no de la aplicación técnica. Puede ser analizada e interpretada con rigurosidad y con metodologías diversas. Es algo a ser comprendido en su especificidad, en sus rasgos idiosincráticos” (Souto: 2011)

La perspectiva que asumimos en nuestra reflexión y ponemos en este escrito es un aspecto conocido del proceso pero poco estudiado. Se trata de reflexionar y sistematizar cómo se construye, se vive y se evalúa el vínculo entre el estudiante que realiza su práctica pre profesional y la docente co- formadora; buscando analizarlo en diálogo con los contextos, los sujetos y las prácticas. Un análisis imperfecto, seguro, pero que agrega complejidad a los análisis ya conocidos.

## **Los sujetos y las prácticas en el dispositivo de formación**

En el tránsito y la temporalidad de la Práctica y Residencia Docente, tanto el estudiante residente como el profesor coformador atraviesan un proceso de subjetivación. En palabras de Souto: “Si miramos la formación desde la **mirada del sujeto**, vemos que la formación se la transformación que se va dando en la temporalidad. La formación revierte sobre el sujeto en componentes identitarios, y a su vez, se vuelca sobre lo social en acciones nuevas y distintas que el sujeto va a realizar en su actividad profesional. Por su parte el **Formador**, es quien ayuda, orienta a que el otro se transforme, es el mediador (Souto, 2011:25-26). Podemos subrayar que este formador que funciona como mediador, también es transformado en y por la relación formativa.

Entre los perfiles de profesores coformadores que analiza Foresi (2001) se presentan tres diadas que tensionan en polos opuestos; del ‘sobrepotector al indiferente’, del ‘nostálgico, conservador al progresista’ y del ‘competitivo al comprometido’. Más allá de la tentación de identificarse en alguno de ellos, nos interesa pensar esos perfiles con la intencionalidad de centrarnos en la relación que se establece entre los sujetos de la relación formativa. Y con ello, cabe preguntarse cuáles son las intervenciones dispuestas para la formación del mismo profesor coformador. Como propone Foresi, una estrategia puede ser incluirlo en la trama del dispositivo siendo parte de los equipos de cátedra de los trayectos de práctica de los institutos de formación docente y de las universidades, pero eso no siempre es posible.

Lo cierto es que el profesor coformador y el estudiante residente quedan en cierto modo librados a sus recursos personales para afrontar la complejidad de las relaciones en el proceso de la Práctica y Residencia Docente. Así, algunos estudiantes buscan ‘soportar’; otros, ‘se acomodan’; otros, se rinden en el intento. En palabras de Menghini, en las prácticas pre profesionales, se produce un “...cruce entre los diversos actores que intervienen en las residencias y sus posiciones, cuotas de poder, funciones y expectativas alrededor de sus roles” (Menghini y Negrín: 2008,84). Sobre esta cuestión y en nuestro caso, ambas asumimos que nuestra relación era una relación constitutiva de poder. Y sin embargo, no lo verbalizamos. ¿Qué representaciones tenía cada una de nosotras sobre el rol que se esperaba de cada una en la relación? ¿Cuáles creíamos que eran las expectativas de una sobre la otra y del equipo de la cátedra de la formación también sobre cada una?

También experimentamos que nuestro vínculo tomaba la forma de lo que Hogan analiza para la relación de investigación. La describe como un vínculo colaborativo que “se desarrolla en el tiempo; y lleva tiempo a los participantes reconocer el valor que conlleva la relación. Tales relaciones implican sentimientos de conexión que se desarrollan en situaciones de igualdad, atención mutua y propósito e intención compartidos” (citado por Larrosa: 1995, 19). Ambas reconocíamos el valor de la relación, el valor formativo que el trabajo conjunto tenía, el aporte que cada una hacía a la tarea común y, lo más reconfortante, nos descubrimos en la identificación de lo que nos unía y de lo que nos enriquecía. Parecen palabras edulcoradas, es cierto. Pero el mutuo reconocimiento es basamento de la habilitación del otro; sabíamos que era difícil para la dos, no esperábamos que la otra fuera ‘la perfección’ ni que nos resolviera nuestros problemas con la enseñanza ni nuestras inseguridades personales.

### **Los interrogantes para el conocimiento en el dispositivo**

El segundo aspecto de la experiencia que hemos seleccionado para este escrito es el del análisis de los registros de cada una de nosotras en cada clase, luego de un año de transcurrida la experiencia, a fin de identificar cómo conocemos la realidad a través de ellos y qué preguntas surgen para seguir reflexionando.

A este respecto encontramos que el tipo de escritura que hacemos las dos se relaciona con las dimensiones observables de la situación áulica; qué hace la docente o la practicante, qué hacen los estudiantes, cómo se registra en el pizarrón, qué materiales e usan, qué consignas se proponen. No aparecen anotaciones sobre las intencionalidades, o sobre las habilidades de pensamiento que desarrollan y /o apropian los estudiantes ni tampoco, información sobre el clima del aula o la dinámica del trabajo grupal.

Ello puede deberse a la pretensión de objetividad que a veces informa a los registros usados en investigación etnográfica en educación, en su búsqueda de distanciamiento de y con las situaciones. También, evidencian que el propósito de la observación está fuera del registro, se recupera en otra instancia, con la intervención de otros actores; lo que se escribe es insumo para un análisis posterior cuyos ejes se invisibilizan en el momento del registro.

Nos preguntamos entonces qué registro permitiría recuperar la dinámica, la temporalidad y sus cambios, las alternativas y los aprendizajes en la relación entre docente co formadora y estudiante practicante; quién haría ese registro, es posible observar esa relación siendo

una de las 'partes'? ¿Qué otros puntos de vista podrían colaborar a recuperar esas dimensiones? Los estudiantes, ¿podrían ser observadores 'autorizados' para ese registro?

Las dimensiones más trabajadas en ambos registros son la curricular, la disciplinar y la didáctica. Aparecen muchas anotaciones sobre la selección de los contenidos, su articulación, cómo se les presenta a los estudiantes y las tareas que éstos desarrollan. Sin embargo, no hubo conversaciones entre nosotras sobre estas cuestiones. Maru no preguntó por qué o para qué decidía tal cosa para la clase ni María Fernanda indagó cómo Maru pensaba las consignas o con qué criterios seleccionaba los recursos. ¿Cómo entonces, nuestra relación puede ser un vínculo de formación y conocimiento si no intercambiamos sobre las cuestiones medulares de la enseñanza de la historia? ¿Qué es lo que ocurre en la experiencia compartida si se basa en las suposiciones? ¿Dónde y entre quiénes ocurren las decisiones sobre la propuesta de enseñanza de los practicantes? El docente formador, ¿qué lugar ocupa en ese diseño? Indicar los contenidos que el practicante deberá tratar, ¿agota los aspectos formativos de la relación? Si el lugar del docente co formador se limita a 'ofrecer su curso', indicar los contenidos y observar las clases de la estudiante residente, ¿no es mucho calificarlo como 'formador'? Más allá, si ese es el lugar del docente co formador, ¿es suficiente su autoridad para evaluar y, muchas veces, calificar el desempeño del estudiante residente? ¿Qué autoridad se le reconoce a quien no se le reconoce la experticia para participar del proceso de diseño de una propuesta de enseñanza? Según la literatura especializada el lugar del profesor co formador es crucial para la formación (Foresi: 2001). Ahora bien, ¿en qué instancia son apreciados sus aportes a la formación y reconocida su tarea?

### **A manera de cierre...**

A partir de todo lo relatado, emergen algunas de nuestras certezas. Con respecto al desarrollo del proceso, encontramos que resulta central la reflexión sobre la construcción de los sujetos en la experiencia; cómo cada una de nosotras se posicionó en relación a la otra, al proceso, al grupo de alumnos, posibilitó el vínculo de confianza que permitió la transformación que implica la experiencia de formación. En esa recuperación, cada una asume una perspectiva dispar producto no sólo de las trayectorias sino de la posición desde la que cada una transita la práctica y residencia. Ahora bien, la experiencia nos hizo evidente que esas posiciones no sólo pueden ser dos polos de un continuo formativo sino

que la interacción habilita el intercambio de las mismas según cada una reflexiona sobre las transformaciones que ocurren en el devenir del proceso.

En lo relativo al proceso de recuperación de la experiencia, hacemos hincapié en el valor heurístico e interpretativo de la construcción de los registros de una experiencia de formación que en su naturaleza no son novedosos pero que pocas veces son revisados y reinterpretados a la finalización del proceso de práctica y residencia.

Maru y yo, autoras de estas líneas nos reconocemos no expertas en la producción del conocimiento académico sobre estas cuestiones. Eso nos permite identificar las limitaciones de nuestro ejercicio pero, a la vez, fundar nuestra convicción sobre su originalidad epistemológica, su relevancia teórica y la necesidad de su abordaje metodológico.

### **Bibliografía**

- Foresi, María Fernanda. El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?, en Sanjurjo, L. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. 1° ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009
- Larrosa, J. y otros. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995
- Menghini, R. y Negrín, M. (Comp.) *Prácticas y Residencias Docentes. Viejos problemas: ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca: EDIUNS, 2008
- Murillo Arango, G. *Narrativas de experiencias en educación y pedagogía*. 1° ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2015
- Souto, M. *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999
- Souto, M. La Residencia: un espacio múltiple de formación, en Menghini, R. Negrín, M. *Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*. 1° ed. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2011

# **Dificultades en la enseñanza de la teoría y la práctica: la perspectiva de los docentes**

**Natalia H. Correa**

natalia.correa@fic.edu.uy

**Varenka Parentelli**

varenka.parentelli@fic.edu.uy

Universidad de la República (Uruguay)

---

## **Resumen**

Si bien en lo referido a la formación de los futuros profesionales no hay dudas acerca de la existencia de un conjunto de saberes que tienen que ver con el “campo de la teoría” y con el “campo de la práctica”, conviven en la Universidad de la República (Udelar) distintas perspectivas sobre su significado algunas de ellas, incluso, contradictorias entre sí. El objetivo de la presente investigación es conocer las concepciones, percepciones, juicios y valoraciones sobre la articulación teoría-práctica, en la formación de los estudiantes de grado, de docentes de carreras de la Udelar orientadas a la formación profesional. El interés principal para su realización se justifica en la existencia de una relación entre las concepciones de los docentes y las actividades que efectivamente realizan. El relevamiento se realizó a través de dos técnicas: grupos focales de discusión y aplicación de una encuesta. El análisis de la información recogida con la primera técnica permitió encontrar ciertas regularidades que se constituyeron en la base del instrumento elaborado para la recolección a través de la encuesta. El formulario se compone de 19 declaraciones organizadas en tres dimensiones: a) Concepciones sobre teoría y práctica; b) Formas de enseñar la teoría y la práctica; y c) Dificultades que se encuentran en la enseñanza de la teoría y la práctica. Los encuestados debieron manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con dichas declaraciones en una escala tipo Likert. El cuestionario fue aplicado a docentes de las carreras de comunicación, bibliotecología, archivología, economía, contabilidad y administración de Udelar. Aquí se presentan los resultados primarios del análisis de los datos recogidos con la segunda técnica para la dimensión “Dificultades...”. Se cuenta con 190 formularios válidos. Respecto a las dificultades identificadas acerca de los cursos prácticos el 80% acuerda con la afirmación “Al momento de dictar una clase práctica es necesario presentar los conceptos teóricos” y el 69% acuerda con que “Los estudiantes no leen la bibliografía antes de ir a las clases prácticas”. Sobre las dificultades identificadas al dictar una clase teórica el 56% acuerda con que “Las clases teóricas están masificadas, lo que inhibe la participación de los estudiantes”. En cuanto a las expectativas de los docentes, el 55% acuerda con que “Los estudiantes no poseen los conocimientos previos que los docentes esperamos que tengan” y el 57% acuerda con la afirmación “Los docentes suponemos que los estudiantes manejan cierta información contextual al momento de realizar un ejercicio o evaluación”. Por último, en cuanto a lo curricular, el cambio de planes de estudios no habría generado mayores problemas ya que el 60.5% se manifiesta como neutral o en desacuerdo con

que “Con el cambio del plan de estudios y el movimiento de algunas asignaturas en la malla curricular ha cambiado el perfil de los estudiantes que recibimos”.

---

## **Introducción**

Si bien en lo referido a la formación de los futuros profesionales no hay dudas acerca de la existencia de un conjunto de saberes que tienen que ver con el “campo de la teoría” y con el “campo de la práctica”, conviven en la Universidad de la República (Udelar) distintas perspectivas sobre su significado algunas de ellas, incluso, contradictorias entre sí. Por un lado, existen planteos en los que se visualiza una clara oposición entre teoría y práctica; por otro, se plantea que la teoría depende de la práctica y viceversa, que la práctica depende de la teoría.

Dichas perspectivas se manifiestan en distintos niveles aunque, en general, puede afirmarse que el principal aspecto en el cual se puede visualizar esta cuestión refiere a una separación, aún actualmente, entre teoría y práctica. En este sentido, un primer nivel donde se observa la presencia de dicha separación se encuentra en la idea de la existencia de carreras puramente académicas (asociadas a lo teórico) y carreras puramente orientadas a lo profesional (asociadas a lo práctico). Por otra parte, un segundo nivel donde se observa dicha separación refiere a la idea de que la etapa de formación (asociada a lo teórico) y la etapa de ejercicio profesional (asociada a lo práctico) son esferas sin conexión. Desde lo curricular, históricamente la manifestación más clara de dicha separación se observa, por un lado, en los planes de estudios donde se dividen las asignaturas entre aquellas teóricas que se encuentran al inicio de las carreras y las prácticas sobre el final; asimismo, en segundo lugar, las asignaturas organizan sus actividades separando las clases teóricas de las prácticas. Desde la enseñanza, además, se establece una separación entre aquellas metodologías “adecuadas” para las clases teóricas y las clases prácticas. Así, se plantea que los propósitos de los teóricos se orientan a la preparación en los fundamentos de las profesiones. En las prácticas de enseñanza se observa, de este modo, un predominio de la actividad de los docentes más experimentados, a través de la verbalización, mientras los estudiantes reciben “pasivamente” información. Por otra parte, los propósitos de los prácticos estarían orientados hacia el entrenamiento de habilidades de la práctica profesional. En las propuestas de enseñanza se plantean estrategias que buscan promover

la ejercitación, donde el centro se encuentre en la actividad de los estudiantes, quienes repiten tareas rutinariamente para en forma mecánica lo que debe hacerse. De los prácticos, por otra parte, generalmente se hacen cargo los docentes menos experimentados.

Diversos autores han señalado cuestiones similares para otros contextos. Celman (1994) ha llamado la atención respecto de cómo desde los cuerpos docentes se ha considerado que teoría y práctica son piezas diferentes “o al menos, escindibles de un área del conocimiento” (p. 58). La oposición entre teoría y práctica, en este sentido, marca una distinción entre conocimiento y acción que excluye el papel de las teorías en las prácticas y viceversa, es decir su relación dialéctica (Lucarelli, 2009). Como plantean Carr y Kemmis (1988) las prácticas no son comportamientos no reflexionados y separados de las teorías o a los cuales puedan aplicarse unas teorías. Sin embargo, en los planes de estudio se dividen dicotómicamente los contenidos teóricos y los prácticos de modo tal que al inicio se presentan los fundamentos teóricos de la profesión y se relega hacia el final el entrenamiento de las habilidades de la práctica profesional, se dividen los cursos en horas dedicadas a lo teórico y lo práctico, se establece una jerarquización entre los docentes encargados de la enseñanza de la teoría –los más prestigiosos y con mayor poder institucional, generalmente los Titulares– y los encargados de la enseñanza de la práctica –generalmente los Jefes de Trabajos Prácticos– (Lucarelli, 2010; Celman, 1994). La distinción entre un corpus teórico que debe ser enseñado y un conjunto de ejercicios prácticos que deben desarrollarse (Celman, 1994) no refiere a teoría y práctica sino que es un dilema entre actividad del docente y actividad del estudiante (Oliveira Lima, 1979 en Díaz Maynard y Vellani, 2008).

El objetivo de la presente investigación es conocer las concepciones, percepciones, juicios y valoraciones sobre la articulación teoría-práctica, en la formación de los estudiantes de grado, de docentes de seis carreras de la Udelar orientadas a la formación profesional: Contabilidad, Administración, Economía, Comunicación, Archivología y Bibliotecología. El interés principal para su realización se justifica en la existencia de una relación entre las concepciones de los docentes y las actividades que efectivamente realizan.

## **Metodología**

El relevamiento se realizó a través de dos técnicas: grupos focales de discusión y aplicación de una encuesta. El análisis de la información recogida con la primera técnica permitió

encontrar ciertas regularidades que se constituyeron en la base del instrumento elaborado para la recolección a través de la segunda.

El formulario de la encuesta consta de 19 declaraciones organizadas en tres dimensiones: a) Concepciones sobre teoría y práctica; b) Formas de enseñar la teoría y la práctica; y c) Dificultades que se encuentran en la enseñanza de la teoría y la práctica. Los encuestados debieron manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con dichas declaraciones a través de una escala tipo Likert. En este trabajo se presentan resultados primarios del análisis de la tercera dimensión, compuesta por siete declaraciones:

- D1: Al momento de dictar una clase práctica es necesario presentar los conceptos teóricos
- D2: Los estudiantes no leen la bibliografía antes de ir a las clases prácticas
- D3: Las clases teóricas están masificadas, lo que inhibe la participación de los estudiantes
- D4: Los estudiantes no poseen los conocimientos previos que los docentes esperamos que tengan
- D5: Los docentes suponemos que los estudiantes manejan cierta información contextual al momento de realizar un ejercicio o evaluación
- D6: Al pasar los años, los docentes estamos más lejos de los estudiantes y desconocemos sus intereses y preferencias
- D7: Con el cambio del plan de estudios y el movimiento de algunas asignaturas en la malla curricular ha cambiado el perfil de los estudiantes que recibimos

El cuestionario fue aplicado de manera autoadministrada a docentes de las carreras antes mencionadas. La muestra no es representativa de la población, por lo que los resultados no son extrapolables al universo. Se cuenta con 190 formularios válidos. Para el análisis primario de la información se ha utilizado el software SPSS 19 y los resultados se presentan en relación con su frecuencia porcentual, agrupados en tres niveles: desacuerdo, neutral y acuerdo.

## **Resultados**

Respecto a las dificultades identificadas acerca de los cursos prácticos el 80% acuerda con la declaración “Al momento de dictar una clase práctica es necesario presentar los

conceptos teóricos” (D1) y el 69% acuerda con que “Los estudiantes no leen la bibliografía antes de ir a las clases prácticas” (D2).

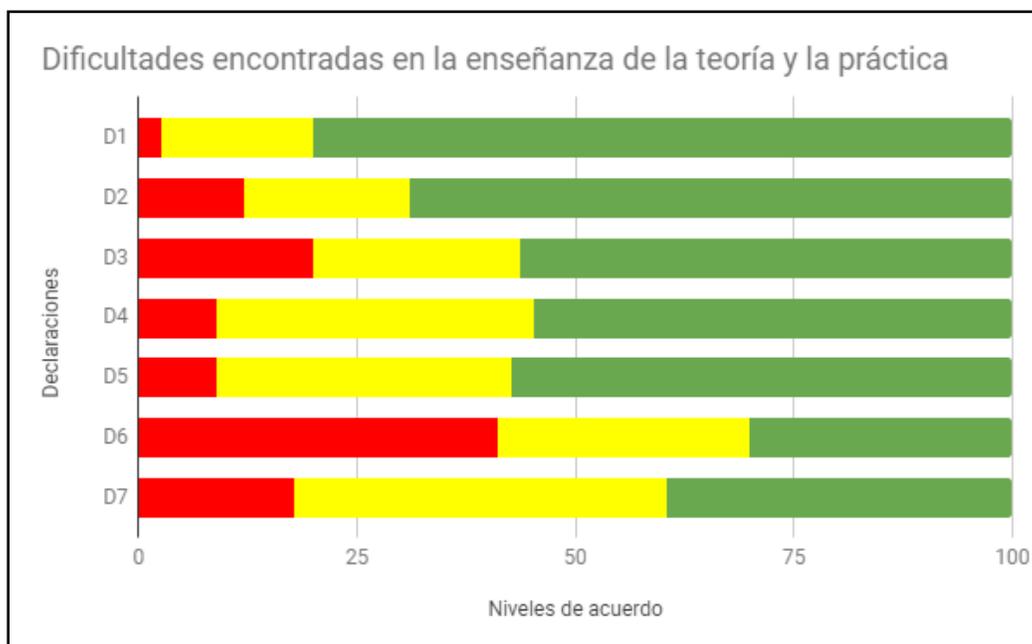
Sobre las dificultades identificadas al dictar una clase teórica el 56% acuerda con que “Las clases teóricas están masificadas, lo que inhibe la participación de los estudiantes” (D3).

En cuanto a las expectativas de los docentes, el 55% acuerda con que “Los estudiantes no poseen los conocimientos previos que los docentes esperamos que tengan” (D4) y el 57% acuerda con la afirmación “Los docentes suponemos que los estudiantes manejan cierta información contextual al momento de realizar un ejercicio o evaluación” (D5).

Vinculado con la relación didáctica el 59% se manifiesta en desacuerdo o neutral con la declaración “Al pasar los años, los docentes estamos más lejos de los estudiantes y desconocemos sus intereses y preferencias” (D6).

Por último, en cuanto a lo curricular, el cambio de planes de estudios no habría generado mayores problemas ya que el 60.5% se manifiesta como neutral o en desacuerdo con que “Con el cambio del plan de estudios y el movimiento de algunas asignaturas en la malla curricular ha cambiado el perfil de los estudiantes que recibimos” (D7).

El gráfico a continuación sintetiza los resultados encontrados. En rojo se presenta el porcentaje de desacuerdo, el amarillo el neutral y el verde el porcentaje de acuerdo respecto de las declaraciones:



**Gráfico No. 1.** Niveles de acuerdo respecto de las declaraciones relacionadas con la dimensión “Dificultades encontradas en la enseñanza de la teoría y la práctica”.

Fuente: Elaboración propia en base a resultados de encuesta aplicada.

## **Discusión y conclusiones**

De acuerdo con las respuestas de los docentes respecto a algunas dimensiones específicas, la enseñanza de la práctica requiere de una preparación teórica previa. Dicha preparación puede estar vinculada con los conceptos enseñados por los docentes antes de la instancia práctica (D1), la lectura por parte de los estudiantes previo a las instancias prácticas (D2), la presencia de ciertos conocimientos previos (D4) o bien el manejo de información contextual (D5). Por lo tanto podemos deducir que la concepción pedagógica que subyace es que la práctica depende de la teoría. Como señala Lucarelli (2009), esta concepción empobrece los alcances de la relación entre teoría y práctica ya que implica que el papel exclusivo de la teoría es orientar las actividades prácticas.

Más del 50% de los encuestados están de acuerdo con que la enseñanza de la teoría se concentra en la actividad del docente debido a la masificación (D3). Aquí el contexto aparece como condicionante de las estrategias de enseñanza escogidas por los docentes y opera como justificación de la selección de las clases expositivas y magistrales como única opción para la enseñanza de la teoría.

La modificación de los planes de estudios y el cambio del perfil de los estudiantes no habría generado mayores problemas en la enseñanza de la teoría y de la práctica pues el 60.5% se manifiesta como neutral o en desacuerdo con la D7. Este cambio de las propuestas curriculares responde a disposiciones establecidas centralmente a nivel de la Udelar y refiere, entre otros aspectos, a la centralidad del estudiante como protagonista de la formación y a la flexibilidad curricular. La flexibilidad, por ejemplo, ha influido en el perfil del estudiantado ya que actualmente se promueve la movilidad entre carreras y esto implica que los cursantes no solamente provienen de las carreras a las que pertenecen las unidades curriculares. No obstante, pareciera que los docentes encuestados no identifican ese cambio como un desafío. Por otra parte, esto podría dar cuenta de que la enseñanza no ha variado.

En síntesis, a partir de los resultados parciales de la encuesta aplicada, se podría conjeturar que la concepción pedagógica que subyace respecto de la relación entre teoría y práctica es que la primera depende de la segunda. Como se señaló, dicha concepción empobrece el potencial de dicha relación. No obstante, para concluir que esta es la concepción predominante es preciso continuar el análisis del resto de las dimensiones presentes en la encuesta. Por otra parte, en virtud de que en estas carreras los docentes de los primeros años desarrollan su actividad en un marco de masificación estudiantil, pareciera que la orientación hacia las clases expositivas se plantea como la única estrategia posible para la enseñanza de la teoría. En forma transversal, considerando la propuesta flexible en la cual se adscriben estas carreras, que implica un movimiento pedagógico en el cual el centro es el aprendizaje y no la enseñanza, se podría conjeturar que los docentes encuestados no reconocen este cambio como un desafío ni un movimiento en sus concepciones sobre la relación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, es preciso complementar la investigación con otras técnicas que permitan profundizar en esta cuestión.

### **Referencias bibliográficas**

- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Celman, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la Educación Superior. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, 3(5), 56-62.
- Díaz Maynard, Á., y Vellani, R. (2008). *Educación agrícola superior: Experiencias, ideas, propuestas*. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad: La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. (2010). La articulación teoría práctica y las experiencias de innovación en las aulas de la UNS. En E. Lucarelli y A. M. Malet (Comps.), *Universidad y prácticas de innovación pedagógica: Estudios de casos en la UNS* (pp. 9-10). Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

# Didáctica de la Matemática y Práctica docente: el desafío de la articulación

**Mabel Díaz**

ndiaz@uns.edu.ar

**Patricia E. Peralta**

licpperalta@gmail.com

**Lucía B. Delgado**

luciabelgado28@gmail.com

Universidad Nacional del Sur

---

## Resumen

La didáctica de la matemática se nutre y tensiona en contextos específicos, en las prácticas docentes que son necesariamente interdisciplinarias, en tanto que construyen saberes para una situación, integrando distintas disciplinas.

En este sentido es que nos interesa revisar el diálogo entre los aportes de la investigación en Didáctica de la Matemática y de la práctica docente, en el contexto particular del plan del Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur, y el rol que este diálogo juega en la formación de profesores.

Este trabajo es una aproximación al análisis de la articulación entre las cátedras de Práctica Docente III y Didáctica de la Matemática II, ubicadas ambas en el 3er. año de la carrera, ya que planteamos que las buenas prácticas en la formación inicial posibilitan procesos de enseñanza y de aprendizaje significativos y situados en los futuros maestros. Se enmarca en el PGI “La educación primaria: sujetos, prácticas y políticas en contexto” en proceso de evaluación, años 2018-2021 (Escuela Normal Superior- UNS).

Si bien esta temática se inserta en una problemática más amplia y transversal, que es la cuestión de que el futuro maestro logre concebir la teoría como modo de explicar la práctica y no como discurso declarativo, nuestra pretensión es relevar en qué medida nuestra práctica como formadores influye en las prácticas de los futuros maestros, cómo afecta al diseño de las propuestas pedagógicas que planifican y llevan adelante, y cómo desde ambas cátedras se capitaliza el encuentro con la escuela real, y los docentes co-formadores.

Creemos que el trabajo colaborativo entre las cátedras viabiliza elaborar una agenda de buenas prácticas en la formación, con el objetivo de que nuestras estudiantes se apropien de aprendizajes para generar proyectos posibles para la enseñanza de la matemática bajo condiciones contextuales, es decir, para generar buenas prácticas en educación matemática.

El trabajo se presenta con un apartado para posicionarnos respecto a la Didáctica de la Matemática y de la práctica docente. Comentaremos brevemente el encuadre de las materias en el plan de la carrera de nivel primario de la ENS-UNS.

Luego trabajaremos a partir de la experiencia de estudiantes y docentes, para cerrar con una reflexión sobre posibles líneas de trabajo e investigación.

---

## **Presentación**

La didáctica de la matemática se nutre y tensiona en contextos específicos, en las prácticas docentes que son necesariamente interdisciplinarias, en tanto que construyen saberes para una situación, integrando distintas disciplinas.

En este sentido es que nos interesa revisar el diálogo entre los aportes de la investigación en Didáctica de la Matemática y de la práctica docente, en el contexto particular del plan del Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur, y el rol que este diálogo juega en la formación de profesores.

Este trabajo es una aproximación al análisis de la articulación entre las cátedras de Práctica Docente III y Didáctica de la Matemática II, ubicadas ambas en el 3er. año de la carrera, ya que planteamos que las buenas prácticas en la formación inicial posibilitan procesos de enseñanza y de aprendizaje significativos y situados en los futuros maestros.

Si bien esta temática se inserta en una problemática más amplia y transversal, que es la cuestión de que el futuro maestro logre concebir la teoría como modo de explicar la práctica y no como discurso declarativo, nuestra pretensión es relevar en qué medida nuestra práctica como formadores influye en las prácticas de los futuros maestros, cómo afecta al diseño de las propuestas pedagógicas que planifican y llevan adelante, y cómo desde ambas cátedras se capitaliza el encuentro con la escuela real, y los docentes co-formadores.

Creemos que el trabajo colaborativo entre las cátedras viabiliza elaborar una agenda de buenas prácticas en la formación, con el objetivo de que nuestras estudiantes se apropien de aprendizajes para generar proyectos posibles para la enseñanza de la matemática bajo condiciones contextuales, es decir, para generar buenas prácticas en educación matemática.

Detenerse en la enseñanza de la Matemática en la formación docente es una necesidad imperiosa para poder explorar cuáles son aquellas cuestiones que se ponen en juego en la

formación y que permiten iluminar las decisiones a la hora de pensar en diseño de intervenciones sobre la formación docente de los futuros maestros.

El trabajo se presenta con un apartado para posicionarnos respecto a la Didáctica de la Matemática y de la práctica docente. Comentaremos brevemente el encuadre de las materias en el plan de la carrera de nivel primario de la ENS-UNS. Luego trabajaremos a partir de la experiencia de estudiantes y docentes, para cerrar con una reflexión sobre posibles líneas de trabajo e investigación.

### **Didáctica de la Matemática y Práctica Docente**

La investigación en didáctica de la matemática, como subsistema de la educación matemática<sup>1</sup> supone el diseño de modelos teóricos que posibiliten la identificación, caracterización y comprensión de los fenómenos y los procesos que condicionan la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Si bien los resultados de las investigaciones no tienen necesariamente consecuencias prácticas en términos de acciones de clase, no nos cabe duda que la reflexión sobre las condiciones de la utilización de los mismos, genera un conocimiento que atraviesa la práctica educativa de quienes asumen la enseñanza matemática.

La formación de los maestros para enseñar matemática, en particular la formación inicial, se enfrenta a un cúmulo de supuestos sobre la disciplina en sí, sobre la enseñanza “efectiva” de la disciplina, sobre las prácticas matemáticas “ya probadas” para determinados contextos y sobre qué significa ser matemáticamente competente en primaria, por nombrar algunos, que atraviesan la mirada de los estudiantes y, con frecuencia, la de los docentes co-formadores. Por tanto, es inevitable que surjan tensiones y cuestionamientos sobre la relación entre el conocimiento matemático del contenido, el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento del contexto, como componentes de conocimiento profesional.

Resulta central, para nuestro proyecto formativo, analizar el funcionamiento de la escuela primaria y convertirla en objeto de reflexión y estudio, como se plantea desde la Práctica Docente, con la intención de proveer a las/os alumnas/os de la carrera elementos que

---

<sup>1</sup> Consideramos, en línea con varios autores, que los términos, **educación matemática** y **didáctica de la matemática** no son sinónimos, pero cabe aclarar que hay quienes los usan indistintamente.

posibiliten una mejor inserción en la escuela e incluso contribuir a transformarla. Partimos de considerar la formación en las prácticas, como la construcción de un cúmulo de competencias que excede el desarrollo de habilidades operativas para el “hacer”, es la capacidad de intervención en contextos reales complejos que además implican la asunción de decisiones sobre situaciones y problemáticas genuinas. Tal como plantea Edelstein (2015) “La formación contextual permitirá al estudiante-maestro/profesor reconocer los ámbitos en los que se mueve y moverá como profesional y hallar significados a los hechos, fenómenos y procesos que allí encuentre.” (p.5)

En particular, asumimos que las prácticas situadas en educación matemática suponen construir un diálogo permanente entre los aportes de la investigación en Didáctica de la Matemática, el contenido matemático a enseñar, los lineamientos curriculares, y la Práctica Docente con el fin de configurar una perspectiva crítica y fundamentada, sobre qué, cómo y para qué se enseña matemática en la formación inicial y en la escuela primaria.

### **El ámbito de nuestra propuesta**

Al comenzar el tercer año de formación los estudiantes ya tuvieron contactos variados con instituciones del nivel, por lo que se plantea reflexionar sobre situaciones concretas vividas en su trayectoria y en el desarrollo de las materias, a partir de la de-construcción y la reconstrucción de los conceptos, representaciones y modelos de enseñanza y de aprendizaje, mediante el análisis didáctico de diversas prácticas institucionales.

En el análisis de nuestros planes podemos comentar que en el caso de Práctica Docente III está planteado en tres unidades.

- La primer unidad se enfoca en la investigación en/de la práctica docente e incluye: la observación y registro de las experiencias compartidas en instituciones y aulas diversas y de la propia experiencia; la práctica grupal de la reflexión docente y la sistematización de la acción y la reflexión, con diferentes formatos.
- En la segunda unidad se aborda el análisis de la práctica docente: las propuestas didácticas; las aulas en contextos diversos: urbano, suburbano, rural, domiciliario y hospitalario, en contexto de encierro y la integración de alumnos con discapacidad en el aula.

- La tercera unidad atiende la dimensión instrumental de la práctica docente e incluye la elaboración e implementación de propuestas en función del diseño curricular respecto del grupo y la institución; la planificación de la enseñanza y los contenidos de la planificación en contexto: contenidos, estrategias, objetivos, actividades, evaluación; los procesos de reflexión en/de y para la práctica docente y la clase escolar.

Por otro lado, el trayecto formativo iniciado con Didáctica y Didáctica de la Matemática I, pretende ser ampliado y profundizado en Didáctica de la Matemática II, en tercer año, con la incorporación de otras herramientas de análisis didáctico, provenientes de diferentes enfoques, que favorezcan la comprensión de los fenómenos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en el nivel.

El foco está puesto en enriquecer el conocimiento profesional con la revisión de las conceptualizaciones, representaciones y modelos, implícitos y explícitos, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, en el marco de los condicionantes concretos de las instituciones escolares, a partir de los fundamentos teóricos construidos, para que los estudiantes puedan analizar, seleccionar y diseñar situaciones de enseñanza, que superen las discontinuidades entre el discurso didáctico y la práctica educativa, haciéndose sensibles a la lectura del contexto como fuente de conocimiento.

### **Nuestra experiencia: los primeros intentos**

“(…) la formación de los docentes no puede reducirse al aprendizaje de unos contenidos disciplinares para ser enseñados, a unos elementos culturales descontextualizados y a unos principios pedagógicos y didácticos aprendidos para ser aplicados. La formación disciplinar tiene como propósito que el docente se apropie de las gramáticas básicas de un campo del saber y se prepare en los aspectos conceptuales y metodológicos inherentes a su producción, en atención a los desarrollos más actuales.” (Edelstein, 2015, p. 4)

Aquí queremos visibilizar/dar cuenta del intento de llevar adelante un trabajo articulado entre cátedras, que posibiliten que las estudiantes encuentren una red o telaraña que les permita pensar y pensarse como creadoras de sus propuestas de enseñanza en las prácticas docentes.

Una de las dificultades que atraviesan este proceso es lograr que piensen a su formación como esa red/telaraña, ya que la formación comienza con una Didáctica General, para

luego ir diversificándose y ampliándose con los aportes de las didácticas específicas (por áreas de conocimientos/disciplinas).

La construcción de ese tejido tiene un primer intento en el diseño de una agenda de trabajo colaborativo entre Práctica Docente III y Didáctica de la Matemática II como uno de los nodo en esa red. Nuestro primer objetivo fue encontrar un punto de partida común que nos permitiera vehicular y conjugar miradas, así es que elegimos el **análisis didáctico**, dentro de una análisis metadisciplinar<sup>2</sup>, para organizar las reflexiones sobre las prácticas realizadas.

Pusimos el acento en considerar el análisis didáctico como una forma de profundizar el conocimiento matemático y didáctico del contenido, asumiendo que la reflexión didáctica permite colocar los contenidos matemáticos en un primer plano y no al revés, sin perder de vista simultáneamente las demás variables textuales y contextuales.

La formación en el análisis didáctico, que implica el análisis de situaciones, la propuesta de actividades o situaciones problemáticas que muestran en primer plano aspectos del contenido matemático, habilita capacidades para analizar, elegir, adaptar o concebir una progresión de enseñanza sobre un concepto, noción o procedimiento, sin soslayar la lectura del contexto específico de actuación que enmarca la gestión de la clase, desde los constructos teóricos.

Pretendemos orientar a los estudiantes para que logren articular<sup>3</sup> el análisis epistemológico del contenido a enseñar, el análisis de la enseñanza habitual del contenido y sus efectos, el análisis de las concepciones de los alumnos sobre el mismo, de las dificultades que jalonan su evolución y el análisis del ámbito de limitaciones en que va a situarse la realización didáctica efectiva. Insistimos en centrar la mirada sobre los modos de producción del conocimiento matemático en la clase porque es para el docente el espacio privilegiado de interacción entre los saberes que quiere enseñar y las

---

<sup>2</sup> Asumimos que las didácticas específicas presentan determinadas características comunes, que conforman un conocimiento metadisciplinar como marco de referencia compartido, para la determinación de las finalidades educativas, para la selección y organización de los contenidos escolares, para el análisis de las dificultades de aprendizaje y como guía a modo de principios didácticos, para orientar la intervención educativa.

<sup>3</sup> Tomamos como marco de referencia el concepto de Ingeniería Didáctica (M. Artigue) en su función de producción de situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

ideas de sus alumnos, y este es un punto en que el conocimiento matemático, la práctica docente y el conocimiento didáctico se entraman.

### **Lo que nos dicen las docentes en formación**

Al pensar en este metaanálisis de las propuestas, armamos una entrevista que enviamos por medios electrónicos, para poder contar con la palabra de las estudiantes que han experimentado este trabajo realizado.

Respecto a qué han ido aportando en su formación las materias Didáctica General y Didácticas específicas dicen: “La didáctica general en primer lugar, me ayudó a entender qué es “planificar” una clase, cómo se hace y qué elementos no pueden faltar; en segundo lugar me brindó algunas estrategias de enseñanza para las distintas áreas en general y en tercer lugar, me aportó marcos teóricos para fundamentar o argumentar el porqué de mis decisiones.

La Didáctica de la Matemática II por un lado, amplió el marco teórico que me brindó la Didáctica de la Matemática I ayudándome a comprender algunas estrategias de resolución que utilizan los/as alumnos/as para resolver los problemas matemáticos, además de entender que lo importante no es el resultado final sino cómo llegaron a su resolución para luego, mediante una socialización de las distintas estrategias usadas determinar entre todos/as cuál de ellas es la más “económica” y rápida. Por el otro, me brindó nuevos métodos de enseñanza a aplicar en mis prácticas, propios de cada contenido en particular y cómo crear o idear distintos recursos o materiales para llevar a cabo las actividades.”

Pareciera, a partir de lo escrito por esta estudiante que la propuesta de profundización planteada en los planes y en la cátedra se presentan como reales y concretos.

Por otro lado, nos interesó saber acerca de los aportes de las profesoras tanto de la práctica como las co-formadoras. “Los aportes y sugerencias tenían que ver con el mejor uso del pizarrón o del espacio como así también de una mejor organización de la socialización o puesta en común de las actividades desarrolladas por los/as alumnos/as. Entre otras cosas, me sugirieron, por ejemplo, dividir el espacio del pizarrón para su mejor aprovechamiento y hacer pasar a un sólo miembro del grupo, en las actividades grupales, en la puesta en común, para que no se desorganizaran y se agilizará la socialización.

¿Cómo me sentí? Como todas las sugerencias eran constructivas las tomé en cuenta, no sentí rechazo, ni enojo ni nada por el estilo, al contrario, entendí que tenían razón y que por su experiencia quiénes mejor que ellas para saber cómo modificar o mejorar esas situaciones.”

En este sentido también expresaron que “logré articular los aportes de la didáctica con las actividades propuestas a los/as alumnos/as. En especial a lo que se refiere al tipo de actividades planteadas, a la socialización y a la participación de los/as estudiantes, teniendo en cuenta que la matemática es un conocimiento que se construye y que los/as niños/as son los/as “actores principales y/o protagonistas” de ese proceso y que por lo tanto yo, como docente, soy una simple mediadora o “guía” que los conduce en ese camino.”

Ante la pregunta sobre cuáles fueron las sugerencias que tomaron nos dicen que “la forma de organización de los/as alumnos/as en el espacio del aula, el uso del pizarrón para su mejor aprovechamiento, las estrategias para lograr que hagan silencio y/o presten atención.”

En los espacios tan importantes para las docentes en formación como son los de práctica docente, se intenta superar la perspectiva tradicional de la formación “aquella que entendía que se debía formar a los docentes en saberes pedagógicos por un lado y en conocimiento a enseñar por otro; aquella que proponía una formación en la práctica como simple inmersión al final de la carrera.” (Sanjurjo; 2014: 23)”

Por lo que lo planteamos como proceso, en diálogo permanente, entre los diferentes actores involucrados, a lo largo de la carrera, apostando a lograr “buenas prácticas”.

### **Para seguir pensando en prácticas situadas interdisciplinarias**

Hemos comenzando este camino, pero las prácticas situadas nos interpelan sobre ¿cuáles son los escenarios concretos para pensar hoy en esta formación? ¿cuáles son los principales problemas que se reconocen y se debaten hoy en torno a las cuestiones matemáticas en el ámbito de la formación de maestros?, “¿qué tipo de formación teórica necesita el futuro maestro de cara al objetivo de que pueda concebir la teoría como modo de explicar la práctica y no como discurso declarativo que difunde un lenguaje que no se sabe qué tipo de problemas ayuda a identificar?” (Sadovsky, 2010, p.97)

Como formadores ¿qué tipo de decisiones tomamos más allá de las prescripciones curriculares jurisdiccionales y de los acuerdos institucionales? ¿qué contrato construimos con las escuelas y los docentes co-formadores?

La tarea conjunta entre profesores de prácticas y profesores de la enseñanza de las diferentes áreas ¿permite a nuestros estudiantes analizar los contextos adecuadamente, interpretar las razones que hacen que ciertas prácticas y concepciones se prioricen sobre otras?

Nuestro trabajo se inscribe en un proyecto más amplio, con la intención de poder generar conocimientos que viabilicen el diseño de estrategias de articulación que potencien el desarrollo profesional desde la formación inicial. En ese sentido ya hubo algunas experiencias de trabajo de articulación entre las cátedras de Práctica Docente IV y las didácticas específicas que tienen a su cargo los Ateneos de 4to. año.

En el caso del PGI en el que estamos participando nos interesa rescatar e indagar acerca de estos procesos, que en muchos casos no están formalizados ni pautados estrictamente, pero se planifican actividades y se llevan adelante con buenas devoluciones de parte de las estudiantes y de las reflexiones que se realizan durante las prácticas y residencias.

## **Bibliografía**

- D'Amore, B. (2006). *Didáctica de la Matemática*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. CABA: Paidós .
- Edelstein, G. (2015). *La enseñanza en la formación para la práctica*. Educación, Formación e Investigación, EFI-DGES. Revista Académica digital de la Dirección General de Educación Superior. Vol.1, N°1 Abril. Córdoba, Argentina: Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba. Portal de Publicaciones Científicas y Técnicas (PPCT) Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET) <http://ppct.caicyt.gov.ar> [ppct-caicyt@conicet.gov.ar](mailto:ppct-caicyt@conicet.gov.ar)
- García Díaz, J. E. y García Pérez, F. F. (2001). *El conocimiento metadisciplinar y las didácticas específicas*. Congreso nacional de didácticas específicas: Las Didácticas de las Áreas curriculares en el siglo XXI (Granada 1,2 y 3 de Febrero de 2001), Granada: Grupo Editorial Universitario, vol. I, pp. 409-421. ISBN: 84-8491-006-7]

Sadovsky, P. (2010). La enseñanza de la matemática en la formación docente para la escuela primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sanjurjo, L (2014) Dilemas, problemas y tensiones en formación didáctica de los docentes en Malet, A. y E. Monetti (comps.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Noveduc. Edi UNS

# Habitar la tensión: un análisis desde la experiencia filosófica

**Ma. Candela Lorente**

candelorente08@gmail.com

**Micaela Tomassini**

micatomassini24@gmail.com

Universidad Nacional del Sur

---

## Resumen

Como estudiantes del Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Sur consideramos importante analizar la articulación entre una mirada histórica de la filosofía y una visión entorno a los problemas filosóficos fundamentales.

Pensamos que la relación entre estas dos perspectivas de enseñanza de la Filosofía puede pensarse como complementarias, en tanto la clase es un ámbito propicio -o no- para transitar esta tensión sin caer en la dicotomía tradicional.

En ese sentido, en un primer momento, nuestro trabajo se centra en situar históricamente dicho problema, para luego dar lugar a la problematización de nuestra formación desde la relación entre los aspectos estructurales-formales y los procesos prácticos. A posteriori, analizaremos la influencia de esta formación, en el espacio de las prácticas docentes de Nivel Superior en el ISFD N°86. Finalmente, proponemos la filosofía filosofante como un paradigma que comprende la tensión analizada y motoriza una praxis filosófica.

---

## A modo de introducción

Nos encontramos sumergidxs en una época de relativismo, de globalización, de individualismo, de consumismo donde todo tiene el sello del mercado. Hundidxs en el capitalismo tardío en una sociedad del conocimiento, del control. Nos encontramos gobernadxs por la tecnociencia, que moldea la forma en que habitamos el tiempo y los espacios para no dejar lugar a lo improductivo. Hoy sólo vale lo productivo. En este mundo, dominan los procesos de *subjetivación capitalística*<sup>1</sup>, que se expresan en Argentina mediante el avance del neoliberalismo y un gobierno de derecha. Actualmente, en nuestro país se desarrolla un tipo de políticas educativas que se articula con la ideología del gobierno de turno. Por ellas, es que, nuevamente, volvimos a estar

---

<sup>1</sup> Para más información sobre el concepto “subjetivación capitalística” ver Micropolítica. Cartografías del deseo de Guattari, F. y Suely Rolnik.

en las calles a través de clases abiertas, manifestaciones y paros activos. Desde este aquí y ahora es que nos ponemos a reflexionar.

Como estudiantes avanzadas del profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Sur (UNS), desde nuestro lugar de estudiantes y futuras docentes creemos necesario problematizar decisiones curriculares que tienen que ver con nuestra formación y que nos configuran como docentes. Las tensiones que se dan entre la disciplina filosófica desde una mirada histórica y desde una mirada problemática no son nuevas. Ya Kant y Hegel, pensadores modernos, estaban meditando sobre ellas. Además de ellos, filósofos contemporáneos como Obiols y Cerletti siguen habitando este vínculo muchas veces considerado dicotómico. En este marco, nuestro objetivo es abarcar el nacimiento y continuidad de estas tensiones en el curriculum del Profesorado en Filosofía. Posteriormente, reflexionamos, a la luz de lo trabajado, sobre nuestras prácticas docentes de Nivel Superior en el Instituto N°86 Cacique Valentín Sayhueque. A modo de cierre (y apertura), proponemos un posible modo de hacer filosofía: la filosofía filosofante como ejercicio para habitar las tensiones referidas

### **Un poco de historia**

Hay dos grandes filósofos como son Kant y Hegel que pensaban en el siglo XIX, el problema que nos motoriza hoy. La cuestión principal se dirime entre entender la filosofía y el filosofar en la historia del pensamiento filosófico racional como la piensa Hegel; o la manera kantiana de concebir el corpus teórico como una historia del uso de la razón y poner el foco en enseñar a filosofar a lxs alumnxs.

Hegel, en sus *Escritos pedagógicos*, critica el aprender a filosofar sin contenido, lo describe como un viajar sin detenerse a observar lo que hay: ciudades, ríos, países, hombres. Si realizamos este viaje, aprendemos a viajar pero no a conocer. En cambio, cuando se conoce el contenido de la filosofía, no solo se aprende a filosofar sino que ya se filosofa. El fin de aprender a viajar es aprender el contenido. La manera de aprender este contenido es un largo camino por la historia de la filosofía que nos remita a los grandes pensadores que la vertebran. Para Hegel, aprender el canon filosófico es ya filosofar. Y lo resuelve de manera muy sagaz en su propio sistema: el desarrollo de la verdad es una suma de verdades parciales que, a lo largo de la historia y en un progreso infinito, va construyéndose a través de la dialéctica.

Mucho más interesante, desde nuestra mirada, es la posición kantiana, que distingue la filosofía del filosofar. Quien quiera aprender filosofía, puede desde un concepto escolar aglutinar conocimientos. Ahora bien, quien desee aprender a filosofar debe tomar a los sucesivos filósofos simplemente como la *historia del uso de la razón*, como meras herramientas que permitan desarrollar a la par un pensamiento crítico, una construcción propia, un uso libre y personal de la propia razón, y no uno que imite.

Aprender a filosofar sólo se puede hacer entablando un diálogo crítico con la filosofía. De lo que viene a resultar que se aprende a filosofar aprendiendo filosofía de un modo crítico, es decir, que el desarrollo de los talentos filosóficos de cada uno se realiza poniéndolos a prueba en la actividad de comprender y criticar con la mayor seriedad la filosofía del pasado o del presente (Obiols, 2008: 62).

Ahora bien, cuando una persona decide estudiar filosofía existe el *deseo*. ¿Qué pasa con nuestros alumnos? ¿Cómo contagiamos ese deseo por aprender filosofía? ¿Cómo contagiamos ese deseo por filosofar? En última instancia, ¿es posible contagiar el deseo? Como docentes debemos estar muy atentas a tener una concepción no dualista de la teoría y la práctica filosófica, a intentar generar espacios donde podamos conectar eso que se encuentra en libros añejos como herramientas con lo que pasa hoy, en nuestro presente. Cerletti nos da una pista para pensar:

Ese espacio en común entre filósofos y aprendices será más bien una actitud: la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar. Lo que habría que intentar sería, entonces, esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar las afirmaciones o poner en duda aquello que se presenta como obvio, natural o normal (Cerletti, 2008: 28).

### **Análisis de nuestro currículo a la luz de la propia experiencia**

Para comenzar el análisis de las cuestiones referidas a lo curricular debemos primero dar cuenta de nuestra postura frente a la carrera que actualmente estudiamos y también al trabajo docente futuro. En ese sentido, creemos necesario hablar un poco de nosotras.

Frente a lo que puede pensarse como acumulado de vivencias en largos años, nosotras entendemos la experiencia como lo que nos pasa (Ulloa, 2010: 7). No consideramos la experiencia desde marcos cuantitativos sino que la pensamos como acontecimientos. Lo que nos sucede y nos marca, lo que deja huella. Pensar la experiencia en este sentido

implica comprometerse con una determinada manera de habitar nuestros espacios. En ese sentido, creemos que nuestra militancia estudiantil y la participación en el proyecto *Filosofía con Niñxs y adolescentes* nos traspasan y configuran. Así es que, desde nuestro segundo año de carrera hemos ingresado a instituciones de distintos niveles a realizar indagaciones filosóficas, donde mediante un disparador nos preguntamos, en un marco de horizontalidad, sobre un tema con nuestrxs alumnxs y compañerxs.

Esta práctica implica una manera de pensar la Filosofía, en general, y una manera de hacer filosofía, en particular. En las indagaciones filosóficas pensamos la filosofía como un método de apertura para pensar entre todxs, un espacio que rompe con los cánones de las instituciones modernas, aquieta el proceso de “iluminar” a nuestrxs a-lumnxs y lxs pone en un espacio de protagonismo.

Actualmente, nos encontramos transitando el quinto año de la carrera. Desde este largo camino recorrido partimos para analizar el currículo establecido en relación con el currículo en acción del Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Sur. El currículo establecido enmarca al currículo en acción dentro de una perspectiva histórica. Este encuadre se expresa en la programación de un plan de estudios predominantemente lineal.

Dicho plan de estudios vigente fue aprobado en el año 2006. Tal empresa consta de 33 materias, que podemos separar en tres vertientes: la primera es la rama histórica, que constituye un total de siete materias; la segunda abarca las disciplinas filosóficas y otras, que suman diecisiete; y, la tercera, son las materias pedagógicas, que son nueve incluidas las prácticas docentes, y dos seminarios. A simple vista, vemos que predominan las materias para nuestra formación docente, sin embargo, solamente tres de esas nueve sitúan nuestra futura labor: las prácticas de Nivel Medio y Superior que están dentro del currículo establecido y, a través del currículo en acción, es decir, el currículo que se efectúa en la práctica (Cf. Camilloni, 2001: 24) de Didáctica Especial de la Filosofía. Paralelamente, notamos que existe un mayor número de materias específicas que históricas. No obstante, cuando analizamos los contenidos mínimos de las disciplinas, encontramos un ordenamiento histórico de las mismas, en vez de uno problemático. Por ejemplo, si consideramos los contenidos mínimos de la materia Ética, encontramos: “*Elementos de la teoría moral y niveles de reflexión moral. Aristóteles: Ética a Nicómaco. Kant: Fundamentación*

*de la Metafísica de las costumbres. Ética aplicada: bioética*” (Plan de Estudios del Profesorado en Filosofía, 2006: 207).

Ahora bien, con-centrándonos en el currículo establecido si echamos una fugaz mirada sobre el plan notamos que la única intervención en el futuro campo de labor se encuentra en el último año de la carrera, en las prácticas de Nivel Medio y Superior. Este hallazgo deja revelados tres aspectos en relación con la formación. El primero, el diseño tiene un enfoque deductivo, es decir, que parte de los conocimientos más generales acerca de la filosofía y avanza hacia su profundización y especificidad en las distintas disciplinas. Por ejemplo, en Problemas de la Filosofía se desarrolla una mirada general a problemáticas gnoseológicas, pero luego en la propia materia Gnoseología estos saberes se profundizan.

El segundo, existe una jerarquización valorativa donde la teoría tiene un status epistemológico superior sobre la práctica; el tercero, debido a ese enfoque y jerarquización, existe en el diseño curricular un predominio de la teoría como práctica dominante que lo abarca casi en su totalidad dejando un minúsculo espacio para la praxis docente.

En paralelo, volviendo sobre el currículo en acción que plantea Camillioni notamos que más allá de algunas excepciones como por ejemplo Filosofía de la Educación la mayoría de las materias tanto las que versan sobre disciplinas filosóficas como las históricas no tienen en cuenta la formación docente, es decir, no brindan recursos, herramientas o estrategias para el futuro rol docente. Reproducimos de memoria lo que dijo cierto filósofo o caemos en un filosofar prácticamente vacío. En los dos casos la pasión de lxs docentes atraviesa su hacer, sin embargo, el diálogo con el presente es casi nulo. Este carácter de la formación se complementa con los tres aspectos del plan señalados precedentemente y, a la vez, visibiliza que el interrogante ¿para qué enseñar filosofía hoy en Bahía Blanca Argentina, a mujeres y hombres que van a ser futurxs docentes? se halla tal vez oculto, tal vez olvidado o nunca formulado.

Nuestra respuesta como futuras docentes a dicho interrogante viene de la mano de las palabras de distintos pensadores: por un lado, Marcelo Ubal escribe que la célebre frase nietzscheana “¿qué es la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, (...)” no habilita al relativismo total, sino que nos hace responsables de lo que hacemos (Cf. Ubal, 2013: 153). Para nosotras ser responsables en tanto futuras docentes:

Requiere encontrar formas de relacionar la práctica de la enseñanza en el aula con las operaciones de poder en la sociedad en general y proporcionar las condiciones para que lxs<sup>2</sup> estudiantes se vean a sí mismxs como agentes críticxs capaces de hacer, que quienes ejercen autoridad y poder se sientan responsables de sus acciones. El rol de la educación crítica no es entrenar a lxs estudiantes solamente para trabajar, sino además educarlxs para cuestionar críticamente las instituciones, las políticas y los valores que dan forma a sus vidas, las relaciones con lxs demás y una infinidad de vínculos con el mundo en general (Giroux, 2013:17).

En resumidas cuentas, nos asumimos como responsables de enseñar que *“las palabras más silenciosas son las que traen la tempestad. Pensamientos que caminan con pies de paloma dirigen el mundo”* (Nietzsche, 2014: 249).

### **Análisis de las prácticas**

Desde este posicionamiento, en los meses de Mayo y Junio nos encontramos realizando nuestras prácticas del Nivel Superior en el ISFD N°86 Cacique Valentín Sayhueque. Es así que ahora nos ocupamos, en un análisis retrospectivo de resignificar las experiencias a la luz de nuestra formación universitaria, haciendo foco en los aspectos que debiéramos fortalecer. Entre ellos hallamos: dar clases en una carrera donde poner el cuerpo es igual o más importante que “la teoría”, la posición de saber delx docente que llevamos naturalizada y, por último, el desafío epistemológico de dar un tema actual como es el feminismo teniendo en cuenta que carecemos de esa formación en nuestra carrera.

Desde antes de concurrir al instituto nos preguntamos cómo interpelar desde materias filosófico-pedagógicas a alumnxs de Educación Física, cuestión que luego nos dimos cuenta, era un prejuicio. Porque mientras ellxs en su carrera ponen el cuerpo realizando deportes a la par de tener materias “teóricas”, nosotras nos encontramos siempre “en la teoría”. Estas dicotomías son hijas de la Filosofía Antigua, pero recorren toda la tradición Occidental. Parece que cuerpo y mente, teoría y práctica están escindidos para siempre, y hoy seguimos reproduciéndolos de ese modo. Nuestra formación se basa en una concepción aplicacionista de la práctica (Sanjurjo, 2016: 196), y por eso, recién en quinto año nos paramos frente a un curso, por lo tanto resulta difícil salirse de ese paradigma. Resulta muy interesante observar que nuestrxs alumnxs habían tenido y tienen prácticas

---

<sup>2</sup> Si bien el autor citado no utiliza la “x”, por una decisión epistémica e ideológica, las autoras de la ponencia deciden agregarla donde se conjuga en masculino.

en distintos espacios y niveles desde su primer año en el Instituto. Esta experiencia de su rol docente dentro de la formación les permite reflexionar sobre sí mismxs como docentes.

Otra dificultad que se nos suscita a la hora de pensar nuestras clases es correrlas del plano expositivo. Esta es una dificultad que viene desde nuestra formación, en donde lo expositivo es casi lo único que conocemos, salvo contadas excepciones. Al haber transitado nuestra formación docente-filosófica en este plano, resulta complejo por ejemplo tomar los textos a trabajar con lxs alumnxs como herramientas disparadoras de múltiples sentidos. En nuestra formación predominante, el texto como fuente filosófica, tiene un lugar “sagrado”. Salirnos de él es de alguna manera “traicionar” al autor<sup>3</sup>, hacerle decir “cualquier cosa”. Es así que el peso de la tradición de los textos canónicos, nos lleva muchas veces a ser docentes reproductores de la educación bancaria, concepto acuñado por Freire:

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellxs<sup>4</sup> que se juzgan sabixs a lxs que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según lo cual esta se encuentra siempre en el/la otrx (Freire, 2005: 79).

De la mano con lo anteriormente analizado, en nuestras clases vemos como nos cuesta retomar los aportes de lxs alumnxs, o volver a explicar conceptos mediante diferentes lenguajes. Esto creemos que sucede porque, aunque no queramos, nos paramos en un lugar de saber que, como ya dijimos, nos hace reproductoras de marcos teóricos, y no problematizadoras de los mismos. Es menester entonces corrernos de la torre de marfil del saber y generar nuevas aperturas hacia los saberes de lxs otrxs, porque en última instancia, el conocimiento es siempre una construcción conjunta.

Otro desafío importante que enfrentamos durante la práctica docente surgió en relación a los contenidos. Por un lado, trabajamos, junto con lxs alumnxs, filosofxs y pedagogxs actuales, que no vemos en nuestra trayectoria formativa. En la carrera de Filosofía, pareciera que esta es algo del pasado y que debemos “empujar” hacia el presente, pero no se puede hacer filosofía a la manera de ontología del presente (Cf. Foucault, 1991: 14). Por otro lado, dimos clases de pedagogía feminista en medio de una importante movilización

---

<sup>3</sup> Aquí utilizamos el género masculino porque el canon filosófico, que estudiamos, está formado en su totalidad por hombres.

<sup>4</sup> Ver nota n° 2.

de las mujeres por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito, lo que fue muy valioso porque en todo momento intentamos problematizar con nuestrxs alumnx por una parte lo que pasaba en las calles, y por otra nuestro rol como docentes frente a esto que pasa. Este hecho expresa la importancia de la implicación crítica (Cf. Perrenoud, 2004: 201) como componente esencial de la profesión de enseñar.

### **Volver al principio: filosofía y filosofar/ filosofía filosofante para pensar la complementariedad**

Cuando hablamos de filosofía filosofante nos corremos de la dicotomía de enseñar filosofía o enseñar a filosofar, porque entendemos que, bajo ese paradigma perdemos la riqueza de pensarlas como complementarias. Esta visión supera el planteo de filosofía vs filosofar, habita la tensión entre ellas sin anularlas. En ese sentido, se plantean dos herramientas que son eje en esta concepción: la primera es la idea de que la filosofía debe transformar alx sujetx que emprende su camino, y la segunda que, este camino debe realizarse bajo un pensamiento situado, donde podamos preguntarnos por el aquí y ahora, hacer una ontología del presente.

La filosofía filosofante se opone a la filosofía academicista como corpus cerrado de saberes de hombres, antiguos, con grandes barbas, burgueses y blancos. Como futuras docentes no nos interesa ser meras reproductoras de la historia de la filosofía, sino generar algo nuevo con nuestrxs alumnx. Considerar alx otrx sujetx, implica entenderlx como sujetx deseante. En última instancia, esa actitud filosófica deviene luego del deseo. Como docentes, debemos crear dispositivos de deseo, que intenten investir a nuestrxs alumnx en esas preguntas por el sentido de todo. En palabras de una compañera del grupo de FcN “entendemos el deseo no como la eterna falta, sino como motor del conocimiento.” Debemos buscar interpelar en todo momento, es por eso que creemos que el eje del pensamiento situado es fundamental. Cuando el pensamiento despierta en unx alumnx algo, desde alegría hasta un profundo malestar, ahí está el germen de la filosofía.

Nuestra formación, como ya planteamos, está orientada hacia la historia del pensamiento filosófico. Ahora bien, nos parece necesario que se tenga en cuenta tanto para el nuevo plan de estudios, -que se encuentra en elaboración- como para la revisión de las prácticas ya institucionalizadas, la filosofía filosofante como herramienta para pensar una enseñanza filosófica. Porque en última instancia, la enseñanza nunca es neutral, siempre

se da desde un posicionamiento del que el/la docente debe hacerse cargo y ser consecuente, dice Borges: “*nada se edifica sobre la piedra, todo sobre la arena, pero nuestro deber es edificar como si fuera piedra la arena...*” (Borges, 1969: 25).

En resumidas cuentas, desde nuestra doble formación en filosofía filosofante y un filosofar enciclopédico, nuestras prácticas de Nivel Superior se vieron afectadas por el enfrentamiento entre estas dos formas de enseñanza de la Filosofía. Sin embargo nuestra intención, creemos lograda, fue pensar dinámicas que tiendan hacia una filosofía filosofante ya que permite enriquecer la propia experiencia filosófica. Esta lucha entre nuestras tradiciones formativas nos genera dificultades pero a su vez nos da herramientas para seguir pensándonos y deformando sentidos que creemos establecidos como alumnas de un profesorado universitario.

### **Bibliografía**

Borges, Jorge Luis, (1969) *Elogio de la sombra*. Buenos Aires: Emecé.

Camilloni, A., (2001) *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina: OPS/OMS, Buenos Aires.

Cerletti, Alejandro., (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Foucault, M- (1991), “¿Qué es la Ilustración?” en *Saber y Verdad*, Madrid, La Piqueta.

Freire, P., (2005) *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.

Giroux, Henry., (2013). *La pedagogía crítica en tiempos oscuros en Práxis Educativa*. Año VII. N°17. Fac Cs. Humanas. UNLPam

Guattari, F. y Suely Rolnik, (2006) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Kant, Emanuel., (1943) *Sobre el saber filosófico*. Madrid: Adán, pp. 38 a 48

Obiols, Guillermo., (2008) *Una introducción a la enseñanza de la Filosofía*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Morales, Laura y Rodríguez, Laura, “La filosofía en los contextos de las políticas curriculares de los 90. Un análisis desde la filosofía filosofante.” Ponencia presentada en las XVII Jornadas sobre enseñanza de la Filosofía, Coloquio internacional, Universidad de Buenos Aires, 2011.

Nietzsche, F., (2014). *Así habló Zaratustra*. Buenos Aires: Alianza.

Perrenoud, P., (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar- Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Graó.

Sanjurjo, L. (2016) “Cap. 14. La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional, en: Insaurralde, M. (comp.) *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires, Noveduc.

Sanchez Meca, Diego, (1996) *La historia de la filosofía como hermenéutica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ubal M. (2013). . <Solos y amontonados> Reflexiones y relaciones entre educación, pedagogía, ética y justicia. En *La escuela y lo justo*. Ensayos acerca de la medida de lo posible (p.153). Gonet: UNIPE.

Ulloa, Sandro., (2010) *La socialización de los nuevos docentes: experiencia teórica y experiencia práctica*. Bahía Blanca: XII Congreso Solar, UNS

# Las narrativas en el cruce de la relación entre la teoría y la práctica

**Raúl A. Menghini**

menghini@uns.edu.ar

**Carolina Fernández Coria**

carolina.fernandez@uns.edu.ar

**María Laura Medina**

laura.medina@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur

---

## Resumen

La relación entre la teoría y la práctica en la educación superior siempre se presenta como una tensión de difícil resolución. Esto es así en todo tipo de materias, pero asume características particulares en materias que se centran en la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas profesionales.

En este trabajo nos interesa focalizar el problema en la práctica docente, para presentar un análisis de algunas estrategias que venimos desarrollando en el intento de articular la teoría y la práctica con estudiantes, futuros profesores de nivel secundario. En este sentido, desde hace varios años hemos encontrado en las narrativas una alternativa muy interesante para desmontar la relación de autoridad que provocan los textos de la bibliografía de la materia como, a su vez, la descripción ingenua y acrítica de las experiencias de práctica.

Las narrativas nos han permitido colocar a los estudiantes en situación de autores, narradores en primera persona de manera singular y también colectiva. El hecho de tener la palabra para narrar sus prácticas y utilizar los textos para iluminarlas y analizarlas, favorece un empoderamiento de sus propias percepciones y posiciones, realizando un uso crítico y desafiante de los textos académicos que se ofrecen como soporte teórico.

A lo largo del trabajo presentaremos algunas de las estrategias que hemos implementado en esta línea, que nos permiten adelantar que la producción narrativa en forma personal y colectiva deriva en la construcción de autonomía y confianza como autores, desafiando la utilización mecánica y reproductiva de textos para el análisis de las prácticas docentes.

---

## Introducción

La relación entre la teoría y la práctica en la educación superior siempre se presenta como una tensión de difícil resolución. Esto es así en todo tipo de materias, pero asume características particulares en materias que se centran en la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas profesionales.

En este trabajo nos interesa focalizar el problema en la práctica docente, para presentar un análisis de algunas estrategias que venimos desarrollando en el intento de articular la teoría y la práctica con estudiantes, futuros profesores de nivel secundario. En este sentido, desde hace varios años hemos encontrado en las narrativas una alternativa muy interesante para desmontar la relación de autoridad que provocan los textos de la bibliografía de la materia como, a su vez, la descripción ingenua y acrítica de las experiencias de práctica.

Las narrativas nos han permitido colocar a los estudiantes en situación de autores, narradores en primera persona de manera singular y también colectiva. El hecho de tener la palabra para narrar sus prácticas y utilizar los textos para iluminarlas y analizarlas, favorece un empoderamiento de sus propias percepciones y posiciones, realizando un uso crítico y desafiante de los textos académicos que se ofrecen como soporte teórico.

A lo largo del trabajo presentaremos algunas de las estrategias que hemos implementado en esta línea, que nos permiten adelantar que la producción narrativa en forma personal y colectiva deriva en la construcción de autonomía y confianza como autores, desafiando la utilización mecánica y reproductiva de textos para el análisis de las prácticas docentes.

### **Las narrativas y su valor formativo**

El narrativismo marca la importancia del relato como narración histórica, es decir, como sustento de la misma. En sus comienzos, esta característica presentó varios conflictos con posiciones positivistas que fundaban la historia en la noción de explicación. De este modo, se analizaba el realismo del relato y no ya la racionalidad de las explicaciones. Es de destacar que dicho desplazamiento fue acompañado por dos fenómenos: el primero es el giro lingüístico que ya no distingue entre el lenguaje del historiador y aquello de lo que él habla; y el segundo es el giro histórico-pragmático, que propone recuperar la historiografía y dejar de lado las cuestiones esencialmente normativas. En este contexto, donde las posturas filosóficas se dividen a favor y en contra del narrativismo, autores como Hayden White y Frank Ankersmit, sostienen que el narrativismo viene a reivindicar la manera de contar la historia, haciendo de este modo, fundamental hincapié en la distorsión que se puede hacer del pasado a partir del relato.

Las narrativas y sus diferentes usos vienen ocupando un lugar destacado en la enseñanza y la investigación en el campo de las ciencias sociales y en la educación en particular. En este sentido, coincidimos con Bolívar, Domingo y Fernández, cuando afirman que “la

metodología autobiográfica y el enfoque narrativo son, a la vez, un enfoque de investigación y una práctica de formación” (2001, p. 224). Suárez, por su parte, señala que “en educación y pedagogía, la investigación narrativa y (auto) biográfica produce conocimiento sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias” (2011, p. 7), con lo cual, como formadores de docentes, entendemos que se convierten en herramientas privilegiadas tanto desde la enseñanza como desde su potencial relativo al aprendizaje.

En otro trabajo hemos afirmado que, con las narrativas “no estamos elaborando o recurriendo a un dispositivo u artificio ajeno a la vida (y ajeno a la educación), sino que es precisamente lo más natural que hacemos y sabemos hacer cotidianamente” (Menghini, 2014, p. 110). Y agregábamos algunas manifestaciones de la vida diaria “Contamos hechos, situaciones, anécdotas, sueños, lo que observamos, lo que pensamos, lo que sentimos, lo que dijimos, lo que nos dijeron, lo que nos pidieron, lo que hemos pedido. Y a veces hasta contamos lo incontable, lo que con un poco de serenidad evitaríamos contar, lo que resulta inadecuado o desacertado, lo que la conciencia o el inconsciente no permiten o impiden contar. De esta manera, la narración es parte de nuestra vida, nos acompaña de continuo para expresar pensamientos, vivencias, sentimientos, estados de ánimo” (2014, p. 110).

Pero, además, sin duda, las narrativas también tienen su expresión escrita. Delory-Momberger señala que “Cuando queremos adueñarnos de nuestra vida, la narramos. De la única forma que uno accede a su vida es percibiendo lo que vive por intermedio de la *escritura* de una historia (o varias): de cierto modo, solo *vivimos* nuestras vidas escribiéndolas con el lenguaje de las historias” (2009, p. 39). Al respecto, hay que destacar que la escritura enriquece las narraciones orales, en tanto supone un proceso cognitivo delicado en la búsqueda de las palabras que permitan reflejar acabadamente lo que se dice, se piensa o se siente. “La escritura supone un ejercicio intelectual de la mayor riqueza, en tanto implica la búsqueda de las palabras más adecuadas, la hilación de las ideas, la expresión y argumentación de las mismas, así como la organización y secuenciación de ellas para que el texto resulte coherente y bien cohesionado” (Menghini, 2014, p. 111).

Sin embargo, es común que en general nos resistamos a realizar un relato escrito por distintos motivos, pero muchos de ellos remiten al trabajo y tiempo que implica la escritura. La oralidad, lo dicho, transcurre en el instante, a riesgo de que lleguen a decir o

usar palabras muy poco adecuadas. Si bien en la escritura puede pasar lo mismo, en general podemos revisar, volver a leer y reescribir, buscar la mejor forma de ordenar las ideas y las palabras. Revisar nuestro lugar en aquella experiencia y el significado que le atribuimos a la misma a lo largo del tiempo, que también va cambiando, nos invita a repensar las distintas posibilidades de relatar(nos); en cierto sentido, la escritura a costo de sacrificar su espontaneidad, gana en reflexión en la medida que decidimos qué y cómo contarnos. Y aquí radica también el valor de los sucesivos borradores, más hoy que contamos con la posibilidad de guardar esos escritos en archivos que podemos ordenar a nuestro gusto.

Más allá de la expresión oral o escrita, lo cierto es que las narrativas pueden darse a través de distintos lenguajes y soportes. Esto resulta sumamente valioso en los tiempos actuales, atento el auge de las imágenes y el uso de las redes sociales y otras aplicaciones a través de distintas pantallas. Al respecto, Barthes afirma que:

el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias; está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado (piénsese en la Santa Úrsula de Carpaccio), el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación. Además, en estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos (1977, p. 2).

Esta variedad de soportes ofrece muchas posibilidades para pensar formas de narrar las prácticas docentes, poniendo en juego lenguajes y posibles combinaciones, de acuerdo a las posibilidades y creatividad de los mismos sujetos. Y aquí hay que destacar la importancia de que los sujetos se asuman como autores de relatos. Tener algo propio para decir, independiente de los medios y la materialidad que utilice para ello, reviste una impresionante riqueza dado que empodera a los sujetos: se hacen cargo y dejan de lado cualquier pretensión de neutralidad. Bianco afirma que “los sujetos, a través de la narración, realizan una construcción social y significan de manera diacrónica y sincrónica la percepción del mundo que los rodea” (2012, p. 95) que, a los fines que nos interesa, involucra a la educación, a los docentes, a los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje, entre otras cuestiones.

A continuación, se avanzará en destacar el valor que ofrecen las narrativas en la formación de docentes, particularmente en lo que refiere a las posibilidades de articular la teoría y la práctica.

### **Las narrativas en la relación de la teoría y la práctica**

Las consideraciones epistemológicas acerca de la relación entre la teoría y la práctica, en particular los aportes desde los enfoques hermenéutico-interpretativo y crítico, nos dan pistas para comprender cómo se juega esa relación en los espacios de práctica y residencia docente: ¿Desde qué lógicas se piensan y se sostienen estos espacios de prácticas? ¿Qué concepciones de la práctica, de la teoría y de su relación suponen estos espacios y tiempos de las prácticas? ¿Qué tipo de balance es deseable establecer entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado? ¿Qué dispositivos y estrategias resultan más potentes y significativos en coherencia con nuestros modos de concebir la relación entre ambos? Son algunas preguntas que habilitan nuevos procesos de reflexión acerca de la iniciación a la docencia.

Adhiriendo al planteamiento crítico de la relación entre la teoría y la práctica, sostenemos que no se trata de una relación directa entre ambos sino de un proceso dialéctico de mutua contrastación y mejora:

Esto no significa que la relación entre lo teórico y lo práctico sea tal que la teoría “implique” la práctica, ni que se “derive” de la práctica, ni siquiera que “refleje” la práctica. Se trata de que, al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende. Es decir que no hay transición de la teoría a la práctica como tal, sino más bien de lo irracional a lo racional, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y la reflexión (Carr y Kemmis, 1988, p. 128).

En este sentido, tal como lo plantean Diker y Terigi (1997), se trataría de pensar y organizar propuestas formativas en las que ni la tendencia aplicacionista -que ubica la práctica al final como aplicación de los fundamentos teóricos- ni la tendencia ejemplificadora -que ubica la práctica al principio y la teoría como explicación posterior-, se instauren como lógica de formación a fin de “lograr una formación a la vez permeable a la práctica y resistente a ella”:

Debería ser resistente en el sentido de no desvanecerse ante los imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas, de romper con los circuitos reproductivos. Debería ser permeable en el sentido de dotar a los futuros docentes de esquemas conceptuales y prácticos en términos de los cuales la vida cotidiana en los jardines, escuelas y colegios, y su propio desempeño en ellos, se les hagan inteligibles (Diker y Terigi, 1997, p. 138).

Para que estas propuestas formativas tengan sentido, una condición necesaria será la posibilidad de objetivar la práctica, de tomarla como objeto de análisis y de intervención. Esto remite al modelo de formación propuesto por Ferry (1990) que, centrado en el análisis, se funda en lo imprevisible y no dominable:

Postula que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de “desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad” [...] El análisis de estas situaciones bajo sus diferentes aspectos para comprender sus exigencias, tomar conciencia de sus fallos y deseos, concebir a partir de ello un proyecto de acción adaptado a su contexto y a sus propias posibilidades, implica indisolublemente tanto invertir su práctica y formarse, como buscar las mejores alternativas de estar en forma (Ferry, 1990, p. 77).

Se trata de definir contenidos de la formación que les permitan a los futuros docentes comprender la compleja realidad educativa, no solo con vistas a que puedan construir modos de actuación en ella sino también que tengan potencial transformador. Para ello, el abordaje de la práctica se piensa a través de dispositivos que los aproximen de manera gradual y progresiva a las escuelas y al ejercicio del rol, cuidando el modo particular en que se incluirán esos contenidos y dispositivos en la formación.

Es aquí donde cobran especial relevancia las narrativas por su potencialidad para el distanciamiento, la objetivación y el análisis de las prácticas en los procesos de formación.

En un trabajo anterior (Menghini, 2016) hemos detallado varias estrategias utilizadas para favorecer las narrativas de aquellos que transitan los procesos de práctica y residencia.

Entre ellas, podemos mencionar:

- Relato grupal de las primeras impresiones/percepciones de la escuela de residencia en la que están insertos los estudiantes.

- Relato de situaciones vividas en la escuela: se les solicita que seleccionen alguna situación que han vivido en la escuela donde están insertos.
- Crónicas: en el marco del taller de residencia se suele solicitar que algunos residentes lleven la crónica de cada encuentro, donde se recupere lo que sucede en cada encuentro.
- Pensarse a futuro: en función de lo que están observando y viviendo en las escuelas, se les propone pensarse a sí mismos como docentes a futuro, haciendo foco en sus deseos: cómo quieren y desean que sea su práctica docente.
- Narrativas lúdicas: recurrimos a situaciones de la vida cotidiana, como puede ser la lectura de un horóscopo anual, y se les solicita que agreguen lo que imaginan/quieren que diga respecto del año de práctica y residencia que están iniciando.
- Dramatizaciones: se les solicita que relaten y dramaticen distintas situaciones escolares.
- Metáforas e imágenes: les proponemos pensar una metáfora o bien seleccionar una imagen que dé cuenta de lo que ha sido el proceso de prácticas, acompañada por un relato que la explica.
- Redes sociales: consiste en ponerlos en situación de relatar y contar a otros significativos distintas experiencias de las prácticas y residencias que están atravesando.
- Relato de la primera clase de residencia como situación paradigmática de pasaje, de puesta en acto, de asumirse y desempeñarse como docentes por primera vez.
- Relato de una de las clases de residencia: se les solicita que, además de narrar la clase, justifiquen la elección y realicen su posterior análisis desde diferentes dimensiones. Con estos relatos elaboramos un dossier denominado “Con ojos de residente” que utilizamos para abordar los contenidos de la materia con los estudiantes.

El valor de estas propuestas y dispositivos centrados en las narrativas reside en que se constituyen en mediadores de los procesos de formación de los residentes. En este sentido, nos interesa destacar algunos aspectos de este proceso de mediación.

En primer lugar, las narrativas empoderan a los futuros docentes al ubicarlos en un lugar de autoría que valida su palabra desde la narración de las situaciones vividas y sus interpretaciones.

En segundo lugar, obliga a los residentes a ir más allá de la mera descripción de lo sucedido, al tener que recurrir a otras teorías que les permitan ampliar sus propios marcos interpretativos para comprender las situaciones con vistas a su intervención y transformación.

En tercer lugar, los dispositivos centrados en las narrativas habilitan el proceso del análisis con el que comienza el trabajo de la formación, porque, al decir de Ferry: “el análisis es conjuntamente interrogación de la realidad, del origen, de la legitimidad de este interrogante y de la perspectiva de la cual surge. El análisis compromete a una doble elucidación de la realidad objetiva y de lo que ésta aparenta como problemática del deseo y del compromiso (Ferry, 1990, p. 79).

En cuarto lugar, el trabajo con las narrativas en los procesos de formación y específicamente de residencia docente, posibilita la construcción y apropiación de una concepción de la relación entre la teoría y la práctica tal que “la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende” (Carr y Kemmis, 1988).

### **Reflexiones finales y nuevas aperturas**

Nos abocaremos en este apartado final a realizar una reflexión sobre nuestras propuestas de formación, que incorporan el trabajo con narrativas como un modo privilegiado de articular la teoría y la práctica en la residencia docente. En general, suelen ser propuestas bien recibidas, aunque también resistidas, por lo que vale la pena detenernos e intentar dilucidar los posibles motivos de esta situación.

Las propuestas que llevamos adelante en la materia Práctica Docente Integradora, se sustentan en una determinada manera de concebir y, en coherencia con ello, de articular la teoría con la práctica, encontrando en las narrativas un gran potencial para su concreción. Sin embargo, como es ampliamente aceptado, entendemos que éstas no son solo formas sino también contenidos de la formación de los profesorado y que tienen que encontrar los tiempos y espacios necesarios en el proceso de aprendizaje de la profesión.

Sin embargo, no siempre estos contenidos son considerados ni incluidos en la formación debido a la matriz de origen academicista que aún pervive en las carreras de profesorado universitarias, con su consecuente modo de articular la teoría y la práctica, en el que la balanza tiende a inclinarse hacia el polo teórico reforzando la concepción aplicacionista de la relación. Esto nos permite comprender en parte las actitudes de resistencia y las dificultades encontradas como respuesta a las actividades narrativas que llevamos adelante con los residentes.

En tal sentido, es posible advertir que los estudiantes no han tenido o han tenido escasas experiencias previas en su recorrido académico que los posicionen en situación de contar, de decir, de construirse en autores capaces de discutir, confrontar, argumentar, dialogar con los autores y las teorías que la academia presenta en muchos casos como “la” palabra sabia que hay que internalizar pero no cuestionar. Situarlos en un lugar de autoría implica empoderarlos y habilitarles el camino de la producción, de la creación, de la invención, de la construcción que se opone a la mera reproducción inerte y sin sentido para su futuro desempeño docente. De otro modo ¿estaríamos creando las condiciones de posibilidad para que ellos como futuros docentes puedan enseñar que el conocimiento se construye y que no es una cosa acabada, anquilosada, sagrada? ¿serían capaces de transmitir a sus alumnos una concepción del conocimiento diferente si no lo experimentaran en su propia formación?

Asimismo, la resistencia emerge como indicador del poder que ejercen los estudiantes, de resistir ante formas que se salen de los recorridos ya transitados en la academia. Retomando la idea de Schön, podemos pensar que en esa situación de incomodidad reside también una posibilidad de aprendizaje, al obligarlos a ensayar algo nuevo que los confronta con ellos mismos. Sería entonces, una oportunidad para pensar en su formación y pensarse como sujetos en formación, con sus posibilidades y limitaciones, sus historias personales y sus biografías escolares y académicas.

Por otro lado, en las producciones narrativas encontramos dificultades concretas vinculadas a no saber cómo realizar un relato, con algunos casos de estudiantes que, aun siendo avanzados, tienen problemas para expresarse en forma escrita y que no logran producir un texto coherente y cohesionado. En estos casos, se enfrentan con una tarea que se les presenta como un obstáculo al tiempo que se convierte en una opción para mejorar

su formación, al poner de manifiesto cuáles son los aspectos que tienen que trabajar de sí mismos “buscando las mejores alternativas de estar en forma” (Ferry, 1990).

En este sentido, la lectura compartida y colectiva que permite socializar las producciones narrativas entre pares, sean de su misma promoción o bien de años anteriores a través del dossier “Con ojos de residente”, han sido buenas maneras de acompañarlos en la iniciación de este tipo de escritura diferente a la estrictamente académica, observando interesantes logros a lo largo de todo el proceso de la residencia docente.

Otras dificultades surgen al momento de intentar realizar el análisis de sus relatos de clase. En este caso, ligadas a una particular forma de relacionarse con la teoría en general y con la bibliografía sugerida para encauzar el trabajo de interpretación, donde prevalece una relación de sumisión con la teoría que obtura las posibilidades de diálogo con los autores e impide que los estudiantes se sientan autorizados a decir y a posicionarse como productores de conocimiento.

Para finalizar, estas consideraciones pretenden dar cuenta del proceso de análisis y reflexión sobre nuestras prácticas de formación. Un proceso que habla de la búsqueda y elección de los mejores dispositivos que nos permitan “lograr esa formación a la vez permeable a la práctica y resistente a ella”. Por ello, a pesar de los aspectos señalados, nos interesa destacar la potencialidad de las narrativas en tanto expresiones de la propia subjetividad, atravesada por la experiencia y por los momentos preactivos, los cuales también aportan a la reflexión ya que permiten pensar en la confluencia de un tiempo pasado, presente y futuro.

## **Bibliografía**

- Barthes, R. (1970). “Introducción al análisis estructural de los relatos”. En: Barthes, R. *et al.* *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires. Editorial Tiempo contemporáneo.
- Bianco, I. (2012) “La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada”. *Revista de Educación* N° 4, 89-98. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca.
- Delory Momberger, C. (2009) *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: UBA/CLACSO.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G (1990) *El trayecto d la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Lythgoe, E. (2004) “Consideraciones sobre la relación historia-memoria en Paul Ricouer”. En *Revista de Filosofía*. Vol. LX, Universidad de Chile.
- Menghini, R. (2014) “Políticas de formación docente inicial y continua: las narrativas en su doble propósito formativo-investigativo”. En *Revista Entramados* N° 1, 109-117. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Menghini, R. (2016) “Narrativas e la evaluación de prácticas y residencias”. En *Revista de Educación*. Año 7, número 9, 179-188. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Suárez, D. (2011) (coords.) “Breve presentación de la colección”. En: Alliaud, A. y Suárez, D. *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: UBA/CLACSO.
- White, H. (1992) *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México. Fondo de Cultura Económica.

# **El abordaje metodológico de la enseñanza de la Educación Física ¿Solo desde la teoría?**

**Leandro Gastón Montemartini**

leagas.mon@gmail.com

**Karina Silvani**

silvanik@ciudad.com.ar

**Patricia Guadalupe Venanzi**

guadalupevenanzi@hotmail.com

Instituto de Educación Superior N° 3671 (Tandil)

---

## **Resumen**

En este trabajo daremos cuenta de las problemáticas con las cuáles nos encontramos al momento de dar continuidad en la formación de grado del abordaje de la enseñanza planteado durante el primer año de la carrera, que tiene como sustento el trabajo de manera articulada de las materias Didáctica General y Didáctica de las Prácticas Gimnásticas, correspondiente al Profesorado de Educación Física. Estas problemáticas se evidencian cuando se intenta articular teoría y práctica en los espacios de práctica docente ya sea en servicios educativos escolares como en espacios no formales.

Por tal razón damos cuenta inicialmente del trabajo interdisciplinario que desde hace ya varios años venimos realizando entre ambas materias, y que nos ha permitido indagar algunas relaciones, vínculos y contrariedades entre la didáctica general y una de las didácticas específicas del primer año del profesorado. Explicamos además cómo a partir de la necesidad de consensuar aspectos relevantes de la formación de profesores y profesoras fue que desde ambos espacios curriculares dimos inicio a un trabajo integrado que nos permitió profundizar en algunos temas que consideramos sumamente relevantes como son: transposición didáctica, construcción metodológica y planificación de la enseñanza.

En el caso particular de la construcción metodológica – sobre la cual nos detendremos especialmente - su abordaje conjunto implicó para nosotros un doble desafío: por una parte, pensar su especificidad desde la enseñanza de la gimnasia (como agente de la educación física y como deporte) y por otra parte trabajar en el cambio conceptual de los y las estudiantes portadores en general de una idea que sostiene la posibilidad de enseñar desde un único método.

En base a este último punto y teniendo en cuenta influencia que ejercen las representaciones, las matrices de aprendizaje y la biografía escolar corporal y motriz, fue que empezamos a considerar la necesidad e importancia de dar continuidad – al interior de la propia carrera - de prácticas de enseñanza que pudieran problematizar y desnaturalizar los modos en que las mismas han configurado maneras o modelos particulares acerca de la enseñanza en general y de la construcción metodológica en particular.

Sin embargo y pese al aparente consenso sobre la importancia de abordar críticamente estas cuestiones, a lo largo de la formación de las y los profesoras/es, se van sucediendo una serie de circunstancias que ponen en evidencia una profunda contradicción entre la teoría (como abordaje del tema durante en el primer año de la carrera) y la práctica (en aquellos espacios en los que los y las estudiantes realizan una primera aproximación a la práctica profesional en jardines y escuelas primarias durante el segundo y el tercer año de la carrera respectivamente).

En este sentido nuestro mayor obstáculo resulta ser la convivencia en la formación de futuros docentes de paradigmas contrapuestos en relación a la cuestión de lo metodológico en la enseñanza de la educación física, que expresan posicionamientos epistemológicos diferentes y contradictorios.

---

## **Introducción**

En este trabajo daremos cuenta de las problemáticas con las cuáles nos encontramos al momento de pensar la articulación teoría-práctica en la formación de docentes y que entendemos - como una de sus manifestaciones - se expresa en la dificultades que vemos cuando intentamos dar continuidad (en los años posteriores de la carrera) del trabajo que iniciamos en el primer año y que tiene como sustento un abordaje articulado entre las materias Didáctica General y Didáctica de las Prácticas Gimnásticas, correspondiente al Profesorado de Educación Física.

Como desarrollaremos más adelante, estas problemáticas se evidencian cuando los/las estudiantes avanzan en su formación, y comienzan a interpelar a sus profesores/as desde una concepción de enseñanza que trabajamos en primer año y que se sustenta en la categoría de construcción metodológica (temática que abordamos enfáticamente y que luego entra en contradicción con posturas que expresan lo contrario). Estas interpelaciones ponen en evidencia que al interior de la carrera no solo coexisten diferentes posicionamientos epistemológicos en torno a lo metodológico, sino que también ponen de manifiesto algunas problemáticas sobre la manera en que se expresa la relación teoría-práctica en la formación de grado de nuestros/as estudiantes.

## **Una síntesis de nuestro recorrido articulando las didácticas**

Antes de profundizar en lo anterior nos parece relevante en primera instancia explicar la labor que desde hace ya varios años venimos realizando entre ambas materias y que nos ha permitido indagar algunas relaciones, vínculos y contrariedades entre ambas.

Nuestro trabajo tuvo como punto de partida el año 2009, momento en que se inició la implementación de un nuevo plan de estudio para la formación de profesores/as de

Educación Física. Fue a partir de la necesidad de consensuar aspectos relevantes de la formación de profesores/as que desde ambos espacios curriculares dimos inicio a un trabajo integrado que nos permitió profundizar (desde una perspectiva interdisciplinaria) en algunos temas que consideramos sumamente importantes en la formación de docentes, como son: transposición didáctica, construcción metodológica y planificación de la enseñanza.

Si bien asumimos como punto de partida que los vínculos entre estas disciplinas (Didáctica General y Didáctica de las Prácticas Gimnásticas) estarían basados en una cooperación constructiva, a medida que fuimos avanzando en el análisis de posibles articulaciones surgieron tensiones, problematizaciones (pudiendo reconocer diferentes abordajes sobre algunos contenidos) y sobre todo la necesidad de producir nuevos conocimientos.

El recorrido que fuimos realizando como equipo, nos permitió identificar, como plantea Alicia Camilloni (2007), que las relaciones entre la didáctica general y las didácticas específicas pueden ser complicadas, contradictorias y no estar siempre alineadas.

En el caso de los temas que desde ambas cátedras elegimos como ejes sobre los cuáles trabajar (mencionados anteriormente) vale señalar que entendimos que los mismos no debían ser confinados dentro de los límites de una disciplina en particular, sino que requerían de un abordaje múltiple e interdisciplinario. En este punto nos parece importante explicar, entendemos por interdisciplinariedad la interacción que puede establecerse entre dos o más disciplinas propiciando comunicación y enriquecimiento mutuo (Araujo, 2013).

Esta forma de trabajo nos condujo a realizar un profundo análisis de nuestros modelos de enseñanza, de los contenidos de ambas materias y de los supuestos epistemológicos, pedagógicos y didácticos involucrados.

Dicha labor de articulación intercátedras, la pusimos en marcha a partir de acciones concretas que significaron la producción de textos de circulación académica, la elaboración de consignas de trabajo conjunto, la realización de clases compartidas como así también de instancias de acreditación final en las que participamos y evaluamos docentes de ambas materias.

Durante este recorrido, ha sido específicamente la categoría teórica de construcción metodológica el tema en torno al cual, vimos la necesidad de construir conocimiento.

Evidenciamos que mientras que desde la Didáctica General hacíamos referencia a la construcción metodológica, desde la Didáctica de las Prácticas Gimnásticas se abordaba la idea de método de enseñanza. Esta contradicción nos llevó a formular una serie de interrogantes en torno a estos conceptos (sobre este asunto volveremos más adelante).

### **Tensiones en la relación teoría-práctica**

Ante de enfocarnos en las problemáticas que atraviesan nuestro trabajo y que tienen como eje la articulación teoría-práctica en relación a la categoría de construcción metodológica, nos parece importante considerar los aportes de Elisa Lucarelli (2009) quien aborda dicha relación a partir de tres dimensiones: la epistemológica, la pedagógica y la didáctica.

En relación a la primera dimensión, parte de posicionarse desde una perspectiva dialéctica en la que ambos términos, teoría y práctica se sintetizan en la praxis. Advierte al respecto la autora, la importancia de tener una posición alerta hacia la no exclusividad de la teoría y la práctica como caminos independientes del conocimiento, como así también sobre las erradas interpretaciones del papel y el valor de la práctica, las cuáles suelen considerar a esta última en términos de técnicas aplicadas, o como la aplicación de un conocimiento de más alto valor teórico.

Tal cosa sucede cuando la praxis se explica más allá de la articulación de ambas esferas, al separar la "reflexión" de la "actividad". Así se concibe por un lado a la práctica como una función ulterior al conocimiento (...), reservando a la teoría la primacía en el mismo: por otro lado, se afirma la relevancia de la práctica opacando el significado de la teoría. (Lucarelli, 2009, p. 71)

Desde la perspectiva dialéctica, la aplicación de conceptos teóricos a situaciones particulares no implica reproducir taxativamente lo enunciado por esos conceptos sino aceptar la especificidad de cada caso y de cada vía de conocimiento. Esto implica reconocer que las relaciones entre las esferas teóricas y prácticas son parciales, fragmentarias y complementarias.

Con respecto a la dimensión pedagógica la autora considera los aportes de William Carr quien parte de la afirmación de que "práctica" es un concepto utilizado de muchas formas diferentes y hasta incompatibles entre sí. Entre las posibles confusiones están las que identifican la práctica como lo urgente, lo particular, y la teoría como lo universal, fuera de tiempo y contexto. En este sentido Carr distingue tres confusiones en el campo

pedagógico: a) entender ambas esferas como opuestas, o como unilateralmente dependientes una de la otra: b) la teoría depende de la práctica para su justificación o a la inversa c) explicar la práctica en función de la teoría.

La superación de este pensamiento dicotómico e inmutable permite nuevamente pensar en cómo articular teoría y práctica sin negar una la importancia de la otra: la praxis como forma de acción reflexiva, puede transformar la teoría que la rige, pues ambas estén sometidas al cambio. "Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra" (Carr citado en Lucarelli 2009 p. 76)

Por último, en relación a la dimensión didáctica, la autora recupera los aportes Schön en la construcción de lo que él denomina una *nueva epistemología de la práctica*. La misma supone que la articulación de la teoría y la práctica en este campo se desarrollan a través de una estrategia metodológica en la que se propicia la reflexión en la acción.

La reflexión en la acción alude a la posibilidad de pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, tal como lo realizan los profesionales en la resolución de situaciones cotidianas en su actividad específica, en las que la incertidumbre y el conflicto deben ser encarados sin pretender aislarse de esa situación o detener el proceso tal cual se produce (p. 77 - 78)

Se diferencia del conocimiento en la acción ya que este caso se incluyen aquellos conocimientos que se revelan en las acciones ejecutadas en forma espontánea y sin que hayan sido explicitadas, mientras que por su parte la reflexión en la acción permite la reorganización de lo que se está haciendo simultáneamente a la acción. Lo que caracteriza a este tipo de reflexión es que la misma es consciente y posee una función crítica permitiendo además experimentar con los fenómenos en la observación.

### **Enseñar en la formación la categoría de construcción metodológica, ¿tensiona la relación teoría y práctica?**

Una vez considerado el planteo acerca de la relación entre la teoría y la práctica, abordaremos el trabajo interdisciplinario sobre el cual centramos nuestra articulación entre Didáctica General y una didáctica específica (Prácticas Gimnásticas).

Como hemos manifestado en otras producciones presentadas en encuentros académicos, el punto de partida en la indagación de nuestro trabajo estuvo dada por la tensión que

visualizamos sobre la cuestión de lo metodológico en la enseñanza. Mientras que, por un lado, desde la cátedra de Didáctica General se planteaba lo metodológico a partir de la categoría de construcción metodológica desarrollada por Gloria Edelstein (1996), desde Didáctica de las Prácticas Gimnásticas se proponía una perspectiva centrada en un método de enseñanza, postura sostenida y avalada no solo desde la bibliografía específica sobre el tema, sino también desde las propias tradiciones de enseñanza.

Para poder explicar la relevancia que representaba para nosotros esta diferencia de criterios, será menester en primera instancia recuperar la categoría de construcción metodológica para luego explicitar la postura que al respecto hemos construido y que fundamenta las prácticas de enseñanza que desarrollamos actualmente.

Al referirnos a lo metodológico en la enseñanza recurrimos a autores/as que han estudiado el tema y que plantean su complejidad expresando – entre otras cuestiones – que durante estas últimas décadas ha sido escaso el debate académico en torno al mismo. En este sentido tanto Edelstein (1996) como Araujo (2006) dan cuenta que parte de su complejidad radica además en la polisemia del término, el cual ha dado lugar a un empleo indistinto de las palabras *método*, *métodos*, o *metodológico*.

Pensar en el origen del método, implica remontarse a Comenio, quien en su libro “Didáctica Magna” desarrolla un artificio universal para enseñar “todo a todos” dejando de lado al menos dos elementos estructurantes que intervienen en el proceso de enseñanza, como son el contenido y el sujeto que aprende. Este aporte, muy valioso en su origen, ofreció una mirada simplista, que ha sacralizado la idea de método, entendiéndolo como una serie de pasos rígidos secuenciados, reglas fijas; sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema en cualquier situación o contexto.

Sin embargo (y como ya hemos adelantado) esta idea de *un mismo y único método* para pensar la enseñanza, ha sido revisada, dando lugar a la consideración e importancia que tienen los diversos elementos estructurantes que intervienen en lo metodológico.

En este sentido Edelstein (1996) retoma los aportes de Díaz Barriga con quien coincide al afirmar que no existe alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido como forma de superar una postura instrumental en relación a esta cuestión. Agrega la autora otros elementos igualmente importantes al momento de

pensar la construcción metodológica como son los sujetos de aprendizaje (y sus posibilidades de apropiación de la lógica disciplinar) la perspectiva axiológica del enseñante (que se expresa a modo de intenciones) y el contexto (en un sentido amplio) en donde se desarrolla la enseñanza (Araujo 2006).

Al respecto Edelstein (1996) concluye:

A modo de síntesis, interesa entonces enfatizar que hoy no es dable pensar en opciones metodológicas válidas para diferentes campos de conocimiento ni en la homogeneidad en el interior de cada uno de ellos. (...) Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica (pág. 85).

Es interesante el aporte que la autora realiza, no sólo en tanto nos permite pensar en lo metodológico como una construcción que considera la presencia de diferentes elementos estructurantes de la enseñanza, sino también por el rol central que ocupa el docente como artífice de dicha construcción, en tanto protagonista de un *acto singularmente creativo*.

Pero ¿cómo se piensa el abordaje metodológico en la enseñanza de la gimnasia? En el análisis de la bibliografía sobre el tema, identificamos que se plantea su enseñanza a partir de métodos en tanto caminos preestablecidos que parten del supuesto que todos los sujetos se apropian de los saberes de esta disciplina de la misma manera. Profundizando en este tema hemos trabajado sobre la hipótesis que el hecho de que los deportes cerrados tengan técnicas de ejecución, ha conducido a quienes enseñan a pensar que existe una técnica (una sola manera) de enseñar para lograr una correcta automatización de la habilidad en cuestión. Sin embargo, durante este tiempo de trabajo, hemos problematizado dicha hipótesis ya que la misma entra en tensión y en contradicción con la categoría de construcción metodológica.

Por un lado, tenemos una disciplina con una estructura epistemológica particular (como es la Gimnasia en tanto deporte y sus técnicas de ejecución), pero del otro lado (lógicas que se

articulan según Edelstein), se encuentra el sujeto que aprende. Sujeto que tiene diferentes posibilidades de apropiarse del saber de la gimnasia, y en el que incide su deseo o no de aprender, el sentido que dé a lo aprendido, la motivación que genera o no aquello que debe adquirir, su bagaje motriz, su edad evolutiva, sus temores, entre otros. Esto nos ha permitido concluir que es necesario pensar una construcción metodológica para la enseñanza de la gimnasia, siendo esta la manera que la hemos abordado no solo en las clases de Didáctica de las Prácticas Gimnásticas, sino también en las que diseñamos e implementamos en forma conjunta desde ambas cátedras y a partir de las cuales los estudiantes elaboran un trabajo de análisis sobre el tema. En dicho análisis se considera por una parte la necesidad de articular la lógica de la disciplina y la del sujeto que aprende, como así también los contextos (teniendo en cuenta que trabajamos en formación docente) pero procurando siempre poder pensar la enseñanza en otros ámbitos y en otros contextos históricos (por ejemplo recuperando la experiencia de aquellos estudiantes que tienen un recorrido practicando la disciplina o considerando los aportes de la Historia de la Educación Física Argentina en tanto materia del primer año). Respecto al posicionamiento epistemológico del docente se intenta plantearlo desde el actual paradigma de la educación física siendo esta una cuestión en la que siguen reflexionando a medida que avanzan en la carrera

A partir de lo desarrollado anteriormente podemos dar cuenta que el concepto de construcción metodológica lo enseñamos intentando una elaboración del mismo abordado desde el análisis bibliográfico, desde las acciones concretas en la enseñanza de contenidos de la gimnasia donde ellos cumplen el rol de enseñantes entre pares y con el posterior análisis de dichas intervenciones. Podríamos decir que nuestro trabajo está pensado desde una praxis (en referencia al planteo de Lucarelli) implicando un abordaje integrado desde la teoría y desde la práctica.

En estas propuestas que planteamos buscamos superar la idea de la teoría y la práctica como caminos independientes. Como mencionamos anteriormente, realizamos clases conjuntas trabajando en el gimnasio de la institución la enseñanza de algún elemento de la gimnasia. Posteriormente problematizamos a los/as estudiantes pidiéndoles que les enseñen a sus compañeros/as dicho elemento (lo cual les permite comparar diferentes formas de abordar la enseñanza y donde claramente aparecen las propias biografías escolares, corporales y motrices que en otro trabajo hemos analizado). Luego se les

muestran otras formas de enseñanza de dicho elemento a partir de lo observado en la clase, para que consideren las posibilidades de apropiación del mismo por parte de otros/as estudiantes. Por último, se reflexiona con ellos desde el concepto de construcción metodológica focalizando en los cuatro aspectos que Edelstein considera.

Sin embargo, percibimos que esto aún no es suficiente para que nuestros/as estudiantes puedan realizar una reflexión en la acción, tal como lo plantea Schön (recuperado por Lucarelli y citado más arriba). Creemos que es entendible considerando que recién inician el camino de formación docente.

Por esta razón, si bien consideramos todos los aspectos planteados en la categoría de construcción metodológica al momento de abordar su conceptualización ponemos el acento en las dos lógicas que articula Edelstein (la disciplinar y la de los sujetos y sus posibilidades de apropiación), dado que les resulta muy complejo analizar el posicionamiento axiológico docente, como así también analizar lo contextual teniendo en cuenta que suelen acotarlo al espacio físico, dejando de lado una idea de contexto más amplio (histórico, geográfico, institucional, etc).

Es importante que señalemos también que el inicio de este trabajo de articulación entre cátedras, respondió a la necesidad de otorgarle otro sentido a algunas categorías y teorías que se abordaban en Didáctica general, y que nos hicieron ver la importancia de repensar la relación de teoría y práctica. Dicha relación va siendo permanente problematizada por nosotros ya sea en el trabajo cotidiano, en la decisión del contenido a trabajar para enseñar la categoría construcción metodológica, en el tipo de actividades que proponemos, en el diseño del trabajo de acreditación que les presentamos a los/as estudiantes y en la devolución de los trabajos de acreditación parcial. Suele ser en las instancias de acreditación final, como así también en las clases de otras materias que cursan con uno de los profesores de este equipo de trabajo, donde los estudiantes manifiestan los conflictos que se les presentan cuando en otras materias, (y podríamos decir especialmente las vinculadas a los deportes y a la práctica docente), se enseña una perspectiva opuesta al posicionamiento metodológico que les planteamos en primer año. Evidentemente es necesario avanzar en una indagación más sistemática sobre esto para no conjeturar en base a comentarios, aunque es necesario decir que también nos encontramos con inquietudes similares que nos manifiestan nuestros/as colegas.

No obstante, es pertinente decir que hemos realizado ciertos avances al poder socializar con nuestros/as compañeros/as esta perspectiva de trabajo, como así también al poder incluir las clases compartidas entre nuestras cátedras (y a la cual han asistido algunos/as de los/las profesores/as de otras materias) como parte de las actividades especiales realizadas durante la “semana institucional”. Sin perjuicio de estos modestos avances, entendemos que el tema merece un espacio más profundo de análisis y de construcción colectiva.

Retomando lo que planteamos párrafos arriba en relación a los cuestionamientos que realizan nuestros estudiantes, resulta ser habitual que al momento de enfrentarse a una situación concreta de enseñanza soliciten que los docentes “les enseñemos a acercarse a la realidad”. Al referirse a la misma lo hacen como “el momento” en el que se encuentran frente a alumnos/as en las prácticas pedagógicas, experimentando en esas oportunidades cierta tensión entre aquellas cuestiones que consideran teóricas y la realidad que experimentan. Cuando les pedimos que profundicen o reflexionen sobre esto, vemos que en general lo que piden es poder “aplicar teoría”, no pudiendo superar una postura dicotómica que divorcia la teoría de la práctica (Lucarelli, 2009).

Asumir un posicionamiento metodológico de la enseñanza desde una perspectiva que considere su construcción no es tarea fácil. En el caso de la educación física, entendemos que lo que ha prevalecido es una tradición que ha otorgado un lugar privilegiado al empleo de métodos rígidos en el caso de la enseñanza de los deportes. Comprender esto es un punto clave para entender la influencia de la “universalidad del método”, en la formación de los docentes.

En los comienzos los profesores de Educación Física se formaban en las diferentes disciplinas deportivas, gimnásticas o atléticas desde el aprendizaje de las técnicas de ejecución propiamente dicha para luego transferir el “cómo habían aprendido” a la formación de sus alumnos y alumnas. La práctica de enseñanza era así entendida como la aplicación de saberes provenientes de las disciplinas deportivas, entendiendo teoría y práctica como caminos separados, y alejados de la posibilidad de construir una praxis que sea formativa y permita reflexionar sobre la propia práctica profesional.

Es esta escisión entre teoría y práctica lo que pretendemos superar en nuestra tarea de articulación cuando, procurando que puedan pensar la enseñanza de la gimnasia desde la

categoría de construcción metodológica buscamos que consideren los aportes teóricos de esta categoría sin descuidar la especificidad que la misma adopta cuando pensamos en situaciones concretas en las que no podemos dejar de lado las particularidades del sujeto de aprendizaje (y sus posibilidades de apropiación).

Es así como nuestros/as estudiantes se encuentran en una controversia cuando desde ciertas materias se propone un único modo de pensar la enseñanza o se parte de suponer un alumno que mantiene rasgos de homogeneidad con sus pares etéreos (tanto en aspectos fisiológicos, como psicológicos, sociales, cognitivos y afectivos) pero al momento de enseñar, encuentran que *el método no resulta y no todos/as los/las niños/niñas consiguen aprender de la misma manera.*

Nos quedan muchos interrogantes para seguir pensando, entre ellos ¿existe la posibilidad de dejar de mencionar teoría y práctica por separado?, En Educación Física, específicamente en la praxiología motriz, ¿surge primero la acción o la fundamentación, la teoría o la práctica? Sería como... ¿quién fue primero el huevo o la gallina?

### **A modo de cierre, una puerta entreabierta...**

En el presente trabajo hemos intentado problematizar la relación teoría práctica en torno a la categoría de construcción metodológica, en el contexto de un Profesorado de Educación Física, siendo ésta una tarea compleja, no solo por las discusiones que al respecto se hacen a nivel teórico sino por el hecho de analizar las propias prácticas docentes en relación a las mismas y desde un trabajo entre campos de conocimiento (Didáctica General y una didáctica específica) que configuran relaciones que pueden ser "complicadas".

En este punto nos parece apropiado recuperar el aporte realizado por Liliana Sanjunjo (en el marco del encuentro de Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros realizado en el 2011 en UNS) al desarrollar las necesarias tensiones que se presentan en la práctica profesional, entre la formación pedagógica y la formación especializada. De acuerdo a lo planteado por dicha autora si bien se pueden producir conflictos o paralizaciones, también existe la posibilidad de resolver dichas tensiones a partir de acciones intencionadas. Recuperando esta idea podemos dar cuenta de que hemos avanzado en la problematización entre Didáctica General y Didáctica de las Prácticas Gimnásticas, y que, si bien no tenemos todas las

respuestas, hemos podido construir un saber interdisciplinario en torno a la construcción metodológica en la enseñanza de la gimnasia.

Ahora se nos presenta un desafío mayor que es trascender los límites de nuestras materias para poder pensar con otros y otras docentes (de distintas disciplinas deportivas) la categoría de construcción metodológica. Como hemos explicitado en la presente comunicación, existen indicios de cierto interés sobre la misma que se manifiestan a partir de las voces de los/las estudiantes y de nuestros colegas que se acercan de forma espontánea a problematizar la misma.

Intentamos en este marco sistematizar nuestras prácticas docentes en las cuales reflexionamos desde la teoría, nos problematizamos, producimos conocimiento, e involucramos a nuestros estudiantes en este trayecto de indagación. A partir de ello y de esta inquietud de diálogo entre la práctica y la teoría nos proponemos profundizar la indagación referida a este posible diálogo en el interior de las cátedras del profesorado, habilitando un espacio de construcción para avanzar hacia acuerdos que puedan definirse en esta postura y se plasmen en una propuesta curricular institucional.

## **Bibliografía**

- Álvarez Méndez, J. M. (2000) "La interdisciplinariedad como principio organizador del Currículo escolar", en: Didáctica, Currículo y Evaluación. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Araujo S. (2013) "Contenido y formato del currículum. Modelos curriculares", en Perspectivas curriculares. Ideas para el diseño y desarrollo del currículum. Tandil. Editorial UNICEN.
- Camilloni, A. (2007) "Didáctica General y Didácticas Específicas" en: A. Camilloni (comp.) El saber didáctico. Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, Gloria (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Buenos Aires.
- Edelstein, G (coord.) (2013) Indagaciones acerca del Método en la Enseñanza. Un abordaje interdisciplinario. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Lucarelli E (2009) "La articulación teoría-práctica y las formas de la innovación en el aula"

en Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas. Miño y Dávila Editores. Argentina.

Lucarelli, Elisa (2014), “Las tensiones en el campo de la Didáctica: Didáctica de Nivel Superior como Didáctica Específica”. en Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje. Malet, Ana María y Monetto (comps) Ed. Noveduc. Buenos Aires. Pág 75.

Sanjurjo, Liliana (2014), “Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes”, en Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje. Malet, Ana María y Monetto (comps) Ed. Noveduc. Buenos Aires.

# **Investigar en la escuela y repensar la formación. Las consignas escolares como enunciados mediadores del aprendizaje**

**Silvia Laura Muñoz**

silvilmunoz@gmail.com

**Gabriela Inés Rizzi**

gabirizzi9@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de San Luis

---

## **Resumen**

El presente trabajo tiene como punto de partida una investigación desarrollada en el marco de una convocatoria del INFoD que consistió en un estudio cualitativo-descriptivo realizado en 5° y 6° año de Educación Secundaria, donde problematizamos las consignas escolares como enunciados mediadores de los aprendizajes. Consideramos que, a pesar de estar presentes en todos los niveles del sistema educativo y áreas disciplinares, su elaboración constituye una de las prácticas escolares menos analizadas críticamente.

Nos planteamos como problema las relaciones con el conocimiento que las consignas propician, a partir de los procesos de aprendizaje que promueven. En este sentido, nos focalizamos en la tensión entre la formulación de los enunciados y la realización de la actividad, intentado realizar otra lectura del problema de comprensión que se atribuye a los estudiantes.

En primera instancia recuperamos aportes del interaccionismo sociodiscursivo (Riestra, 2008) y otros provenientes de la didáctica (Moro, 2008; Edwards, 1988; Davini, 2009), posteriormente damos cuenta del proceso de indagación y el análisis realizado y, finalmente, identificamos una serie de aspectos que abren a la reflexión sobre la necesidad de revisar esta práctica en la formación docente.

---

## **Punto de partida: las consignas escolares como problema**

Las consignas de tareas y actividades están presentes en todos los niveles del sistema educativo y áreas disciplinares, cumpliendo un rol fundamental como instrumentos mediadores del aprendizaje. Junto a Dora Riestra (2008) las entendimos como “herramientas culturales mediadoras del aprendizaje” y reconocemos en ellas una doble función: comunicativa y teórico-cognitiva. Consideramos que constituyen un texto instruccional por excelencia, cuya característica fundamental es la consideración de un procedimiento, la búsqueda de un hacer-hacer (Fajre y Arancibia, 2000). Al regular, ordenar, prescribir, dirigir las interacciones de los estudiantes con el conocimiento, los involucran en su totalidad: en el trabajo intelectual, en sus relaciones con los compañeros

y con los docentes, en el uso de materiales y recursos, en el ritmo de trabajo. Sin embargo, como práctica cotidiana omnipresente son muy poco analizadas críticamente pues la naturalización y ritualización que las afecta las vuelve opacas, configurando un nudo problemático que afecta a los estudiantes y preocupa a los docentes. Las situaciones en las que se hace referencia a la no comprensión de las consignas, por ejemplo, les devuelven visibilidad y, si eludimos la tendencia a atribuir el problema exclusivamente a los estudiantes, nos mueven a poner en cuestión su formulación.

La elaboración de consignas implica siempre un lugar de enunciación que se sustenta en una concepción de las formas de apropiación del contenido disciplinar y de la relación entre el sujeto, el conocimiento y el contexto. Desde este punto de vista, asumimos que su formulación implica un proceso complejo y requiere a los docentes una mirada atenta y reflexiva no solo sobre las demandas cognitivas subyacentes en su interpretación y realización sino también sobre los contextos donde se enuncian. En este sentido, con Stella Moro (2008) reconocemos que, además de la relación asimétrica entre emisor y destinatario, es importante considerar los objetivos que orientan o subyacen al formularlas, el tipo de actividad intelectual requerida y su construcción como enunciado. Al tomarlas como objeto de análisis Moro pone en evidencia su complejidad, explicando que los aspectos que pueden facilitar u obstaculizar su comprensión y realización pueden estar operando en distintos planos de análisis lingüístico: lexical, morfosintáctico, textual y pragmático<sup>1</sup>; planos que es preciso considerar al momento de su formulación. De igual modo, reconocerlas como enunciados orientadores del aprendizaje constituye una apertura a interpelar y reflexionar sobre los procesos cognitivos y comunicativos que promueven y sobre las intencionalidades formativas del docente que las plantea.

Si dirigimos la mirada al nivel secundario encontraremos que uno de los problemas más renombrados, vinculados al quehacer cotidiano en las aulas, es el de las dificultades que los jóvenes tienen para comprender lo que leen y para producir enunciados escritos coherentes; y esto involucra, precisamente, a las dificultades para interpretar consignas

---

<sup>1</sup> El plano lexical refiere a los términos utilizados en la formulación, referidos a las actividades requeridas al destinatario y las restricciones de sentido que una disciplina impone a cada palabra; el plano morfo-sintáctico alude a la organización de los componentes de la oración que constituye la consigna, que en ocasiones genera a ambigüedades y dificultades en su interpretación; el plano textual remite a la cohesión gramatical y la coherencia semántica como factores implicados en la comprensión de las consignas y, finalmente, el plano pragmático, vinculado al propósito de la consigna en relación al objetivo de quien la formula (Moro, 2008).

escritas y realizarlas de manera pertinente, tanto en clase como en instancias de evaluación. El nivel superior también se ve afectado por esta cuestión en los cursos de ingreso y primeros años de las carreras donde, a los problemas de comprensión, se suma la falta de autonomía de los estudiantes en los procesos de interpretación y producción textual. En la formación inicial de profesores, las consignas constituyen un desafío para los estudiantes en un doble sentido: como destinatarios y como autores de las mismas en los espacios de prácticas. Sin embargo, su formulación no es una cuestión que se problematice, posiblemente, por la naturalización y ritualización que afectan a esta práctica.

### **Investigar las consignas escolares: entre la formulación y la realización**

En el proyecto de investigación que desarrollamos, nos planteamos la relevancia del estudio de las consignas escolares en tanto enunciados mediadores entre las intencionalidades del docente y las prácticas de aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, nos propusimos indagar no sólo aquellos aspectos vinculados a su formulación y comprensión sino profundizar la mirada en los procesos de aprendizaje y en las relaciones con el conocimiento que promueven.

Entendemos que, si bien las consignas no determinan en su totalidad el accionar de los estudiantes, abren un campo de juego particular al movilizar procesos de pensamiento en los que se entablan relaciones de interioridad o exterioridad con el conocimiento (Edwards, s/f). En este sentido, consideramos que el estudio de las consignas permite derivar aportes sobre la orientación dada por los docentes a los procesos de aprendizaje en el aula y sobre las diferencias que se pueden evidenciar en los enunciados respecto de sus intenciones formativas y concepciones de enseñanza (Camelo González, 2010).

Focalizamos el estudio en los últimos años de la escuela secundaria, vinculando la investigación con nuestra experiencia de trabajo como docentes en el ámbito de la formación inicial y capacitación de profesores de nivel medio. Centramos la atención en un ámbito cuestionado en los últimos años desde múltiples perspectivas, atendiendo un problema que lo trasciende: la comprensión y la producción de textos. Entendemos, además, que situar la búsqueda en este contexto habilita la posibilidad de profundizar -en futuras investigaciones- la problemática que se plantea en el ingreso al nivel superior.

Los supuestos subyacentes en la indagación son dos: en primer lugar, el análisis de las consignas aportaría a desnaturalizar representaciones que atribuyen a los estudiantes las dificultades y problemas para su resolución<sup>2</sup>. En segundo lugar, permitiría ampliar la mirada sobre el papel que las consignas tienen en las relaciones con el conocimiento que los alumnos construyen. Así, moviéndonos en la tensión formulación de los enunciados y realización de la actividad, intentamos hacer otra lectura del problema de comprensión atribuido a los estudiantes desde la responsabilidad que (nos) cabe a los docentes.

### **Notas sobre el proceso realizado**

La investigación referida fue desarrollada en el marco de una convocatoria del INFoD<sup>3</sup> y consistió en un estudio cualitativo-descriptivo de las consignas escritas en el área de Lengua y Literatura<sup>4</sup> en 5° y 6° año de Educación Secundaria de tres escuelas<sup>5</sup> de la ciudad de San Luis. El corpus de estudio estuvo constituido por carpetas de asignaturas correspondientes al área mencionada, pertenecientes a estudiantes de los cursos que constituyen la muestra. Consideramos como parte de dichas carpetas las actividades de clase registradas en ellas, evaluaciones escritas, trabajos prácticos, cartillas, fotocopias de actividades y otros dispositivos o registros con consignas realizadas efectivamente por los estudiantes. En total relevamos y analizamos seiscientos siete (607) enunciados. El análisis de los mismos implicó un proceso inductivo con categorización mixta, es decir, se tomaron como base categorías existentes, recuperadas en el encuadre conceptual, y además se formularon otras, emergentes del corpus.

Consideramos las dimensiones de análisis propuestas por Riestra, la consigna como texto y como acción mental: en relación con la primera trabajamos inicialmente la descripción y caracterización de los enunciados desde los criterios que propone Stella Moro -

---

<sup>2</sup> Esta cuestión está muy presente en el discurso docente según lo apreciamos en espacios de capacitación en los que participamos y que en cierto modo impulsaron la realización de nuestra investigación.

<sup>3</sup> Proyecto de Investigación N°2295. Convocatoria 2014. INFoD. Resol. 724/15. Desarrollado en 2015/16

<sup>4</sup> Asimismo, el interés por el área de Lengua y Literatura en particular se debe a la amplitud y centralidad de la formación que se propone como asignatura escolar orientada a la formación de lectores críticos, al desarrollo de autonomía y autorregulación en los procesos de interpretación y producción textual y en la capacidad de recurrir a saberes sobre la lengua, los textos y los contextos, entre otras intencionalidades establecidas en los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Orientado de Educación Secundaria lengua y literatura. Documento aprobado por Resolución CFE N° 180/12).

<sup>5</sup> Seleccionamos tres instituciones tomando como criterio los diversos tipos de gestión: una estatal, una privada y una autogestionada. En cada escuela relevamos carpetas de alumnos que los docentes de cada curso afectado al estudio designó, considerando que estuvieran completas.

modalidades enunciativa y operacional- incorporando a su propuesta, categorías emergentes del corpus. En la segunda dimensión -la consigna como acción mental- identificamos la actividad intelectual requerida en su formulación atendiendo el contexto de la actividad solicitada al construir su significación desde el corpus.<sup>6</sup>

Posteriormente avanzamos en el análisis didáctico de las consignas explorando el nivel de complejidad del procesamiento de los contenidos implicado en la realización de cada una, para luego profundizar en los procesos de aprendizaje desde los niveles propuestos por Davini (2009)<sup>7</sup> y considerando tanto las acciones de apropiación o de reproducción que las consignas involucran (Riestra, 2008) como las relaciones de interioridad o exterioridad (Edwards, s/d) con el contenido que pueden promover en quienes las realizan.<sup>8</sup>

### **A propósito del análisis descriptivo de los enunciados: obstáculos identificados**

Para el análisis descriptivo de las consignas nos focalizamos en la formulación de los enunciados -su estructura y aspectos vinculados con la actividad intelectual requerida en ellas- a partir de dos criterios básicos: las modalidades enunciativas y operacionales (Moro, 2008), buscando identificar aspectos que suelen obstaculizar la comprensión de las mismas. En relación con la modalidad enunciativa observamos que en los tres casos de estudio prevalecen ampliamente los enunciados de tipo imperativo -más del 58%- y en menor medida los de tipo interrogativo, entre un 20 y 25 % del total de consignas analizadas, correspondiendo el 15 o 20% faltante al tipo mixto<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> En el caso de los enunciados interrogativos se infirió la actividad intelectual implícita en su formulación, interpretándola.

<sup>7</sup> Reconociendo la dificultad implícita en toda pretensión de clasificar los aprendizajes, Cristina Davini identifica distintos niveles de intensidad y complejidad teniendo en cuenta, además, los esfuerzos demandados a los estudiantes en el proceso de aprender. Es así que distingue entre aprendizajes de baja intensidad (o “de escaso esfuerzo intelectual” que se apoyan en la memoria, la ejercitación simple, el ensayo- error, sin que medie la reflexión sobre lo que se aprende), aprendizajes de intensidad media (que involucran la comprensión de significados y el desarrollo de habilidades para aplicarlos en distintas situaciones de aprendizaje, orientando la forma de operar con el conocimiento, aunque sin justificar su valor necesariamente) y aprendizajes de alta intensidad (aquellos que demandan análisis reflexivo, generación de hipótesis, identificar alternativas de acción posibles, tomar decisiones, elaborar soluciones, incluyendo valoraciones y compromiso ético).

<sup>8</sup> Por razones de extensión en este trabajo abordamos fundamentalmente el análisis descriptivo de los enunciados realizado aunque las reflexiones que desarrollamos al final consideran aspectos vinculados también al análisis didáctico efectuado. Este último puede consultarse en Muñoz S. y Rizzi G. (2018).

<sup>9</sup> Ejemplos de esta categoría son los siguientes enunciados: “*Caracteriza la figura del juglar ¿Cuál es su función social?*” / “*¿Por qué el narrador comete el asesinato? Fundamenten con citas.*”

En cuanto al análisis de las modalidades operacionales consideramos el número de pasos propuestos y el tipo de actividad intelectual requerida. En función del primer criterio identificamos tres tipos de enunciados: simples (requieren la realización de una única actividad), procesuales (implican la realización de dos o más actividades encadenadas, planteando una serie de pasos a seguir) y compuestos (requieren la realización de más de un paso que, a diferencia de las procesuales, no están encadenados o articulados entre sí). Desde el segundo criterio, abordamos el análisis de las consignas como “acción mental” (Riestra, 2008) en una doble perspectiva: identificando el tipo de actividad intelectual solicitada explícitamente y la que su desarrollo requiere efectivamente<sup>10</sup>, buscando atender la tensión formulación-realización. De este modo reconocimos una variedad de doce actividades solicitadas por los docentes de lengua y literatura (Tabla 1) y encontramos, por ejemplo, que una de las más frecuentemente demandadas es la de “transcribir”, tanto explícita como implícitamente, según se pudo observar en enunciados del tipo: “Mencionar la clasificación de los paratextos” o “¿Cuáles son los rasgos más destacados del arte barroco?”.<sup>11</sup> Sin embargo, al considerar la perspectiva del estudiante, es decir, lo que la realización de la consigna demanda, encontramos que en algunos casos esta actividad en apariencia sencilla puede implicar cierta complejidad. Por ejemplo, “Transcribe la poesía que consideres reúne características barrocas en relación al tema y el uso de recursos. Fundamenta tu respuesta” o “Transcribir la frase en que la historia deja de ser realista”.

**Tabla 1:** Actividades identificadas en el corpus de análisis

<b>Actividad requerida</b>	<b>Implícita en enunciados que demandan</b>	<b>Ejemplos</b>
Transcribir	identificar información en un texto fuente y reproducirla (sin exigir reelaboración).	<i>Mencionar la clasificación de los paratextos. Transcribir la frase en que la historia deja de ser realista.</i>
Reconocer	identificar, indicar, señalar, determinar, ejemplificar, citar	<i>Señalar subjetivemas (tres ejemplos). Indicar los procedimientos argumentativos.</i>
Investigar	-----	<i>Investigar sobre la vida de F. Kafka, J. Joyce, W. Faulkner y M.Proust.</i>
Esquematar	elaborar cuadros, esquemas o diagramas	<i>Realiza un cuadro comparativo entre el héroe y el caballero.</i>

<sup>10</sup> En ocasiones fue necesario inferir la actividad que requería su realización, tal es el caso de los enunciados interrogativos. Así, por ejemplo, para el enunciado “¿Qué es el Siglo de Oro español?” interpretamos que la actividad intelectual solicitada es “definir”; en el caso del interrogante “¿Cómo entiende el amor Lancelot?”, la actividad requerida es “explicar”.

<sup>11</sup> Al analizar cada enunciado se consideró el contexto de la tarea de la cual forma parte, es decir, el tema, la secuencia y los recursos propuestos para su realización.

Describir	caracterizar, determinar rasgos	<i>Caracteriza la literatura medieval. ¿Qué cualidades le adjudica el yo lírico a la poesía?</i>
Definir	-----	<i>¿A qué tipo de texto se conoce como arte poética?</i>
Explicar	justificar	<i>¿Cómo entiende el amor Lancelot?</i>
Argumentar	fundamentar	<i>¿Por qué Don Quijote sería un héroe y no un caballero? El final del relato ¿resulta inesperado o previsible? Fundamenten.</i>
Analizar	clasificar	<i>Analiza (y compara) las diferentes visiones de mundo que se presentan en los tres textos.</i>
Establecer relaciones	causales, de similitud y/o diferencia	<i>¿Qué puntos de contacto existen entre el modernismo y el romanticismo?</i>
Interpretar	Inferir	<i>(Investiga el significado de la palabra “quijote”.) ¿Quiénes o quién serían quijotes?</i>
Escribir a partir de un texto fuente	- resumir, sintetizar, opinar - valorar, reflexionar, expresar su perspectiva personal - escritura creativa o vinculada a ciertas pautas, a generar ideas nuevas o reconstruir los propios conocimientos	<i>Elabora un breve resumen de Madame Bovary y Doña Perfecta. Considerando la frase del comienzo ¿qué te ha sucedido durante la lectura? Elabora un texto al estilo de La gran aldea describiendo un espacio cercano a tu entorno.</i>

Desde esta perspectiva de análisis nos fue posible reconocer distintos matices de una misma actividad y también identificar aspectos de su formulación que pueden operar como obstáculos para la comprensión y realización de las mismas. En nuestro estudio observamos cuatro obstáculos:

1. Enunciados en apariencia simples pero de realización compleja. Al considerar el tipo de actividad intelectual requerida en diversos enunciados categorizados como “simples” (los que requieren la realización de una única actividad) encontramos que la acción demandada a sus destinatarios implica necesariamente la realización de otras no explicitadas. Esto ocurre por ejemplo en el siguiente enunciado: “¿Qué diferencia encuentras en el modo de presentar el naturalismo en los textos ‘La Resucitada’ y ‘La Germinal’?”. Si bien esta consigna es simple en su formulación resulta compleja en su realización dado el nivel de procesamiento del contenido que exige y porque para realizarla es necesario efectuar otras actividades implícitas en ella: leer y analizar previamente cada obra reconociendo elementos, rasgos o principios propios del naturalismo para luego establecer relaciones buscando la diferencia entre ambas en un aspecto específico (modo de presentar el naturalismo).

2. Enunciados compuestos: se trata de aquellas consignas que requieren realizar más de un paso o actividad, los cuales, al no estar encadenados y poder resolverse

independientemente uno del otro, conllevan el riesgo de ser resueltos parcial o superficialmente, distanciándose de lo esperado por el docente por razones que tal vez no están vinculadas a la falta de comprensión. Consideramos ejemplo de este obstáculo la consigna: “[Tema: Análisis de ‘Nota al pie’ de Rodolfo Walsh] Con los datos aportados por el cuento describir la personalidad de León de Sanctis y proponer una hipótesis de su muerte”.

3. Enunciados en los que el término empleado para referir a la actividad (léxico operativo) es ambiguo, dando lugar a diversas interpretaciones y resoluciones u obstaculizando, además, la autonomía de los estudiantes en el trabajo con el contenido. Advertimos este fenómeno en consignas donde se solicita “indicar” y “señalar” como puede observarse en las siguientes: “*Tanto Mio Cid como Aragon parten al exilio: indiquen las diferencias y semejanzas que hay entre ambos en relación a su comportamiento*”; “*Señala el párrafo en el que Lázaro reconoce que el ciego lo está educando.*” En el primer ejemplo, al requerir a los estudiantes que “indiquen” nos preguntamos si se espera que expliquen o esquematicen y que ¿justifiquen también? En el segundo, ¿sólo deben reconocer y subrayar? ¿o además transcribir y explicar?

4. El uso de un mismo término (término muletilla)<sup>12</sup> para solicitar actividades intelectuales diversas o que implican distintos niveles de complejidad. Observamos que en estos casos se genera una falsa polisemia desdibujando la especificidad de la acción mental involucrada, según puede verse en las siguientes consignas<sup>13</sup>:

- “*Explica el panorama literario en Italia*”. (Explicar supone describir)
- “*Explica qué expresa el autor en cada uno de los sonetos*”. (Aquí sería interpretar)
- “*Explica los elementos que te permiten identificar los textos [Madame Bovary y Doña Perfecta] como realistas*”. (Explicar significaría analizar).

A modo de síntesis, sostenemos que los obstáculos identificados en la formulación de los enunciados nos advierten sobre un par de cuestiones fundamentales que se estarían descuidando: los verbos utilizados en las consignas vehiculizan acciones de pensamiento vinculadas a los contenidos que se enseñan (Espósito et al., 2010) y también, la consideración de que dichas acciones son objeto de enseñanza.

---

<sup>12</sup> En los distintos casos, el uso reiterado de un término se observó en una misma carpeta.

<sup>13</sup> Este obstáculo se encuentra también en consignas donde se requiere “sintetizar”, “indicar”, entre otras.

## **Abrir la reflexión sobre las consignas en la formación docente**

Explorar las consignas como enunciados mediadores, focalizando en su formulación e interrogándonos por los procesos de aprendizaje nos permitió evidenciar que estas abren el juego de aprender no sólo contenidos escolares sino un modo de aproximarse y de situarse en la relación con el conocimiento. En relación con esto, al profundizar en el análisis didáctico observamos que las consignas abarcadas en el corpus implicaban distintos niveles de complejidad en el procesamiento de los contenidos, al involucrar acciones reproduccionistas, acciones de apropiación o acciones de reconstrucción personal, propiciando procesos de aprendizaje de intensidad diferenciada.

Nos interesa destacar la importancia de tener en claro los objetivos que (nos) orientan al formularlas considerando si concebimos a las consignas: a) como un instrumento de evaluación, y en este caso buscamos constatar conocimientos focalizando el accionar de los estudiantes en la repetición, selección, reformulación o rastreo de información explícita en un texto fuente; b) como una herramienta de producción de conocimiento, requiriendo establecer relaciones, argumentar, analizar, inferir; o c) como mediación en la significación del contenido, apelando a los saberes, a los propios interrogantes y experiencias de quien las realiza como así también el contexto en el que está inserto y lo atraviesa. En esta última modalidad didáctica lo que sostiene la actividad del estudiante no es la utilidad sino la comprensión del conocimiento en relación a sí mismo (Edwards, s/d) y se ve ejemplificada en los siguientes enunciados: “¿Crees que persisten actualmente los prejuicios que impedían a los protagonistas de la novela estar juntos? ¿Cuál es tu opinión?”; “¿Qué aprendiste, sentiste y/o pensaste mediante la lectura de la novela?”; “Escribe un texto a modo de ensayo que refleje tu visión sobre alguno de los siguientes temas: La mujer y el mundo del trabajo; la mujer y la maternidad; el papel de la mujer en la sociedad actual y violencia de género”.<sup>14</sup>

También es importante destacar la presencia tenue de esta última orientación en las consignas del corpus analizado y también mencionar la escasa presencia de consignas de invención, la ausencia de consignas que impliquen la formulación de interrogantes por parte de los estudiantes y la ausencia de consignas ligadas al mundo virtual o vinculadas con la oralidad.

---

<sup>14</sup> Los enunciados citados orientan la escritura de en un “diario de lectura” y forman parte de una de las carpetas relevadas.

La investigación realizada nos lleva a advertir entonces, la importancia de tener una mirada atenta sobre el tipo de consignas que prevalecen (en un curso, en una materia, a lo largo del año académico) como así también, la necesidad de analizar las demandas implícitas en las consignas y su coherencia con las intencionalidades que orientan el propio accionar didáctico con un grupo de estudiantes específico, de manera que no caigan en un hacer para cumplir, un hacer para el profesor, desplazando el sentido del hacer para aprender. En esta perspectiva, atender los desafíos que las consignas plantean a los estudiantes, pensando lo que estas tienen “de valla y de trampolín” (Tobolem, 1994), la autonomía que promueven en el aprender y los sentidos que ayudan a construir en relación con lo otro y consigo mismo, nos invita a reflexionar sobre el papel que los docentes desempeñamos como mediadores en la transmisión de cultura y en la relación con el conocimiento.

Desde nuestro lugar en el campo de la formación docente, investigar en las escuelas la temática expuesta nos permite afirmar que la formulación de consignas no es tanto un problema de índole técnico sino pedagógico que también nos movilizó a volver la mirada sobre el propio trabajo en formación inicial y sobre las consignas que proponemos en nuestros cursos interrogándonos ¿qué relación con el conocimiento que enseñarán y con el saber pedagógico que transmitimos promovemos desde ellas?, ¿qué visibilidad les otorgamos en tanto práctica que los involucra como estudiantes y futuros profesores?, ¿qué vivencias y qué sentidos en relación con el aprender y el enseñar despiertan en quienes se forman?

Estas son algunas de las preguntas que nos interpelan y queremos compartir aquí, dejándolas abiertas para continuar otra conversación.

## **Bibliografía**

- Camelo González, M. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. En *Enunciación*, Vol 15, (2), pp. 58-67. Bogotá.
- Davini, M. C. (2009). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana.
- Edwards, V. (s/d). El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación. Mimeo.
- Espósito, S., Barrera, M., Gallo, M., Martínez V., Ocampo, M. y Tagliavini, G. (2010). Las

- consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje. Informe final. Convocatoria Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas 2010. MEN, INFD. Recuperado de [http://www.fundaciongeb.org.ar/ecomunitaria/publicaciones/consignas\\_cs\\_sociales.pdf](http://www.fundaciongeb.org.ar/ecomunitaria/publicaciones/consignas_cs_sociales.pdf)
- Fajre, C. y Arancibia, V. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer en la escuela. [versión electrónica]. Recuperado de <http://www.ucm.es>
- Moro, S. (2008) Las consignas escolares. En Desinano, N. (coord.) *Crónica de una experiencia en la escuela media*. Rosario: Laborde Editor.
- Muñoz, S. y Rizzi, G. (2018). Consignas escolares y aprendizaje ¿problemas de comprensión o naturalización de una práctica? En *Revista Novedades Educativas* (331), Julio 2018.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana.

# Docentes que cuentan cuentos

**Marta Negrin**

mnegrin@criba.edu.ar

Universidad Nacional del Sur

---

## Resumen

Este trabajo presenta el recorrido llevado a cabo en un espacio de formación extracurricular en el ámbito de la UNS, destinado a explorar las múltiples posibilidades de la narración oral en contextos educativos.

Con escasa presencia en los diseños curriculares de formación de docentes, pero con un desarrollo creciente en ámbitos denominados habitualmente “no formales” y una relevancia puesta de manifiesto por muchas investigaciones, la narración oral constituye no solo un objeto de estudio, sino también una práctica capaz de enriquecer el oficio docente de quienes trabajan en la puesta en circulación de los textos literarios.

Los argumentos que se esgrimen para hablar de la importancia de escuchar cuentos se agrupan en diversos campos: sus contribuciones a los procesos de alfabetización, los aportes a la formación de lectores y la construcción de lazos sociales promovidos por la proximidad física, el intercambio de miradas y el hecho de compartir un imaginario común.

En un espacio legitimado para aprender a “traicionar textos” (Negrin, 2013), el abordaje propuesto no es solamente teórico, sino que el desafío consiste en “pasar por el cuerpo” la formación, en un proceso que parte de la selección de un texto literario y culmina con la narración oral frente a un grupo de interlocutores.

Se experimenta, así, que las palabras escritas pueden convertirse, de variadas maneras y según los requerimientos de la performance, en silencio –un recurso poderoso del que carece la escritura y que solo puede evocar nombrándolo-, miradas, gestos, cambios de ritmo, variaciones en la entonación (Sanfilippo, 2005), que entran en juego, además, otros elementos de proxémica y kinésica corporales, sin desconocer la posibilidad de explotar los recursos paralingüísticos en contra del significado verbal de los enunciados (Brown y Yule, 1993).

Los resultados preliminares dan cuenta de la potencialidad de este itinerario para la construcción de conocimiento experiencial (Tardif, 2009) sobre los distintos contenidos curriculares vinculados con las relaciones entre oralidad y escritura: los rasgos de la lengua escrita y la lengua oral, los modos de producción, la existencia de textos híbridos, los límites de la “traición”, diferencias y semejanzas entre leer en voz alta y narrar y los aprendizajes que se propician, en las aulas, a partir de la práctica sistemática de estas dos modalidades. Al mismo tiempo, se vivencia la dimensión afectiva y de reconstrucción del tejido social que se habilitan cuando se le pone el cuerpo y la voz a la circulación de los textos literarios.

---

## 1. Presentación

Desde hace ya algunas décadas, asistimos en nuestro país a un importante desarrollo de la narración oral escénica. Se trata de una actividad con rasgos diferenciados dentro del campo cultural, heredera de la tradición oral de los juglares y materializada en la figura de los narradores o cuentacuentos que, cual fieles guardianes de las historias, se cuelan en bares y bibliotecas, se muestran en plazas y en salas teatrales, acuden a las escuelas con su bagaje de relatos que provienen tanto de la tradición oral como de la literatura. Este movimiento viene siendo acompañado por la celebración de cursos, talleres, jornadas y congresos y por la publicación de libros que recogen experiencias personales y explican técnicas, escritos por reconocidos narradores, tales como Ana María Bovo (2002), Ana Padovani (2014), Claudio Ledesma (2016) o Daniel Mato (2017), por mencionar algunos. Al mismo tiempo, la conformación de un público asiduo y crítico, que sabe bien qué puede esperar cuando asiste a una sesión de cuentos narrados a viva voz, constituye una clara demostración del retorno de una práctica que se remonta al origen de los tiempos. (Palleiro y Fischman, 2009)

En consonancia con este resurgimiento, también los estudios en torno a la narración oral han experimentado un inusitado despliegue: sus distintas manifestaciones a lo largo de la historia, las implicancias teóricas que conlleva, los ámbitos que poco a poco va conquistando, las habilidades técnicas que supone, las condiciones éticas y estéticas que deben afrontar quienes narran constituyen, entre otros, los focos de atención de numerosos trabajos de investigación y de reflexión.

Entre los distintos escenarios de la narración oral, nos interesa aquí poner la mirada sobre los ámbitos educativos. En el marco del proyecto de investigación en curso “Prácticas de lectura en voz alta y narración oral: tendencias investigativas y experiencias en contextos escolares”<sup>1</sup>, nos hemos propuesto dos objetivos: por un lado, avanzar en indagaciones que permitan conocer los modos en que se desarrollan las prácticas de narración oral en los diferentes contextos educativos y, por el otro, realizar un relevamiento que dé cuenta de la producción sobre la temática en nuestro país y que permita establecer algunos principios de organización de sus objetos de análisis como así también de los enfoques metodológicos

---

<sup>1</sup> PGI iniciado en el ámbito de la UNS en 2018, con financiamiento y evaluación externa.

adoptados. Se toma como objeto de indagación no solo la narración oral, sino también la lectura en voz alta, dos prácticas que presentan varios puntos en común pero también algunas especificidades, tal como analiza Chambers (2013). Se pretende, con ambas líneas de trabajo, contribuir a la generación de conocimientos que permitan abonar el análisis y la toma de decisiones sobre los procesos de formación de docentes en general y sobre la elaboración de propuestas didácticas en particular, teniendo en cuenta la responsabilidad de la universidad en la formación de formadores que se van a desempeñar en distintos niveles del sistema educativo. En este trabajo se presentan algunos de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en instituciones de nivel inicial, de nivel primario y de nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca.

## **2. Marco teórico**

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en la Argentina, se establece la centralidad de la lectura en todos los niveles del sistema educativo y se pone en marcha el Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la lectura. Uno de los lineamientos de acción del Programa hace hincapié en la lectura en voz alta y la narración oral, cuya relevancia se sustenta en investigaciones que demuestran que haber escuchado leer en voz alta o narrar desde temprana edad se vinculan con el éxito escolar y con la formación de lectores. (Beuchat, 1989; Cova, 2004; Chambers, 2013; Colomer 2005; Justiniani, 2014)

Por un lado, se enfatiza en su efecto fortalecedor de habilidades que van a contribuir al éxito escolar, en tanto la lectura en voz alta y la narración oral permiten desarrollar las capacidades para escuchar, ponen de relieve las diferencias entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, aspecto clave para aprendizajes posteriores sobre la lengua; contribuyen a la ampliación del vocabulario, como resultado de la exposición a palabras y expresiones más complejas y significativas que las que se escuchan a diario; promueven el aprendizaje acerca de la manera en que se organizan los relatos, al tiempo que permiten explorar nuevos temas y campos del conocimiento.

Por otra parte, se enfatiza su importancia en el proceso de formación de lectores, dado que el hecho de ponerles voz a los textos posibilita conocer y descubrir qué autores y qué estilos gustan más; invita a leer por cuenta propia; permite tomar contacto con el lenguaje poético, más sutil y evocador que el lenguaje ordinario y, finalmente, contribuye a asentar los

cimientos para una futura lectura por placer. Dice Juan Mata (2004: 43): “La voz que narra o lee cuentos en la infancia es el primero y más dulce instrumento de seducción literaria. Esa voz que tercia entre el autor y el oyente, esa celestina paciente y fervorosa, es el origen de muy felices pasiones por los libros.”

Hay una persona que presta su cuerpo y su voz para que las palabras escritas se materialicen, tomen cuerpo, se vuelvan vida, un “intérprete”, en términos de Emilia Ferreiro (1996): la intensidad y el sentido de un texto se expresan a través de los matices de esa voz, de los gestos de la cara, en la mirada, en los movimientos de las manos y del cuerpo, en las pausas. En ese acto se cifra otra razón, de gran peso en los primeros años de escolarización, pero destinada a ir diluyéndose a medida que se avanza en el sistema educativo: la dimensión afectiva que se pone en juego cuando una persona lee en voz alta para otras. Como recuerda Meek, (2004: 136) “el acto de leer a los niños es un proceso compartido, imaginativo, que involucra tres factores inseparables: lenguaje, pensamiento y afecto.”

La lectura en voz alta se configura, así, como un espacio de hospitalidad (Negrin y Hoffstetter, 2017): quien lee para otros opera como un anfitrión afectuoso que, a través de las inflexiones de su voz, el volumen, la prosodia, el énfasis, la cadencia, los silencios, ofrece un espacio de resguardo y de cuidado, un ámbito seguro para que quienes están llegando al territorio de la cultura escrita, se sientan recibidos como huéspedes en el descubrimiento del sentido oculto en el texto, más allá del vocabulario y el argumento, para poder disfrutar de la historia. Para Chambers (2013: 78), “al escuchar a otra persona leyendo, depositamos en ella la responsabilidad; no sentimos que es nuestro deber conquistar el texto, sino que quien lee debe mantener nuestra atención a través de lo que hace con él. De modo que nos relajamos, no nos sentimos amenazados, estamos protegidos por la competencia del intérprete.”

Desde una perspectiva multidisciplinaria, la investigación coordinada por Palleiro y Fischman (2009) analiza distintos fenómenos vinculados con el campo del relato oral que contribuyen a poner en valor la práctica de la narración en distintos ámbitos, incluidas las escuelas y las bibliotecas.

Al mismo tiempo, una característica que distingue a la ciudad de Bahía Blanca es el intenso y sostenido desarrollo que, en el ámbito de la educación no formal, están teniendo dos

prácticas estrechamente vinculadas a la recuperación de la palabra hablada para la promoción de la lectura. Por una parte, la oralización de la poesía a través de los susurradores, labor iniciada e impulsada por Mirta Colángelo (2015) y continuada por quienes fueron sus discípulos; por otra, la narración oral escénica, consolidada por la realización de ocho Citas Internacionales de Narración y cultivada por numerosos grupos de narradores que ofrecen su arte en distintos espacios culturales y que son invitados, con frecuencia, a contar cuentos a viva voz en jardines, escuelas primarias y secundarias<sup>2</sup>. Ambas actividades se entrelazan, de diversas maneras aún no estudiadas ni documentadas, con las tareas curriculares que se llevan a cabo en las escuelas, de allí la relevancia de investigar qué impacto pueden tener estas prácticas letradas en el sistema formal de educación.

### **3. Principales acciones y primeros resultados**

#### **3.1. Nivel Inicial**

Una de las primeras acciones de parte del grupo consistió en realizar un relevamiento acerca del lugar que ocupan la lectura en voz alta y la narración oral en los Diseños Curriculares (DC) para el nivel inicial de la Provincia de Buenos Aires y contrastar los hallazgos con los resultados de una exploración sobre las prácticas efectivas que se desarrollan en jardines de infantes de nuestra ciudad. La revisión de los DC permitió comprobar que tanto a la lectura en voz alta y, principalmente, a la narración oral se les otorga una posición de privilegio entre los contenidos y orientaciones didácticas destinadas al/ a las docentes, al tiempo que se recurre a la palabra de especialistas para brindar indicaciones que posibiliten una adecuada elección del material empleado para la ejecución de estas prácticas.

---

<sup>2</sup> El Programa Bahía Lee Bahía Lee comienza en 2012, por iniciativa de un grupo de mujeres jubiladas, fervientes lectoras, quienes tuvieron la inquietud de reunirse con el fin de leer y llevar sus lecturas adonde hiciera falta. En un primer momento se convocó a abuelas y abuelos como lectores voluntarios, abriendo posibilidades a esa franja de la sociedad muchas veces olvidada. Pronto surgió la necesidad de un marco legal; de una norma jurídica que propiciara el crecimiento y asegurase la continuidad del proyecto, independientemente de los actores participantes. En octubre del 2013 se concretó la Ordenanza N° 17532, que creó en el ámbito del Partido de Bahía Blanca el Programa de Lectura en voz alta “Bahía Lee”. Actualmente, el grupo de voluntarios es heterogéneo y está integrado por personas de distintas edades y ocupaciones, que concurren asiduamente a establecimientos educativos de diferentes niveles para leer y narrar cuentos y participan, también, de actividades de promoción de la lectura en espacios no formales.

Esta importancia está dada, entre otros aspectos, por la incorporación de un apartado específico sobre lectura y narración –“¿Cómo acercar a los niños a los textos narrativos?”, “La lectura y la narración”- en el área El lenguaje de las artes y los medios- literatura. Al listar los contenidos propios de este ámbito de estudio se menciona “escuchar narraciones y lecturas de textos narrativos” (p. 161) como así también se pone especial énfasis en los criterios que debe tener en cuenta un docente al momento de leer o narrar para niños y se suministran algunas recomendaciones y sugerencias sobre el modo más efectivo para llevar adelante estas prácticas: la posición corporal a adoptar, su actitud lectora, su concentración, la manera de sostener el libro, el desplazamiento de la mirada, entre otros aspectos (p. 168).

La siguiente etapa consistió en investigar si la importancia otorgada en el marco de los documentos curriculares de la Provincia de Buenos Aires se corresponde con prácticas efectivas realizadas en establecimientos de nivel inicial. Los instrumentos utilizados para recoger los datos fueron dos: por un lado, una encuesta realizada a alumnas del Profesorado de Nivel Inicial, testigos privilegiados de las distintas situaciones que se desarrollan en las aulas y, por el otro, una entrevista semiestructurada a esas mismas docentes.

Algunos de los datos más relevantes obtenidos a partir de 25 encuestas sobre el abordaje de textos literarios a partir de prácticas de lectura en voz alta y narración dan cuenta de que, mientras la lectura en voz alta es una práctica habitual –o más habitual-, la narración oral solo aparece en forma esporádica o directamente no se registra como parte de las actividades cotidianas. (Negrin y Pessi, 2016)

En lo que respecta a los propósitos, podemos señalar que las actividades de lectura en voz alta se llevan a cabo en función de las siguientes situaciones: 1) como parte de otras situaciones didácticas ya planificadas (seguir la obra de un autor, escribir recomendaciones, etc.), 2) como parte de actividades que involucran eventos de alcance institucional, por ejemplo, Maratón Nacional de Lectura, 3) como parte de las actividades de la biblioteca escolar y 4) como parte de situaciones denominadas “tiempos muertos” y, en tal sentido, la lectura se transforma en una mera actividad de “relleno”, sin planificación ni propósito educativo. Son poco frecuentes aquellas situaciones registradas en las que la finalidad de la lectura en voz alta sea el disfrute

literario, el desarrollo de la capacidad de escucha o, en términos de Cecilia Bajour (2014: 59), “la hospitalidad del silencio para allí compartir la palabra”.

Las situaciones de narración de textos literarios relevadas, como ya se anticipó, son escasas, casi inexistentes y cuando ocurren responden a iniciativas individuales de las docentes y no a decisiones institucionales. En cuanto a los recursos empleados, se observan la utilización de distintas entonaciones, silencios, gestos y miradas para “atrapar” a los niños, o generar momentos de suspenso o risa. En otros casos, se ha notado la ausencia total de estos recursos y un estilo uniforme de oralización que no distingue entre textos literarios y otros formatos discursivos.

Cuando se entrevistó a las docentes respecto de los mismos aspectos, resultó significativo, por un lado, la confusión entre “lectura en voz alta” y “narración oral”. En algunos casos, en el momento de expresar los motivos que dan lugar a la ausencia de situaciones de lectura en voz alta y, en particular, de narración oral, en su mayor parte las docentes entienden que la narración demanda más tiempo de preparación y que implica, desde lo corporal, una exposición mayor que la lectura. Y vinculan estas ausencias con la falta de formación no solo teórica, sino también de espacios para la experimentación sostenida de estas prácticas.

### **3.2. Nivel primario**

En este nivel, y de acuerdo con los datos obtenidos, la narración oral se presenta de manera esporádica, de la mano de algún/a docente que ha desarrollado cierta experticia a través de la práctica misma o merced a su acercamiento a alguna instancia de formación en ámbitos no formales. La lectura en voz alta, en cambio, continúa teniendo protagonismo en tanto lectura modélica -es decir que el/la docente se erige en ejemplo de experticia, una figura digna de imitación- y como estrategia para crear un ambiente propicio para las tareas posteriores.

En todos los casos, se declara conocer la inclusión, en el DC, de la práctica de “leer a través del docente en torno a lo literario”. Dice Kaufman, en un libro ampliamente difundido en los ámbitos escolares:

Decimos “leer a través del maestro” y no “escuchar leer al maestro” porque los nombres reflejan la concepción que tenemos de las cosas. Muchos maestros nos han confesado que cuando leen cuentos en voz alta a sus alumnos, sienten que los que están trabajando

son ellos, y que eso coloca a los niños en una situación pasiva. Por esta razón, consideran que esas situaciones no tienen mucha riqueza pedagógica. Lo que no llegan a comprender es que, a través de su voz, esos chicos acceden al mundo de la cultura escrita por un camino real...es decir, de reyes [...] Es muy importante que quien presta su voz al texto logre cautivar a su audiencia. Por eso, incluimos lo de “leer bien”. [...] Por esta razón, consideramos imprescindible que los maestros participen de prácticas que los ayuden a convertirse en buenos intérpretes -casi actorales- de los textos que eligen para compartir con sus alumnos, ya sea en los Institutos de Formación docente o en cursos de capacitación en servicio. Estamos hablando de una preparación específica para la lectura en voz alta que debería formar parte de los planes de estudios de los maestros” (pág. 69)

También aquí, y como resultado de las demandas surgidas de la propia práctica docente, aparece reiteradamente el reclamo por una formación inicial que incluya instancias de reflexión teórica que tornen visible la relevancia de “leer bien” y de narrar oralmente, como así también espacios para ejercitar estas habilidades de manera sistemática e intencionada.

### **3.3. Nivel secundario**

Se suministraron 10 encuestas a profesores/as de Prácticas del lenguaje que se desempeñan en primer año de la escuela secundaria: cinco de ellos/as egresados/as de la universidad y el resto de institutos superiores de formación docente. Al mismo tiempo, se establecieron tres categorías: docentes que tenían entre 0 y 5 años de antigüedad –a quienes la literatura denomina “profesores/as principiantes”-, docente con entre 6 y 10 años de antigüedad y docentes con más de 11 años de desempeño profesional.

La primera observación que surge de comparar las respuestas entre docentes que han realizado sus estudios en instituciones de los dos subsistemas del nivel superior es que no existen diferencias entre las prácticas que ponen en juego respecto de la lectura en voz alta y la narración oral. Tampoco hallamos diferencias entre docentes noveles y aquellos/as con mayor experiencia en la profesión.

Los principales resultados de esta indagación pueden sintetizarse en los siguientes enunciados:

- a. A la hora de trabajar con un cuento, la totalidad de la muestra elige una primera lectura en voz alta. Las razones de esta decisión se vinculan con la disciplina (mantener el orden en la clase) y con la necesidad de que todo el grupo tenga un primer contacto con el texto.

- b. La segunda lectura propuesta es, siempre silenciosa e individual.
- c. Previo a la lectura en voz alta –hecha por el/la docente o por los/as alumnos/as-, se prepara el ambiente para la escucha, a través de distintos dispositivos: comentarios motivadores, disposición de los bancos, el anuncio de la actividad que se realizará posteriormente.
- d. El propósito, en la mayoría de los casos, consiste en lograr que comprendan mejor el texto; favorecer el desarrollo de la imaginación; desarrollar la capacidad de escucha.
- e. Respecto de las instancias de formación, 5 personas afirman no haber recibido ninguna, 3 responden que solo fue teórica y 2 contestan que tuvieron alguna experiencia en su formación inicial.
- f. La propia práctica docente, la lectura a sus hijos/as, la participación en instancias no formales, el hecho de escuchar a bibliotecarios/as, entre otras, se revelan como las principales fuentes de aprendizaje acerca de los modos más efectivos de leer en voz alta. En varios casos, se practica la lectura antes de hacerla en el aula.
- g. La narración oral aparece como un objeto de enseñanza ausente en la formación inicial. Aparece, de manera reiterada, la necesidad de aprender a narrar y el reclamo para que las instituciones formadoras concedan un lugar de importancia a esta práctica en los planes de estudios de las carreras de profesorado. Esta conciencia parte de las experiencias de observación de narradores/as orales escénicos/as que suelen ser invitados/as a las escuelas en ocasiones especiales, tales como las maratones de lectura u otros eventos de celebración de la lectura y que ocupan un lugar relevante en la escena cultural de la ciudad de Bahía Blanca. De este modo, el ámbito no formal opera como espejo e incentivo para lo que resulta deseable y/o posible en los ámbitos del sistema formal educativo formal.

#### **4. Proyecciones**

Este primer acercamiento al objeto de estudio permitió la conformación de un panorama general sobre el estado de las prácticas de lectura en voz alta y la narración oral en establecimientos educativos de la ciudad de Bahía Blanca.

Resta, sin dudas, seguir profundizando las indagaciones en terreno, para construir conocimiento acerca de las distintas modalidades que adopta, en las aulas, la “traición” a los textos escritos (Montes, 2004; Negrin, 2011) y para explorar algunos de los tópicos que

se revelaron como emergentes: la lectura en voz alta y la narración oral como prácticas democratizadoras e inclusivas en escuelas diversas; la importancia de estas prácticas como espacios de hospitalidad en contextos de escaso nivel de alfabetización o en los que se presentan situaciones habituales de violencia; la incidencia que tiene la escucha de los textos en los aprendizajes de los/as alumnos/as; las potencialidades de la palabra hablada en el acercamiento a los textos literarios y en la construcción de lectores, entre los más importantes.

Al mismo tiempo, se torna necesario realizar un relevamiento de estudios y experiencias desarrolladas en nuestro país, de modo de sistematizar y encontrar continuidades y divergencias entre marcos teóricos, enfoques metodológicos y resultados, a los efectos de contribuir a otorgar solidez a este campo de estudio en proceso de consolidación.

## **Bibliografía**

- Bajour, C. (2014) *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Buenos Aires, Ediciones El Hacedor.
- Bovo, A. M. (2002) *Narrar, oficio trémulo. Conversaciones con Jorge Dubatti*, Buenos Aires, Editorial Atuel.
- Chambers, A. (2013) *El ambiente de la lectura*. Buenos Aires, FCE.
- Colángelo, M. (2015) *De susurros y susurradores*. Córdoba, Editorial Comunicarte.
- Colomer, T. (2005) *El papel de la mediación en la formación de lectores*. Buenos Aires, FCE.
- Cova, Y. (2004) “La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas”. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, año 5, n° 2, 53-66.
- Ferreiro, E. (1996) “Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias”, en J. Castorina *et al.*, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.
- Justiniani, M. (2014) *Desarrollo de la expresión oral en el aula de educación inicial*. Laboratorio pedagógico Hope, México.
- Kaufman, A.M. (coord.) (2013) *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires, Aique Educación.
- Ledesma, C. (2016) *El arte de contar cuentos*. Santiago de Chile, Editorial Scherezade.
- Mata, J. (2004) *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*. Granada, Universidad de

Granada.

Mato, D. (2017) *Cómo contar cuentos. El arte de narrar y sus aplicaciones educativas y sociales*.

Buenos Aires, Novedades Educativas.

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.

Montes, G. (2000) “El cuento escrito: ¿un cuento sagrado? ¿Son sagrados los textos?”

Conferencia presentada en el 4° Congreso Argentino y Latinoamericano de Narración Oral.

Negrin, M. (2013) “Traidores de textos: volver a leer con los oídos”. En Revista *El toldo de*

*Astier, Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, Vol. 2, n° 4, 237-248, Disponible en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero7/LGDNegrin.pdf>

Negrin, M. y Pessi, M.S. (2016) “Lectura en voz alta y narración oral: la escucha como

contenido en nivel inicial”. Ponencia presentada en el *I Encuentro Nacional de Formadores de Profesores de Educación Primaria y de Educación Inicial de Universidades Nacionales*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.

Negrin, M. y Hoffstetter, I. (2017) “La lectura en voz alta como espacio de hospitalidad”.

*Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales Profesora María Eva Rossi: Las diversidades, las emociones y la afectividad en la educación*, organizadas por el ISFD “Julio César Avanza”, Bahía Blanca.

Padovani, A. (2014) *Escenarios de la narración oral*. Buenos Aires, Paidós.

Palleiro, M. I. y Fischman, F. (2009) *Dime cómo cuentas. Narradores folklóricos y narradores urbanos profesionales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Pellizari, G. (comp.) (2015) *¿Cómo aprendemos y cómo enseñamos la narración oral?* Buenos

Aires, Homo Sapiens Ediciones.

# **Docencia, investigación y extensión en el CDC. Tensiones y manifestaciones en la formación de profesores de Biología y Educación Inicial**

**Margarita C. Ortiz**

mortizgaleano11@gmail.com

**Fernando A. Flores**

fas\_flores@yahoo.com.ar

**María Luisa García Martel**

ml.garciamartel@gmail.com

Universidad Nacional del Nordeste

---

## **Resumen**

La identidad del profesorado universitario se sustancia en las funciones de docencia, investigación, extensión y/o gestión, y del plus de reconocimiento que los pares académicos les otorgan. En esta presentación focalizamos docencia, investigación y extensión, sus interacciones y manifestaciones en el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) como dimensión sustantiva del Conocimiento Profesional Docente (CPD), en la visión de profesores y profesoras de dos unidades académicas.

En el contexto actual, ser docente investigador conlleva nuevos desafíos, entre ellos, la integración enseñanza e investigación y/o extensión y el desarrollo de competencias que impacten en la propia transformación en pro del mejoramiento de los procesos formativos de los estudiantes. Desde este lugar, tomamos a representantes centrales de la línea de indagación interesada en los procesos de transformación del conocimiento disciplinar en conocimiento didáctico del contenido (CDC), con implicaciones en la formación de profesores/as y en el desarrollo de una práctica docente reflexionada. La existencia de estudios que abordan sus vínculos en contextos situados nos moviliza a hipotetizar que la investigación impronta en la enseñanza en las aulas universitarias con un plus que la enriquece y eleva la calidad de los aprendizajes. De modo que ampliar el horizonte de la primera comporta sinergia entre ambas, proceso que posibilita, contribuir al desarrollo de competencias de pensamiento crítico, de capacidades y habilidades de investigación y de aprendizaje permanente.

Presentamos algunas aproximaciones a las imágenes de biólogos y especialistas en Educación Inicial- dos campos de conocimiento caracterizados por sus particulares configuraciones constitutivas-, que dan cuenta de la tensión entre ambas, de las experiencias de integración en la práctica pedagógica y de su visibilización como dimensiones constituyentes del CDC, construidas y re-construidas en sus biografías personales y profesionales. Estas tensiones e integraciones, visibilizan la relación teoría -práctica en la formación de profesores como así también de los contenidos disciplinares y la investigación conforme los perfiles de los graduados. Aunque en Educación Inicial la función de investigación acredita un naciente desarrollo en relación con las dos disciplinas de las Ciencias Biológicas, en ambos casos, se reconoce la primacía en la ponderación de ésta por sobre la función docencia y las tensiones que ello genera en los actores. A la vez, la docencia

presenta un vínculo muy estrecho con la extensión, aunque con sentidos y significados diferentes en ambas comunidades académicas. Las trayectorias profesionales revelan fuerte presencia de las tres funciones en Biología y más lábil entre docencia e investigación, aunque con valiosas estrategias de inclusión de la investigación en las aulas fortaleciendo los vínculos entre ambos oficios. Estas modalidades de integración docencia-investigación en las aulas universitarias denotan la docencia basada en las actividades de investigación propias y las realizadas por otros pares académicos del mismo grupo o de grupos foráneos con objetos de estudio comunes. Inferimos que las/os docentes valoran estas estrategias como espacios de vínculos productivos que se potencian mutuamente y retroalimentan sus propias prácticas pedagógicas. Por otra parte, resultan significativos los modos de integración puestos en acción por una de las docentes de Educación Inicial.

---

## **Introducción**

La identidad del profesorado universitario se sustancia en las funciones de docencia, investigación, extensión y/o gestión, y del plus de reconocimiento que los pares académicos les otorgan. Las mismas aparecen como actividades interconectadas en el Art. 61 del Estatuto de la Universidad Nacional del Nordeste (U.N.N.E.).

Focalizamos docencia e investigación, sus interacciones y manifestaciones en el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) desde la visión de profesores y profesoras de dos unidades académicas. Aunque entendemos que el peso de la política universitaria dificulta diferenciar culturas respecto de ambas, la existencia de estudios que abordan sus vínculos en contextos situados (Tomás, Castro y Feixas, 2012, entre otros), nos moviliza a sostener que la investigación impronta en la enseñanza en las aulas universitarias con un plus que la enriquece y eleva la calidad de los aprendizajes. Si esto es así, ampliar el horizonte de la primera comporta sinergia entre ambas, proceso que nos posibilita, en tanto docentes investigadores/as, contribuir al desarrollo de competencias de pensamiento crítico (Paul & Elder, 2003), de capacidades y habilidades de investigación y de aprendizaje permanente.

## **Discurso en torno a docencia e investigación**

La integración enseñanza- investigación y el desarrollo de competencias que impacten en la propia transformación (Tobón 2006), para mejorar los procesos formativos de los estudiantes, es uno de los propósitos de de la línea de indagación iniciada por Shulman (2005), el CDC, con implicaciones en la formación de profesores/as y en el desarrollo de una práctica docente reflexionada.

Aunque los procesos de construcción del CDC son individuales, la dialéctica entre lo universal (lo común) y lo singular (lo diverso) en los nueve casos en estudio, los aproxima y vincula entre sí (Samaja, 2003) Esto es, lo contextual, los territorios formativos, como equipos docentes y de investigación (microcontexto); Departamentos y comunidades académicas disciplinares/profesionales de la Facultad (mesocontexto) y U.N.N.E., a nivel macro.

Trabajamos con estudio de casos, a fin de desentrañar las particularidades (Stake, 2007) que asumen las funciones seleccionadas y sus modalidades de expresión en el CDC de docentes investigadores del Profesorado y Licenciatura en Ciencias Biológicas (casos 1 a 7) y del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial (casos 8 y 9) de las Facultades de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura (FaCENA) y de Humanidades, respectivamente.

Presentamos algunas aproximaciones a las imágenes de zoólogos (D1Ba; D2Bo; D4J; D7A), botánicos (D3E; D5R; D6S) y especialistas en Educación Inicial (D82; D91), que dan cuenta de la tensión entre docencia e investigación, de las experiencias de integración en la práctica pedagógica y de su visibilización como dimensiones constituyentes del CDC, construidas y re-construidas en sus biografías personales y profesionales.

### **Docencia e investigación ¿oficios diferentes?**

Coinciden en señalar que ambas funciones son cardinales en el ámbito universitario y la interdependencia entre ellas reside en que los productos de la investigación constituyen insumos para docencia y extensión. La última entendida como poner al servicio de la comunidad dichos resultados aparece ligada a la docencia en las voces de botánicos y zoólogos asimilándola a la enseñanza para contribuir a mejorar la calidad de vida de la gente y a resolver problemas ambientales, sociales y de salud (D3E; D6S; D2Bo).

En Educación Inicial-aunque con menor presencia-, los proyectos de extensión anclan fuertemente en la docencia a modo de “(...) proyección en los jardines de infantes de lo que hacemos en el aula” o como “fuente de información” de los proyectos de investigación. (D81

Asimismo, acuerdan en la desigual valoración de éstas, priorizándose la investigación, situación que se traduce en praxis profesionales singulares conforme la impronta de

culturas y estilos institucionales y académicos. La preeminencia de dicha función en desmedro de la enseñanza emerge en los relatos de D1Ba (zoóloga) y D3E (botánica).

Este horizonte de posibilidad profesional comienza con el aprendizaje de modelos teóricos y el lenguaje de las disciplinas y de los modos de operar en éstas en la formación de grado. Bagaje básico en la formación en los procesos que permiten la adscripción a una comunidad científica específica en la etapa de socialización en la praxis investigativa. Becarios y adscriptos se inician con la tutoría de grupos de investigación consolidados en líneas de investigación instituidas en las comunidades de pertenencia.

En cambio, los profesionales de Educación Inicial, develan incipiente praxis investigativa, tal como expresa D82 al referir su inclusión en equipos de investigación consolidados desde el 2007, donde cristalizó su deseo de investigar, evocando a investigadora como figura clave en su formación en esta dimensión del CPD.

Esta docente, alude también a las tensiones generadas por la asimetría docencia-investigación reflejadas en la evaluación diferenciada del curriculum profesional en instancias de carrera docente, “...es una paradoja ¿no? ...cuando convocan para enseñar y la rica trayectoria docente tiene menor ponderación”.

Al respecto, D2Bo, con más de 40 años en ambas funciones, atestigua las limitaciones del profesor universitario en el eficiente cumplimiento las tres funciones, priorizando la investigación por los múltiples requerimientos del sistema “... nunca tenemos suficiente tiempo...de preparar las clases”.

En la misma dirección testimonian dos JTP destacando grado de valoración y exigencia de la investigación (D5R) y la posibilidad de nuevos panoramas “es la que abre puertas”. (D4J).

Lo expuesto revela la hegemonía de la investigación, el histórico rol de equipos consolidados en las praxis investigativas en Ciencias Biológicas y los derroteros disímiles en los actores de los campos disciplinares analizados. Nos preguntamos, los equipos docentes ¿Constituyen ámbitos de formación de los principiantes en el aprender a hacer docencia universitaria?

En la fase de inducción o de inserción a la enseñanza (Marcelo, 2007)- como parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional, es decir “en el camino de convertirse un profesor” (Imbernón, 2007:29)-, la totalidad de los casos, reconoce aprender las reglas del

oficio de manera implícita e informal (Davini, 1995). Desarrollo que implica la construcción de la identidad y el aprendizaje de un conocimiento pedagógico específico, tal como se ilustra

“(...) no soy profesora y como Auxiliar tengo a cargo una de las Comisiones ... mi desafío permanente es la enseñanza ¿cómo hago si no tengo pedagogía ni didáctica para que los estudiantes me entiendan?” (D6S).

Esta docente entiende que el oficio de enseñar la involucra y conlleva “una suerte de vocación y de compromiso personal”. (Dubet.2006:134) Idea que también pareciera sostener D4J- profesor titulado y con más de 20 años de ejercicio – al tener que asumir el dictado de nuevas clases teóricas “tengo que pensar cómo lo hago y con cuáles recursos”. Ambos comparten la preocupación por la buena enseñanza en la universidad al formar profesionales en Biología.

En este sentido, la identidad como docentes universitarios “permite que la gramática de lo singular sea inscripta y reconocida en la gramática de lo plural. Es herencia y creación, continuidad y ruptura...deseo de reconocimiento”. (Frigerio, 2004:153) Esta inscripción en lo plural es explícita en la voz de D6S, quien acota que el estudio individual coadyuva los aprendizajes en el equipo docente liderado democráticamente por D3E, tal como señala el JTP:

“(...) aquí tenemos voz y voto. La participación aquí es ida y vuelta con integrantes y la profe, esto me enriqueció, aprendí tanto de compañeros como de la profe... no soy profesor y rescato mucho la formación de la profe: antes y después me preparó para el cargo, fue una transición sin sobresaltos...es una formadora muy presente...”. (D5R)

El grupo operó como ámbito de formación (Marcelo y Vaillant, 2009) La profesora (D3E) realiza un proceso de acompañamiento en la tarea y la integración en el grupo e institución de referencia (mentoría) y establece una relación con el JTP, de reflexión compartida sobre problemas que los interpelan y de diálogo profesional con el principiante (Medrano Ureta, 2009).

### **Modos y experiencias de integración: su expresión en el CDC**

La integración docencia-investigación aparece en las alocuciones de docentes experimentadas:

“El valioso lema del Dr. Hack, allá por el '70 era: ‘No hay docencia sin investigación, ni investigación sin docencia’...ambas, se aprenden haciendo y a la vez, una potencia a la otra...quien investiga sabe mucho del tema y entusiasmo a los alumnos al dar clase...” (D1Ba).

Este fragmento apunta por un lado, a la noción de que aprender lo esencial de una disciplina académica equivale a pensar hacia el interior de la misma, lo que implica la conjugación de las estructuras sustantiva y sintáctica y por otro, que el investigador al hacer docencia se basa en sus trabajos de investigación, creando una relación distinta con el conocimiento, transmitiendo interrogantes que invitan a pensar y no sólo respuestas que minimizan el interés por el conocimiento.

Las experiencias áulicas en biología, exteriorizan el binomio en el conocimiento didáctico del contenido:

“(...) me propuse con mi equipo, que los estudiantes entiendan que la enseñanza y la investigación van de la mano y por eso en los Trabajos Prácticos los ponemos en situación de investigación, también en los teóricos en situaciones problemáticas de asesoramiento técnico, de enseñanza a familias rurales o en el sistema educativo...” (D3E).

Por su parte, D7A afirma que como investigadora de un grupo de ‘bichos’ al dar clases “mecha lo de los libros con los resultados de la investigación y los métodos usados”, conectando el conocimiento sustantivo con el conocimiento sintáctico Schwab (1964).

Algunos docentes sitúan docencia e investigación en el espacio pedagógico de sus materias y consideran que se puedan establecer relaciones relevantes. El movimiento de innovación que entiende la enseñanza superior como un “scholarship”, en la concepción de Boyer (1990), desarrollado por Shulman y Shulman (2007), encuentra su expresión en la experiencia singular de D82.

Esta investigadora de problemáticas del campo profesional de la Educación Inicial en su tesis doctoral y proyectos de investigación, a la vez, toma la propia enseñanza como objeto de investigación, compartiendo resultados con sus pares académicos y estudiantes en el aula. Esto nos remite a la idea de Freire (...) toda docencia implica investigación y toda investigación verdadera implica docencia. No hay docencia

verdadera en cuyo proceso no se encuentre la investigación como pregunta, como indagación, curiosidad, creatividad (Freire, 1992:192).

Proponer la enseñanza como investigación y la mutua implicación entre ambos en la universidad depende del contexto de trabajo (facultad de Humanidades) e implica opciones ideológicas de la docente involucrada.

Estas concepciones en torno a la docencia e investigación de la profesora devienen del pensamiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje y dan lugar a diferentes formas didácticas en la práctica.

Al decir de Achilli, (2000:37) resulta enriquecedora la relación dialéctica compleja que “se produce en la circulación de conocimientos generados sobre un campo de investigación que, a la vez, es constitutivo del campo en el que se inscribe la práctica docente”. Se da una recursividad que transforma los conocimientos y las prácticas de docencia e investigación en un doble movimiento.

## **Conclusiones**

Este trabajo constituye una primera aproximación a las visiones que de la compleja relación docencia e investigación han construido los/as docentes investigadores/as de Ciencias Biológicas y Educación Inicial, dos campos de conocimiento caracterizados por sus particulares configuraciones constitutivas.

Aunque en Educación Inicial la función de investigación acredita un naciente desarrollo en relación con las dos disciplinas de las Ciencias Biológicas, en ambos casos, se reconoce la primacía en la ponderación de ésta por sobre la función docencia y las tensiones que ello genera en los actores. A la vez, la docencia presenta un vínculo muy estrecho con la extensión, aunque con sentidos y significados diferentes en ambas comunidades académicas.

Las trayectorias profesionales revelan fuerte presencia de las tres funciones en FaCENA y más lábil entre docencia e investigación, aunque con valiosas estrategias de inclusión de la investigación en las aulas fortaleciendo los vínculos entre ambos oficios.

En suma, estas modalidades de integración docencia-investigación en las aulas revelan la docencia basada en las actividades de investigación propias y las realizadas por pares del grupo o de grupos foráneos con objetos de estudio comunes. Inferimos que las/os docentes

valoran estas estrategias como espacios de vínculos productivos que se potencian mutuamente y retroalimentan sus propias prácticas pedagógicas.

Resultan significativos e inéditos los modos de integración puestos en acción por la docente investigadora de Educación Inicial.

### **Referencias bibliográficas**

- Achilli, E. L. (2000) *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor
- Boyer, E. (1990) *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton, N. J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Davini, María C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Bs. As.: Paidós.
- Dubet, Francois (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Frigerio, Graciela (2004) Identidad es el nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad, en: *Colección ensayos y experiencias*, Noveduc, Año IV, n° 137, Bs. As.
- Imbernón, Francisco. Asesorar o Dirigir. El papel del Asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Enero 2007.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Marcelo García, Carlos. Empezar con buen pie: Inserción a la enseñanza para profesores principiantes, en *Revista Docencia*. N° 33, año XII, Colegio de profesores de Chile, diciembre 2007, pp.23-38.
- Marcelo García, Carlos y Vaillant, Denise (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Medrano Ureta, Consuelo Velaz de. Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 13, N° 1 (2009)
- Paul, Richard, Elder, Linda et al., 2003. La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)
- Samaja, Juan. “Los caminos del conocimiento” en *Semiótica de la Ciencia*. Libro inédito, 2003.

- Serrano, R. (2013). Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria. Universidad de Córdoba. Retrieved from. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10396/11450>
- Stake, Robert. (2007): *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Shulman, Lee S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9,2.
- Shulman Lee S. & Shulman, Judith H. (2007) Cómo y qué aprenden los profesores: una perspectiva cambiante, *Journal of Curriculum Studies*, 36: 2, 257-271
- Schwab. J. J. (1964). The structure of the disciplines: Meanings and significances. En G. W. Ford y L. Pugno (eds.), *The structure of knowledge and the curriculum*. Chicago: Rand McNally, 6-30.
- Tardif, M. (2004). Los Saberes del docente y su desarrollo personal. Madrid: Narcea.
- Tomás Folch Marina, Castro Ceacero Diego y Feixas Condom Mónica. Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria* Vol.10 (1), Enero-Abril 2012, 343-367.
- Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE
- Weston, C. y Mc Alpine, L (2001) Making explicit the development toward the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 86, 89-97.

# La gimnasia en el Instituto Superior de Educación Física. Teoría y práctica

**Ana Torrón**

anitentorron@gmail.com

Universidad de la República (Uruguay)

---

## Resumen

El punto fundamental de indagación de este trabajo es el rastreo del saber de la educación física y la configuración de su enseñanza dentro del Instituto Superior de Educación Física de Uruguay.

La educación física se ha constituido como un campo esencialmente práctico y su formación histórica ha sido la de “Profesor de Educación Física”. Sin embargo, uno de sus saberes constitutivos, la gimnasia, aunque eminentemente práctico, tuvo un abordaje teórico durante los primeros cuarenta años de la formación. Es así que entendemos interesante el abordaje de las siguientes interrogantes: ¿Qué saberes o conocimientos se presentaban en esos cursos? ¿Por qué se abandonaron? ¿Había teoría allí? ¿Qué se enseñaba?

La metodología utilizada es el análisis de documentos, así como entrevistas a informantes calificados.

Dentro de los hallazgos más destacados encontramos elementos de historia, didáctica y psicología confundidos dentro de la teoría.

---

## Formación profesional en educación física

En el Uruguay, es el decreto del 3 de mayo de 1939 el que crea el primer curso sistemático con otorgamiento de título de Profesor de Educación Física. De esta manera inicia a una nueva etapa en la formación terciaria y profesional de esta disciplina. Este curso, depende a su vez de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF)<sup>1</sup>, creada en el año 1911.

El Instituto Superior de Educación Física (ISEF), nombre que adoptó a partir de 1952 la institución donde se impartía el curso, tuvo un recorrido particular dentro del sistema educativo. Si bien se encargaba de formar “profesores”, se mantuvo siempre alejada del resto de la formación docente del país<sup>2</sup>, aunque se instituyó dentro de la formación

---

<sup>1</sup> Dicha comisión es creada por la ley del 7 de julio de 1911, siendo uno de sus cometidos principales la elaboración de políticas públicas en relación a la Educación Física. Esta institución dependía a su vez del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, hoy Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

<sup>2</sup> En Uruguay la formación de profesores de enseñanza media se realiza en el Instituto de Profesores Artigas desde 1951 y los maestros se forman en los Institutos Normales de Montevideo o en los Institutos de Formación

terciaria. El ISEF fue la única institución de formación de docentes del Uruguay que atravesó todo el siglo XX con dependencia jerárquica directa de uno de los ministerios políticos y no a través de entes autónomos. La trayectoria de la formación en educación física en el Uruguay se conformó de esta forma, lo que determinó su desconexión tanto con la formación docente como con la formación universitaria, inaugurando un camino propio, nutriéndose de ambas tradiciones pero tomando a la vez cierta distancia:

[...] en 1939 se crea el primer curso de Profesores de Educación física del Uruguay. Este curso, que se mantiene institucionalmente al margen de las tradiciones normalista y universitaria, recoge, discursivamente, elementos de ambas. Es, podría decirse, uno de los efectos de la reunión de aquellas en lo que a saber del cuerpo se refiere. (Rodríguez Giménez 2012, p. 14).

Es un campo que presenta una única formación hasta el año 2001 (año en que comienza la formación privada) y que se logró constituir en formación universitaria a partir del 2006 (lo que aún no ha conseguido el resto de la formación docente).

La primera etapa del Curso de Profesores de Educación Física comenzó en el año 1939 y hasta 1948 aproximadamente tuvo una impronta generalista y recreativa, siguiendo el estilo de los primeros cursos para maestros de educación física (Lodeiro 1990, Gomensoro 2012, Dogliotti 2012). La currícula del ISEF en los primeros años se conformaba por planes de estudio elaborados como una sumatoria de asignaturas que abordaban un campo de conocimiento medianamente determinado.

En el año 1956 se crea el primer Plan de Estudios que es producto de un seminario pensado para tales fines. Este plan estuvo vigente hasta el año 1966 en que se crea uno nuevo, con cuatro años de cursos (en vez de tres como había sido desde su creación). En 1974 se elabora un nuevo plan, otro en 1981 (estos dos, nuevamente con tres años de cursos), luego la formación pasa nuevamente a tener cuatro años de duración a partir del Plan 1992<sup>3</sup> y desde el Plan 2004 el título otorgado es el de “Licenciado en Educación Física”. El Plan vigente actualmente es el de 2017.

---

Docente del interior, ambos institutos terciarios. La Carrera de Educación Física que hasta el año 2003 otorgaba el título de “profesor de Educación Física” nunca se realizó en ese ámbito.

<sup>3</sup> El plan de 1981 sufre pequeñas modificaciones en los años 1982, 83, 86, 87 y 88. El de 1992 en 1996.

## **La gimnasia en la formación**

La gimnasia ha sido parte de la *currícula* del ISEF desde su creación hasta la actualidad. Esta asignatura ha tenido distintos abordajes, así como también diferentes subdisciplinas (gimnasia correctiva, en aparatos, moderna, artística, entre otras) y diferentes cargas horarias dentro de la carrera. El punto en el que vamos a detenernos en este trabajo es en una de las unidades curriculares vinculadas, Teoría de la Gimnasia.

Luego de los primeros años, la gimnasia se convirtió en eje central de la formación. Esta afirmación se sostiene en diversos factores, comenzando por el contexto mundial donde la gimnasia todavía era una de las prácticas más desarrolladas entre las prácticas corporales y aún quedaban fuertes ecos de su hegemonía. En lo específicamente relacionado con nuestro país observamos la fuerte carga horaria destinada a las asignaturas vinculadas a la gimnasia, que comienza en el Plan de 1948 y se consolida en el Plan de Estudios de 1956. Asimismo, la figura de Alberto Langlade como referente del ISEF y de la gimnasia desde esa época y numerosos comentarios relevados en las entrevistas realizadas a los estudiantes de ese tiempo, dan cuenta de que la gimnasia tenía una primacía importante sobre las demás unidades curriculares.

En la década del cincuenta se consolidan en el ISEF modelos atávicos que permanecerán por muchos años en la formación del profesorado en el Uruguay. Mientras que fuera del ISEF el deporte se impone a la práctica de la gimnasia, el instituto consolida en la gimnasia el eje fundamental de la formación, con producción académica de sus docentes en ese campo, que son aún hoy utilizados como textos en la formación en Uruguay y Argentina.

## **Teoría de la gimnasia**

Esta asignatura ingresa en la formación en el año 1946 (Plan 1939) para segundo año (ingreso 1945) y tercer año (ingreso 1944). Es interesante su análisis por ser la única asignatura dentro del grupo de materias catalogadas como “prácticas”, que tiene una unidad curricular llamada “Teoría”.

Como particularidades destacamos que desde el comienzo fue dictada por el profesor Alberto Langlade, el profesor más emblemático que ha tenido el ISEF, hasta su retiro en 1968. Se dictó desde el plan 1939 hasta el de 1974, a partir del Plan 1981 esta asignatura es eliminada de los planes de estudio. Desde su inclusión se dictó en segundo y tercer año en los planes 39, 48, 56 y 66. En el Plan de 1974 sólo en segundo año.

En relación con los saberes que figuran en los programas, éstos podrían catalogarse como eclécticos, abordando diversos campos y un sin fin de temáticas. En el cuaderno de apuntes de una estudiante del plan 1948 podemos leer:

La teoría de la gimnasia se basa en ciencias biológicas, psicológicas y pedagógicas. Las ciencias pedagógicas ubican al educador frente al alumnado para enseñarle la manera como debe actuar frente a ellos. La teoría de la gimnástica nos va a dar un panorama general de los siglos XVII, XVIII y los años siguientes hasta nuestros días. La obra de los padres de la gimnasia. La didáctica especial llega a conclusiones especiales: enseñar primero el todo, luego las partes y volver al todo. (Händel 1954, p. 2).

### **Análisis de los planes:**

#### Teoría de Gimnasia Plan 1956

En este caso se desarrollan 33 bolillas para una asignatura que tiene una carga horaria semanal de dos horas, anual de 68 horas. Transcribimos a continuación algunas de ellas a modo de ejemplo de la temática abordada en el programa:

Bol. 1. – Definición y conceptos sobre Teoría de la Gimnasia. Definición y conceptos sobre Teoría especial de la Gimnasia Educativa. Definición y conceptos sobre Didáctica de la Gimnasia. La Educación Física y la Gimnasia. La Gimnasia y los Deportes; sus relaciones. [...]

Las reglas fundamentales de Continuidad, Progresividad, Variabilidad y Alternancia. [...].

Bol. 7. – La gimnasia natural austriaca (K. Gaulhofer, M. Streicher). La gimnasia moderna (rítmica) de H. Jalkanen. [...]

Bol. 12. Relación entre la obra de la gimnasia y el encargado de impartirla. El Profesor de Educación Física: a) Condiciones físicas; b) Condiciones morales; c) Condiciones temperamentales; d) Condiciones intelectuales. [...]

Bol. 19. – El sistema. Clasificación de los ejercicios gimnásticos de acuerdo al objetivo que se desea lograr.

#### GRUPO I

Bol. 20. – Los ejercicios de orden y los de comportamiento social. Antecedentes. Su lugar en la lección de gimnasia actual.

#### GRUPO II

Bol. 21. – Ejercicios de brazos y cintura escapular. Generalidades. Finalidad. Nociones anatómicas y kinesiológicas generales del brazo y el omóplato. Clasificación de los ejercicios de brazos. (CNEF-ISEF - Plan 1956, pp.37 y 38).

No aparece aquí la reglamentación del examen pero los puntos abordados son extremadamente amplios y variados, algunos de corte mayormente propedéutico y otros más claramente vinculados con lo trabajado en gimnasia práctica.

Observamos que aparece el concepto de didáctica de la gimnasia, al igual que en otras asignaturas (como por ejemplo *basket* y *volley* del mismo plan).

Posteriormente, en los librillos publicados en 1960 de los programas de segundo año del plan 1956 (CNEF-ISEF, 1960), se presentan mínimos cambios en el programa. Los temas son básicamente los mismos pero se presentan cuarenta y una bolillas en lugar de treinta y tres y la organización de las mismas es la siguiente: Una primer bolilla de corte general, donde se presenta la asignatura y se abordan los mismos temas que en la bolilla 1 anteriormente transcrita. Luego aparece un apartado A – Teoría general de la gimnasia que presenta el “Panorama global de la evolución y desarrollo de la gimnasia en el mundo. Las grandes etapas o épocas. Las escuelas o sistemas gimnásticos”. (CNEF-ISEF 1960, p.66). Estos temas van desde el año 1800 hasta la actualidad y se desglosan en catorce bolillas. Luego se presenta el apartado B. Teoría especial de la gimnasia formativa-educativa, que presenta varias bolillas que definen, analizan y clasifican a la gimnasia, seguidas de bolillas agrupadas de acuerdo a los cuatro grupos definidos para la gimnasia educativa práctica.

En el programa de tercer año se presentan veintinueve bolillas que recorren las zonas musculares en relación a los cuatro grupos presentados en la gimnasia educativa en las primeras catorce bolillas. Las siguientes están comprendidas en un apartado llamado: didáctica de la gimnasia educativa-formativa que aborda las variaciones en la enseñanza según las distintas edades y para la mujer. Nuevamente, a modo de ejemplo:

16.- Diferencias anatómicas, fisiológicas y temperamentales entre el hombre y la mujer. Las formas externas. Estatura y peso. El esqueleto. La fuerza muscular. Los pulmones. El aparato circulatorio. El sistema nervioso. Los órganos genitales. [...]

19. La edad y el sexo como elementos determinantes en la selección de los ejercicios y en la composición de la lección. Las edades. Divisiones didácticas. Curvas de desarrollo. Valor de los intereses. Segunda infancia (5 a 8 años). Capacidades y necesidades físicas, mentales, sociales y emocionales. Selección de ejercicios. Composición de la lección. Rol del profesor dentro del programa. Características de la enseñanza y del comando.- [...]

27. Metodología de la enseñanza de los ejercicios gimnásticos. Consideraciones acerca de: a) como se enseña un nuevo ejercicio. b) cuando debe enseñarse de una sola vez. c)

cuando debe exigirse al comienzo de la ejecución de un nuevo ejercicio. d) como deben presentarse los ejercicios para “motivar” el interés de los gimnastas en las distintas edades. e) como se evalúan los defectos de ejecución; clasificación, origen y formas de corrección. f) errores más comunes cometidos por el profesor durante la clase. [...] (CNEF-ISEF – Plan 1956, pp. 57b y 58).

Observamos aquí la importancia dada a la biología y a la fisiología como determinantes de la enseñanza. Por otro lado notamos la relevancia que toma cada pauta dada en el trabajo con cada población específica. En algún punto esta unidad curricular presenta elementos didácticos para el trabajo en la educación física en general. Este es otro de los puntos que reafirma la importancia de la gimnasia en este momento del ISEF.

#### Teoría de la Gimnasia Plan 1966

El programa de segundo año de esta asignatura tiene una organización muy similar al propuesto en 1960 (CNEF-ISEF 1960), completando treinta y cuatro bolillas. Aparece una pequeña diferencia en la organización, donde la parte de generalidades se presenta como inciso A, luego figura la teoría general de la gimnasia como inciso B y el C se denomina Teoría especial de la gimnasia neo-sueca, en lugar de Teoría especial de la gimnasia formativa-educativa como en 1960. Gran parte de las bolillas se repiten, como ser:

Bol. 18 - El profesor de educación física como elemento determinante de actividad. Sus condiciones morales, intelectuales, temperamentales y físicas.

Bol. 19 – El valor morfogenético postural como expresión fundamental del objetivo “Formación Corporal”. [...]

Bol. 26 – Técnicas de construcción de las lecciones. (CNEF-ISEF- Programas del Plan 1966, 2o año, p. 2).

Es un programa que no presenta grandes cambios desde su aparición en 1947, presentando por un lado la historia de la gimnasia y por otro bolillas que buscan delinear el perfil y el rol del “profesor de gimnasia”, desde lo postural, su complexión, hasta el correcto armado de la lección, así como brindar conocimientos técnicos desde un abordaje teórico de los mismos. Una de las entrevistadas, estudiante de la generación 1968 nos contaba:

La gimnasia era la columna vertebral del instituto porque era, es la materia más rica, y más intelectual y que abarca un panorama mucho más amplio que cualquier deporte. Es lo básico. [...] Fijate que toda esta gente que brilló era porque Langlade daba toda la teoría de la gimnasia con pasión, con, con, era un referente muy importante pero además muy sólido en sus conocimientos y eso lo transmitía. (E4)

Aparece la referencia a la fortaleza de la gimnasia en vínculo estrecho con la fortaleza de Langlade. Este profesor no sólo influía y apoyaba a los egresados a usufructuar becas de estudios sino que también influía en el nombramiento de sus sucesores en las cátedras de gimnasia. En el caso de Teoría de la Gimnasia, el profesor mantuvo su cátedra hasta su jubilación en 1968, donde también “eligió” a su relevo. En este caso el profesor seleccionado nos contó en la entrevista que le hicimos que prácticamente Langlade lo obligó a recibirse cuando le quedaban siete u ocho materias. Le dijo que en dos meses tenía que recibirse e iba a su casa a controlar su estudio (cf. E6).

[...] Increíble...bueno, y me hizo recibir, y me puso de ayudante de él en Teoría de la Gimnasia y en Entrenamiento [...]. Es decir, en aquel momento no había una materia Entrenamiento, él daba nociones en Teoría de Gimnasia de los procedimientos de entrenamiento en boga en ese momento. (E6).

Los estudiantes del Plan de estudios 1974 cursan un solo año de Teoría de la Gimnasia, en el segundo nivel de la carrera. Estos mismos estudiantes cursan en tercer año una nueva unidad curricular: Entrenamiento.

#### Teoría de la gimnasia Plan 1974

En este plan, como ya mencionamos, esta asignatura se dicta únicamente en segundo año, teniendo un total de cincuenta y una horas. El programa se estructura en doce bolillas similares a las de los años anteriores.

Desde la generación de 1979 ya no se dicta más esta unidad curricular, es sustituida por otra llamada “Historia de la Educación Física”.

#### **La “Teoría” en Teoría de la Gimnasia**

La palabra teoría refiere a un conjunto organizado de proposiciones como plantea Milner (1989) al referirse a la ciencia. La teoría refiere al saber, a la episteme. “Es una palabra que deriva del griego y significa “ver, contemplar”, de donde se sobreentiende: sin ponerle las manos encima, dejando las cosas como están.” (Althusser 2015, p. 101). Hay una noción de distancia con el objeto real, mientras que la práctica implica un contacto activo con lo real. (Althusser 2015).

En el caso de los programas analizados observamos que bajo la denominación de Teoría de la Gimnasia coexisten distintos tipos de saberes. Algunos se presentan más vinculados a saberes epistémicos, otros a cuestiones de índole didáctica y por último encontramos un grupo que puede agruparse en lo que se entiende como el “deber ser” del docente de gimnasia.

Bajo estas posibles categorías de análisis podemos agrupar las distintas bolillas que se proponen como contenido de enseñanza. En primer lugar mencionaremos los saberes que entendemos están más vinculados a la teoría, de acuerdo a lo expuesto anteriormente. En este lugar ubicamos aquellas bolillas que refieren a las escuelas gimnásticas, sus creadores, continuadores y la actualidad de esas escuelas. En este caso si bien el abordaje es fundamentalmente historiográfico, la enseñanza en esta asignatura desembocó en la escritura del libro “Teoría General de la Gimnasia” en el año 1970, por parte del matrimonio Langlade. Es una obra que presenta un recorrido histórico de las escuelas y movimientos gimnásticos, sus influencias y transformaciones. Este libro continúa utilizándose en la formación en educación física en los países de nuestra región.

En segundo lugar, aquellas que presentan contenidos vinculados a la didáctica. Dentro de este grupo podemos a la vez establecer dos subgrupos, algunas bolillas más estrictamente vinculadas a la didáctica como tecnología de la enseñanza y otras que sostienen el vínculo entre la psicología evolutiva y la didáctica. En este caso estarían las bolillas que estudian el desarrollo biológico y desde él proponen estrategias de enseñanza. Aquí se abren nuevas preguntas que no pueden abordarse en este trabajo como ser: ¿Qué cuerpo es el que aparece en los programas? ¿Qué mirada hay sobre el cuerpo?

En relación con la didáctica como tecnología de la enseñanza encontramos bolillas como: “Técnicas de construcción de las lecciones” (Plan 1966) o “Metodología de la enseñanza de los ejercicios gimnásticos. Consideraciones acerca de: a) como se enseña un nuevo ejercicio. b) cuando debe enseñarse de una sola vez. [...]” (Plan 1956). En este caso no es el saber el centro, sino las herramientas para la enseñanza. Si acordamos con que la naturaleza del saber afecta a su enseñanza (Behares 2011), estas bolillas carecen de sentido. Las interrogantes que podrían plantearse son por ejemplo: ¿Cuál es el saber puesto en juego? ¿Cuál es su naturaleza? Claro que en este caso, las bolillas estarían en el grupo de los saberes epistémicos.

Finalmente encontramos algunas bolillas que apuntan a trabajar sobre lo que debe hacer o no el “profesor de gimnasia”. Estas bolillas aparecen en todos los programas de la asignatura, tanto los de 1948 como los de 1974. Generalmente se presentan como: “Relación entre la obra de la gimnasia y el encargado de impartirla. El Profesor de Educación Física: a) Condiciones físicas; b) Condiciones morales; c) Condiciones temperamentales; d) Condiciones intelectuales. [...] “. (Plan 1956). Estas bolillas son las que observamos con mayor extrañeza dentro de una posible teoría de la gimnasia.

Finalmente podemos analizar la relación entre la teoría y la práctica en las asignaturas de gimnasia. Durante todos los años en que existió la asignatura teórica hubo una o varias asignaturas vinculadas de carácter práctico. La principal y que en este período estaba durante los tres años de la carrera era gimnasia/gimnástica/gimnasia educativa/gimnasia práctica<sup>4</sup> (estos son los diferentes nombres que va tomando esta unidad curricular en los distintos planes). En esta asignatura se trabajaba fundamentalmente la escuela neo sueca y en los programas aparecían directamente ejercicios a realizar, la propuesta se centraba en la ejecución de distintos movimientos o técnicas gimnásticas.

La enseñanza de la gimnasia se aborda en la asignatura teórica y no aparece en la parte práctica en ninguno de los programas hallados. Si bien de acuerdo a las bolillas específicas referidas a la enseñanza se visualiza un abordaje muy vinculado a los aspectos evolutivos, es importante su incorporación, fundamentalmente en los primeros años, en que aún no lograba estructurarse la práctica docente. En los relatos de las entrevistas aparecen reiteradas referencias al aporte que tenían estos espacios donde se trabajaba sobre la enseñanza (E1, E2, E3, E4, E7). Los programas de la parte práctica describen ejercicios generales y específicos por zonas, sin ningún otro tipo de desglose de actividades, metodologías, progresiones u otros formatos.

## **Reflexiones finales**

La educación física y la teoría no han tenido un vínculo demasiado estrecho en la historia de la disciplina. Su nacimiento “del vientre de la ciencia y de la mano del estado” (Crisorio

---

<sup>4</sup> En el mismo periodo hubo otras asignaturas como Gimnasia Terapéutica, Gimnasia en aparatos (para hombres) y gimnasia moderna (para mujeres). Un análisis en profundidad de estas otras asignaturas puede encontrarse en Torrón, A. (2015)

2009, p.48), marcó su impronta vinculada por un lado a la salud y la higiene y por otro (o al mismo tiempo) como dispositivo biopolítico. (Cf. Crisorio 2009).

La gimnasia ha estado históricamente vinculada a su lado higiénico, delineada por el saber médico. Por otro lado, la gimnasia puede reconocerse como uno de los saberes más identitarios de la educación física, siendo a este campo al que se le reconoce la *propiedad* de ese saber.

Desde estos puntos de partida es que el análisis previamente desarrollado cobra sentido. ¿Hay algo que puede llamarse teoría de la gimnasia? ¿Es la gimnasia un saber<sup>5</sup>? ¿Cuál es la naturaleza de ese saber? Si bien la extensión de este trabajo no permite un abordaje en profundidad de estas preguntas, se pueden esbozar algunas reflexiones para continuar trabajando:

- En el período estudiado hay un saber identificado en la gimnasia
- La asignatura Teoría de la Gimnasia no presenta estrictamente la teoría de la gimnasia, aunque esboza algunas primeras pistas de la misma
- Entre los contenidos que catalogamos como epistémicos se mezclan cuestiones sobre historia de la gimnasia
- La asignatura presenta además contenidos de carácter didáctico y del “deber ser” del docente que no se corresponden con la presentación de la teoría
- El vínculo de la gimnasia con el saber médico se identifica claramente en los programas estudiados
- Durante su existencia fue una unidad curricular muy importante en la formación pero a partir de la década del 80 se quita de los planes de estudio del ISEF

### **Referencias bibliográficas**

- Althusser, L. (2015) ¿Qué es la práctica? En: Althusser, L. (2015) *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Buenos Aires, Paidós. (p. 99-106).
- Behares, L. E. (2011) *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la

---

<sup>5</sup> En términos de Behares (2011)

Universidad de la República.

Crisorio, R (2009) Educación Física. En: Crisorio, R. y Giles, M. (2009) *Educación Física. Estudios críticos de Educación Física*, La Plata, Ediciones al margen

Dogliotti, P (2012) *Cuerpo y curriculum: discursividades en torno a la formación de docentes de Educación Física en Uruguay (1874-1948)*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área Social. Universidad de la República, 2012. 327p. Disponible en: [http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis\\_paola\\_dogliotti.pdf](http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_paola_dogliotti.pdf)  
Acceso: 1-3-19.

Gomensoro, A. (2012) Historia de la formación de docentes en Educación Física en Uruguay. En: González, M. L. (comp.) *La educación física en Latinoamérica. Historia de las instituciones formadoras y de los lineamientos de la formación profesional*. Argentina: Universidad de Tucumán.

Langlade, A. y Rey de Langlade, N (1970) *Teoría general de la gimnasia*, Stadium, Buenos Aires

Lodeiro, P. (1990) *Destellos del Curso de Profesores de Educación Física (desde los orígenes al 89)*, Montevideo: Magui.

Milner, J.C. (1989) *Introducción a una ciencia del lenguaje*, Buenos Aires, Manantial, 2000.

Rodríguez Giménez, R. (2012) *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área Social. Universidad de la República, 2012. 262p. Disponible en: [http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis\\_raumar\\_rodriguez.pdf](http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf). Acceso 20/10/2016.

Torrón, A. (2015) *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939 – 1973), su configuración y su enseñanza*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área Social. Universidad de la República, 2015. 195p. Disponible en: [http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/tesis\\_a\\_torron\\_2017.pdf](http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/tesis_a_torron_2017.pdf)  
Acceso 10/06/2108.

### **Documentos Consultados**

- CNEF - ISEF (1956) Comisión Nacional de Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. *Plan de estudios del año 1956*. Montevideo: Instituto Superior de Educación Física. Registros Académicos de ISEF. Carpeta Plan 1956.
- CNEF - ISEF (1966) Comisión Nacional de Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. *Plan de estudios del año 1966*. Montevideo: Instituto Superior de Educación Física. Registros Académicos de ISEF. Carpeta Plan 1966
- CNEF-ISEF (1960) Reglamento de exámenes y programas de asignaturas. 2º año, CNEF, Montevideo
- CNEF-ISEF-Programas del Plan 1966 (1966) 2o año
- CNEF-ISEF-Programas del Plan 1966 (1966) 3er año
- CPEF (1944) Curso para la preparación de Profesores de Educación Física (CPEF). *Programas de las asignaturas*. Montevideo: CNEF. Bedelía de ISEF. Carpeta única.
- CPEF (1952) Curso para la preparación de Profesores de Educación Física (CPEF). *Programas de las asignaturas*. Montevideo: CNEF. Bedelía de ISEF. Carpeta única.
- Händel, J. (1954) *Cuaderno manuscrito de apuntes de teoría de la gimnasia*. Propiedad de la autora.

---

**4.**

**Problemáticas relativas a la formación  
de los docentes y la enseñanza de la  
práctica profesional**

---

# La Formación docente y su relación con el campo laboral

**Myriam Marcela Aguirres**

aguirresmj@yahoo.com.ar

**Laura Beatriz Brizuela**

lauri\_bri@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Sur

---

## Resumen

Nos proponemos en este trabajo analizar las tensiones entre la formación profesional y el campo de trabajo en el Profesorado de Educación Secundaria en Biología en el Instituto Superior Formación Docente N° 3 Dr. Julio César Avanza.

Para ello, durante nuestro período de práctica docente situada en las carreras mencionadas de esta institución educativa, analizamos cuáles son los espacios que se brindan desde la formación para el futuro ejercicio de la docencia en el nivel secundario y promocionar el desarrollo de la investigación y alfabetización científica.

Desarrollamos este trabajo a través de una metodología basada en observaciones de clases, encuestas a alumnos del segundo y cuarto año, y el análisis del diseño curricular y del plan de estudio considerando sus objetivos formativos, enfoque de contenidos y estrategias didácticas.

El análisis de las observaciones de clases, documentos y encuestas, nos permite pensar acerca de la actual crisis de la profesionalidad.

---

## Introducción

Al iniciar nuestra práctica docente situada en las asignaturas Química y Laboratorio I y Química y Laboratorio II del profesorado en Biología del Instituto Superior de Formación Docente N° 3 Dr. Julio César Avanza, observamos que la modalidad de enseñanza era mayormente expositiva y, hasta ese momento, habían tenido escaso contacto con el laboratorio que posee la institución y tampoco habían realizado alguna experiencia de laboratorio en el aula, lo que nos llevó a preguntarnos ¿cómo es la articulación entre la teoría y la práctica?, ¿los alumnos producen conocimiento o solamente esperan recibirlo?, ¿se considera en las clases la formación para un futuro profesional? , ¿se fomenta el pensamiento crítico de los alumnos?, ¿es compatible una modalidad expositiva con una asignatura que incluye a la práctica ya desde su denominación?

## **Planteamiento del problema**

Desde la propuesta de la cátedra Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior realizamos la PDS en tales materias del ISFD N°3. Focalizamos esta ponencia en el análisis de las tensiones entre la formación profesional y el campo de trabajo.

## **Marco teórico**

En el presente trabajo analizamos las tensiones entre la formación profesional y el campo de trabajo en el Profesorado de Educación Secundaria en Biología desde primero a cuarto año en el ISFD N°3. En este sentido, será necesario plantear algunos conceptos que sirvan de ejes conceptuales sobre los que fundamentamos nuestras conclusiones.

En primer término, entendemos diferentes conceptos relacionados con el mundo del trabajo docente y con el desarrollo profesional siguiendo a Tardif (2004).

El autor distingue las profesiones de otras ocupaciones por la naturaleza de los conocimientos que están en juego. Interesa recuperar algunas de las características del conocimiento profesional:

- Los conocimientos profesionales, aunque estén basados en las llamadas disciplinas científicas “puras”, se configuran y dirigen hacia la solución de situaciones problemáticas concretas.
- Los conocimientos profesionales exigen una fracción de improvisación y de adaptación a situaciones nuevas y únicas que exigen del profesional un pensamiento reflexivo y crítico para comprender el problema y resolverlo
- Los conocimientos profesionales son evolutivos y progresivos y necesitan de una formación continua y continuada. Por tanto, los profesionales deben autoformarse y reciclarse a través de diferentes medios después de sus estudios universitarios iniciales

En relación con esta caracterización, reconocemos la importancia de otro de los conceptos de Tardif (2004) que es el referido a crisis de la profesionalidad: *“La crisis de la profesionalidad es la crisis de la pericia profesional, de los conocimientos, estrategias y técnicas profesionales por medio de la cuales ciertos profesionales procuran solucionar situaciones problemáticas concretas”* (p 185).

Por otra parte, el autor plantea que en la actualidad se percibe que un modelo de racionalidad improvisada toma un papel significativo junto con los hábitos de cada tradición profesional, donde no hay que perder de vista las dimensiones éticas que acarrea la práctica profesional, sobretodo, si ésta se destina a seres humanos.

Paralelamente, relaciona la crisis de la profesionalidad con la confianza que el público y los usuarios depositan en el profesional, cuestionando el papel de las Universidades en la formación profesional en relación con la calidad y la distancia entre la realidad y el mundo del trabajo profesional e invitando a la revisión de la naturaleza de los fundamentos epistemológicos del oficio de enseñante para posibilitar un proceso reflexivo y crítico con respecto a nuestras prácticas como formadores y como investigadores.

En este sentido, el autor propone una noción de *epistemología de la práctica profesional* entendida como el “*estudio del conjunto de los saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano para desempeñar todas sus tareas*” (p. 188).

Saberes conformados por conocimientos, competencias, habilidades y actitudes que orientan la comprensión de su naturaleza en el proceso del trabajo docente y la relación con la identidad profesional de los profesores. Por tanto, son saberes del trabajo, saberes en el trabajo. Saberes que tienen sentido en relación con las situaciones de trabajo y los trabajadores, y le dan significado a través de su construcción y modelado.

Tardif (2004) se centra en el modo en que la *epistemología de la práctica profesional* puede afectar las concepciones actuales sobre la investigación universitaria con respecto a la enseñanza y, entre otros aspectos, destaca:

- Que los saberes son saberes de acción, saberes en el trabajo. Donde lo profesional, la práctica y sus saberes co-pertenecen a una situación de trabajo. No es estático. co-evolucionan y sufren un proceso de transformación.
- Que no hay que considerar que se trata de lo mismo, saberes profesionales con conocimientos que son transmitidos en la universidad, sino que actúa como filtro de los mismos para transformarlos según el entorno donde se lleve a cabo la actuación del rol docente.
- Que es necesario salir para investigar sobre los saberes profesionales. Ver el modus operandi de los profesionales, cómo actúan e interactúan en todas sus tareas, en su ambiente laboral.

Finalmente, nos interesa destacar algunas características que el autor atribuye a los saberes profesionales de los docentes a los que define como:

- temporales. En parte se debe a la biografía escolar y de vida que los docentes llevan. Y esto, hace que toda su acumulación de conocimientos y representaciones influya en la práctica docente y en su permanencia a lo largo del tiempo. Si bien durante los primeros años es cuando se adquiere la competencia y rutinas de trabajo, estos saberes profesionales se utilizan y desarrollan a lo largo del ejercicio de la profesión. Es un proceso en el que evoluciona la identidad y la socialización profesional.
- plurales y heterogéneos como también personalizados y situados. Para alcanzar los objetivos, el docente utiliza distintos tipos de conocimientos y competencias que trae con su cultura personal y su cultura escolar previa. De aquí la heterogeneidad y pluralidad.
- personalizados y situados. Son saberes subjetivados por el docente y generados, y utilizados dentro de un contexto concreto.
- el objeto del trabajo del docente son seres humanos y que los saberes llevan las señales del humano.

### **Metodología**

Se recolectó información del Diseño Curricular, del Programa de 1° año de Química y Laboratorio I, del Programa de 2° Química y Laboratorio II, se ha realizado una encuesta a los alumnos de 2° año y 4° año.

Observaciones en los cursos asignados durante la PDS.

### **Resultados o hallazgos**

La encuesta administrada a los estudiantes de segundo y cuarto año del Profesorado de Educación Secundaria en Biología arrojó los siguientes resultados:

De una población de 26 alumnos se pudieron completar 25 encuestas. Al preguntarles qué asignatura de su plan de estudio les forma para ser docentes, se observó que la mayoría de los encuestados eligió las asignaturas pedagógicas y en menor proporción las disciplinares.

En la misma línea, 7 alumnos formulan la inquietud de incorporar herramientas en su formación para enseñar a alumnos integrados. (Gráfico 1)

Por otra parte, 15 alumnos destacan que la asignatura Integración Areal I es un espacio que no es necesario en su plan de estudio. (Gráfico 2)

Y dentro del espacio destinado a los comentarios, manifiestan la necesidad de tener un mayor contacto con alumnos de las comunidades educativas donde realizan las primeras observaciones.

Otras inquietudes que manifestaron los alumnos fueron: la falta capacitaciones con respecto a las TIC, desconocimiento de las pautas de ingreso a la docencia, escasa profundidad en los contenidos y trabajos en el laboratorio.

En el aula y en el laboratorio se observó que los alumnos tienen muy marcada la separación entre los temas abordados en la teoría y el desarrollo de prácticas. Plantearon la necesidad de tener clases más dinámicas y así posibilitar y fortalecer las relaciones pedagógicas a través del espacio áulico.



Gráfico 1

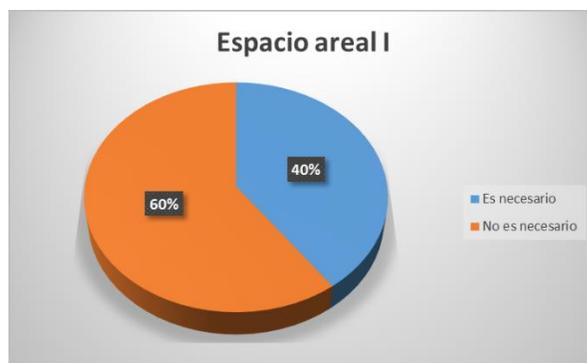


Gráfico 2

Algunas de las situaciones que notamos fueron:

- Las clases fueron suspendidas en reiteradas oportunidades por profilaxis sin previo aviso.
- Durante las clases de química, los estudiantes del profesorado manifestaron su incertidumbre en relación con los contenidos enseñados y su futura utilización en el campo laboral. Algunos de los comentarios que refieren a ello fueron: “Muy linda la química, pero a mí, ¿para qué me sirve si yo estudio biología?”; “¿Para qué hacemos esta experiencia, ¿dónde lo voy a usar?”

### **Conclusiones**

Considerando el plan de estudio, las clases observadas y los comentarios manifestados por los estudiantes, nos lleva a preguntarnos: ¿qué herramientas se les otorga a los futuros profesionales para construir sus saberes profesionales?

Es el espacio de estas prácticas docentes donde se posibilita la formación de identidad y así construir propuestas pedagógicas para incentivar a los estudiantes a la construcción de saberes.

Tal como lo evidencian las encuestas realizadas, los estudiantes encuentran que es escasa la profundidad en los contenidos y de los trabajos en el laboratorio, que falta capacitación con respecto a las TIC, entre otras cuestiones que podrían estar demostrando una posible carencia en la calidad del contenido de la formación y su relación con el mundo del trabajo profesional. Esto puede deberse a selección de los contenidos del diseño curricular pero también a otras variables que se correlacionan con el contexto sociocultural actual.

Tal es el caso de la incorporación de alumnos integrados en las instituciones secundarias. No se ofrece en el profesorado en biología las competencias y los saberes necesarios para desarrollar la labor educativa en esas situaciones.

Por otra parte, uno de los aspectos que llaman nuestra atención es que lo manifestado en el diseño curricular respecto a la asignatura Integración Areal I, cuya propuesta es la integración de las disciplinas del área de Ciencias Naturales que facilitaría un proceso de enseñanza aprendizaje con enfoque multidisciplinar, no sea considerado valioso en la formación profesional por parte de las estudiantes. En contraposición con nuestro plan de estudio que carece de este espacio.

Destacamos la importancia del uso del espacio áulico para la transmisión y reconstrucción de conocimiento y que sea puntapié inicial de los futuros docentes para generar un cambio epistemológico en los métodos de enseñanza e investigación en la docencia. Repensar la articulación como un bloque la teoría- práctica para favorecer la práctica profesional y potenciar de esta manera los diseños curriculares, sobre todo en los tiempos de residencia de los futuros docentes. Poner en tensión la preparación en educación superior con el mundo laboral real, pero como una dimensión abierta e investigar sobre los saberes profesionales.

Se ha observado que la población encuestada manifiesta la necesidad de una mayor articulación de los contenidos teóricos con trabajos prácticos de laboratorio. Entonces, tal como describe García (2006): *“No se trata de aprender más cosas, sino de pensar de otra manera los problemas que se presentan en la investigación, es decir, de reformular la concepción de la práctica de la ciencia”*. (p 90)

Con la información recolectada de las encuestas, la revisión de los planes de estudio, el tipo de clases que se desarrollan y las herramientas que se les da a los alumnos del profesorado de biología, si bien son los formadores de los saberes profesionales, ellos encuentran que no les alcanza para cubrir las demandas de la realidad del mundo actual.

El análisis de los resultados deja abierto el camino para seguir indagando y profundizando en la problemática de la articulación de la formación profesional y el trabajo docente.

## **Bibliografía**

- García R. (2006) Interdisciplinariedad y sistemas complejos. Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria (pp 87- pp 96) Barcelona. Editorial: Gedisa, S.A
- Tardif M. (2004). Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. (pp 181-pp204) Madrid Editorial: Narcea, S A. Ediciones
- Instituto de Formación Docente N° 3 Dr. Julio Avanza. Diseño Curricular. Recuperado de <https://drive.google.com/drive/folders/16SOc56ibqVZAHvAqRMPt9cQOEW5qKwLM?usp=sharing>

## **La sala multiedad: ¿una estrategia para garantizar el derecho a la educación?**

**Gabriela Salinas**

gabrielaesalinas@hotmail.com

**Miriam Antoñanzas**

miriamantonanzas@gmail.com

**Laura de la Fuente**

delafuente.laura@gmail.com

**Valeria Canova**

canova.valeria@gmail.com

Universidad Nacional del Sur

---

### **Resumen**

Las problemáticas y desafíos propios de la educación superior son múltiples y variados, algunos recurrentes en la historia y otros nuevos, que van surgiendo con motivo de las actualizaciones en materia de las políticas públicas, los nuevos contextos institucionales y sociales, las prácticas educativas situadas y el desarrollo de las investigaciones sobre este campo particular.

Esta ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación “Políticas educativas para el nivel inicial y obligatoriedad escolar”, perteneciente a la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur. En dicho proyecto se intenta analizar y comprender las políticas públicas nacionales y provinciales dirigidas a garantizar la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años.

A partir de la sanción de la LEN, y a efectos de garantizar los años de escolaridad obligatoria y el derecho a la educación, desde el Ministerio de Educación de la Nación se proponen las salas multiedad para los jardines de infantes del ámbito rural, al estilo de los plurigrados de la escuela primaria. Luego, esta propuesta avanza hacia los jardines del ámbito urbano. Estas salas multiedad (antes llamadas salas integradas) intentan agrupar niños/as de 4 y 5 años, o bien de 3, 4 y 5 años, de manera de garantizar la matrícula a los niños/as de 4 y 5. A partir de la misma, se propone a la multitarea como modalidad para organizar la enseñanza.

En este sentido, nos proponemos hacer un relevamiento de algunas experiencias en jardines públicos de Bahía Blanca que implementan las salas multiedad y la multitarea, para ponerlo en diálogo con documentos nacionales y provinciales, con referentes teóricos sobre estas estrategias y con nuestro propio trabajo en el abordaje de estas temáticas en el Profesorado de Educación Inicial.

---

### **La sala multiedad: ¿una estrategia para garantizar el derecho a la educación?**

El Nivel Inicial sufrió una serie de avances y retrocesos a lo largo de su historia durante el siglo XX pero, en la actualidad y como resultado de este proceso, ha logrado consolidar su

unificación como nivel de enseñanza y primer eslabón del sistema educativo formal a partir de leyes que lo reconocieron como tal.

A partir de la sanción de la LEN, y a efectos de garantizar los años de escolaridad obligatoria y el derecho a la educación, desde el Ministerio de Educación de la Nación se propone la creación de las salas multiedad para los jardines de infantes del ámbito rural, con el mismo sentido que habían tenido los plurigrados de la escuela primaria. Las escuelas primarias se organizan en plurigrados cuando la matrícula es baja o por razones de espacio y se conforman unidades educativas con estudiantes de distintas edades y de diferentes años de la escolaridad. Desde esta perspectiva se intenta fundamentar pedagógicamente los beneficios que tienen las salas multiedad para el aprendizaje de los niños y, a la vez, se reconocen los argumentos que se pueden esgrimir en su contra, sobre todo en función de una concepción homogénea para el agrupamiento de las edades, por el desarrollo y las posibilidades de aprendizaje.

Más tarde, esta propuesta avanza hacia los jardines del ámbito urbano. Estas salas multiedad -antes llamadas salas integradas-, intentan agrupar niños de 4 y 5 años, o bien de 3, 4 y 5 años, de manera de garantizar matrícula a los niños/as de 4 y 5, a la vez que tener ingresantes a la sala de 3, porque si no ingresan a los 3 años, es posible que los padres los deriven hacia otros jardines estatales o bien privados y ya no intenten volver.

### **La sala multiedad: ¿una estrategia pedagógica?**

Las instituciones que se ocupan de la educación infantil desempeñan un lugar esencial en el logro de aprendizajes por parte de los niños/as, tanto en el desarrollo cognitivo como afectivo y social. Posibilitar el ingreso al sistema educativo de todos los niños del país es una de las actuales prioridades en el campo de las políticas públicas enfocadas en educación. En los últimos años se ha avanzado en la oferta educativa para los niños más pequeños y hoy nos encontramos con un fuerte desafío que tiende a lograr la universalización de la educación inicial. En este sentido, la sala multiedad se presenta como una oportunidad y una posibilidad de alcanzar ese objetivo.

En el marco del proyecto de investigación en el que trabajamos, realizamos entrevistas a docentes y directivos de jardines de gestión pública en las que -entre otros tópicos- se tematizó la implementación de las salas multiedad que, por definición, refieren a la conformación de un solo grupo de niños con edades diferentes que transitan la experiencia

del jardín de infantes. Uno de los puntos a favor que se le atribuye a esta modalidad es que la realización de actividades compartidas entre niños de diferentes edades facilita la construcción del conocimiento, ya que es en la relación interpersonal donde la presencia de unos andamia y estimula el aprendizaje de los otros.

En las entrevistas se evidencia que existe coincidencia en cuanto a que las salas multiedad constituyen una estrategia pedagógica beneficiosa para los alumnos, ya que permite que los niños más grandes colaboren con los más pequeños. En este sentido, una directora comenta “... *Algo que se observa como positivo es el andamiaje resultante entre los más grandes con respecto a los más pequeños y el trabajo colaborativo en ese sentido...*”

Sin embargo, las entrevistadas también revelan que continúa existiendo cierta resistencia por parte de las docentes, pues algunas de ellas esgrimen que, en muchos casos, no se sienten formadas para trabajar en esta modalidad, si bien cuentan con el apoyo del equipo directivo al momento de planificar y organizar el trabajo dentro de la sala.

Aunque la propuesta de trabajo en secciones multiedad ya tiene un recorrido en el tiempo y es llevada adelante por muchas docentes, es un formato que requiere una construcción y reflexión permanente por parte de quienes están a su cargo. Por otra parte, en la formación inicial de los futuros docentes el trabajo en este tipo de secciones no está considerado. Por ello, la capacitación posterior y la reflexión de las docentes sobre su práctica son fundamentales para generar propuestas que permitan avanzar en esta especificidad.

A estas inseguridades y a la falta de formación real, se suma que, muchas veces, estas salas son resistidas también por las familias, aunque las autoridades ministeriales consideran que se trata de una práctica que está avalada por la experiencia internacional.

### **La multitarea, ¿una nueva propuesta?**

La multitarea ha sido planteada en todos los jardines de 1er y 2do ciclo de la provincia de Buenos Aires desde la Dirección del Nivel Inicial. La propuesta se suma a las distintas actividades que se organizan durante la jornada escolar, argumentando que promueve el desarrollo de actividades simultáneas entre las que se pueden incluir el juego y otras propuestas en todas las salas puras -con niños y niñas de la misma edad- y multiedad.

Ullúa plantea a la multitarea como un enfoque, ya que la propuesta rompe con muchos de los supuestos prácticos y teóricos que se presentan en los otros niveles de escolarización,

puesto que en las salas maternas las actividades se muestran como un continuo y en forma simultánea, donde se observan y se coordinan las acciones respetando los tiempos y las necesidades de los más pequeños. En una situación de multitarea alternan “el cambiado” con el “juego en la alfombra”; es decir que la docente no cambia de actividad, sino que lo que varía es su forma de participación para sostener la enseñanza y son los niños/as quienes realizan las distintas propuestas. En la multitarea conviven diversas situaciones de enseñanza simultánea que cumplen con dos finalidades “didáctica, que se identifica con el objetivo y el contenido de la enseñanza [...] ligada al para qué y qué del maestro y la finalidad de la tarea, tiene que ver con el porqué y para qué estamos haciendo esto desde la perspectiva del niño, está en estrecha relación con el sentido que él le atribuye a la tarea” (Ullúa, 2009:19).

Las autoras Picco y Soto sostienen que para esta propuesta didáctica en las salas de primer ciclo del nivel inicial “... el educador dispondrá sectores con propuestas múltiples y simultáneas. De este modo ofrecerá alternativas de participación que permitan a los niños elegir entre dos o tres propuestas, habilitando el entrar y salir de ellas de acuerdo con su motivación personal y cambiante.” (Picco y Soto, 2013:78)

Soto y Mateo también hacen referencia a la multitarea para las salas de primer ciclo como una propuesta que implica que las docentes dispongan distintos espacios, de modo de propiciar aquellas actividades que se sostienen en el tiempo y cuya reiteración ofrece enseñanzas y aprendizajes sistemáticos. Consideran a la multitarea como un tipo de juego en sectores, donde la complejización estaría dada por la incorporación de otros materiales y sus posibles combinaciones. En este sentido, señalan “el juego en sectores es una fuente muy adecuada para generar climas de participación calmos y placenteros en los pequeños, a la vez que permite enseñanzas y aprendizajes seleccionados con continuidad y variedad adecuadas a las necesidades y posibilidades de los niños”. (Soto y Mateo, 2014:82).

Por su parte, Ana Malajovich plantea que el juego en sectores puede considerarse un tipo de multitarea, pero no todas las propuestas de multitarea pueden ajustarse como juego en sectores. Menciona, además, que las situaciones de multitarea “posibilitan que el docente organice actividades diferentes según los contenidos que le interesa trabajar con cada subgrupo.” (Malajovich, 2017:49-50). Se pueden ofrecer dos o más actividades diferentes

que se realicen en simultáneo, considerando que las propuestas pueden no ser lúdicas ni tampoco de libre elección.

En la búsqueda de marcos teóricos que sustenten la propuesta de la multitarea, nos encontramos con que la misma es planteada tanto para primero como para segundo ciclo del nivel inicial. Los antecedentes que encontramos sobre el tema se encuentran relacionados -como anticipamos- con las secciones multiedad en el ámbito rural, con la clara intención de respetar las diversas cronologías de aprendizajes, considerando que la propuesta permite organizar diferentes actividades en simultáneo.

El planteo de la organización de la enseñanza desde la multitarea intenta cuestionar el supuesto según el cual, para lograr aprendizajes equivalentes se necesitan enseñanzas similares. En palabras de Terigi, en la escuela se proponen “aprendizajes monocrónicos”, es decir, “una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar y sostener esta secuencia a lo largo del tiempo de modo tal que, [...] al final de un período más o menos prolongado y desarrollada la enseñanza, tal como haya sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas.” (Terigi, 2010:16).

En este sentido, tal como la exponen algunos autores, la multitarea es una modalidad, pues respeta ciertas reglas y mecanismos y, por lo tanto, no resulta algo libre o espontáneo. Entendida como modalidad, nos permite considerar -en contraposición con lo expuesto más arriba- en las diversas cronologías de aprendizaje que se desarrollan de manera simultánea en el grupo clase, al tener en cuenta que los niños no aprenden todos de la misma manera ni al mismo tiempo.

En nuestra ciudad, la planificación de la multitarea se plantea en los jardines desde el año 2017. Recuperamos en las voces de inspectoras, directivos y docentes de instituciones de gestión pública de Bahía Blanca, cuál ha sido el impacto de la sala multiedad y si es pensada para todas las secciones del jardín.

Las inspectoras sostienen que la propuesta de multiedad es beneficiosa porque permite respetar los tiempos de aprendizaje de cada alumno/a y garantizar la obligatoriedad a los niños de 4 años. Además, afirman que la misma es coherente con el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires, ya que este no divide la propuesta de contenidos según las edades. Por otra parte informan que, desde el año pasado, la enseñanza a través de la

multitarea está incorporada -de hecho- a la organización de actividades que realizan con inspectores/as de otras áreas, como artística o educación física.

Actualmente, la propuesta de la multitarea coexiste con las salas multiedad de 3-4 y 4-5 años, como formas de organización de los grupos de niños/as. Las inspectoras refieren que los cincuenta seis jardines de la ciudad de Bahía Blanca tienen aproximadamente un cincuenta por ciento de salas con distintas edades. A partir de este dato y teniendo en cuenta que la propuesta de la multitarea viene de la mano de pensar una organización de la enseñanza que ayude al docente a planificar su tarea, preguntamos si esta situación se presenta como una forma de paliar la falta de creación de nuevas salas y jardines, sobre todo si consideramos -además- que este año se sancionó una resolución que amplió el número de niños por salas de 25 a 28. En este sentido, las inspectoras indican que hoy no hay excedentes de niños de 4 y 5 años, sino que todos los niños/as de nuestra ciudad tienen un lugar en los jardines de gestión estatal, si bien esto mismo no ocurre con los/as niños/as de 3 años. De todos modos, consideran que -efectivamente- se ha producido un ajuste en función de la ampliación la cantidad de niños por sala. En su opinión, esta última disposición marca un retroceso respecto de la anterior situación -tanto en lo pedagógico y didáctico como en lo teórico y lo práctico- ya que la organización de la enseñanza con un número mayor de niños/as va en detrimento de una propuesta educativa que garantice condiciones para que todos aprendan.

### **Formación docente y sala multiedad**

En sintonía con el desarrollo y consolidación de este nivel educativo a lo largo de su historia, también se fue desarrollando la formación específica de las docentes, como carrera separada de la formación de maestros para nivel primario.

Al inicio del presente trabajo consideramos que la propuesta de sala multiedad y la multitarea no están contempladas en los planes de estudio de la formación de docentes en nivel inicial. En este sentido, recuperamos los aportes de Marta Souto y entendemos a la formación:

“...como una dinámica de transformación del sujeto docente, como la búsqueda de formas nuevas para cumplir con ciertas tareas para actuar en el campo profesional de la docencia.... desde la perspectiva del sujeto adulto que construye un camino, un trayecto que le significará transformaciones a partir de mediaciones diversas. En ese trayecto el sujeto adulto plantea sus demandas, pone sus objetivos, busca su camino, su

posición, formándose a sí mismo por mediaciones que las instituciones, los programas, los formadores, los textos ofrecen. Uno se forma a sí mismo por mediaciones, en relación con otros, en un lugar y tiempo de análisis.” (Souto, 2016: 19)

En este sentido, coincidimos en que no se forma a otro de manera unidireccional, así como tampoco son las instituciones las que forman, sino que es el sujeto el que se va constituyendo en un entramado de experiencias, situaciones, marcos contextuales que favorecen, obturan, potencian o limitan este proceso. A modo de ejemplo que invite a seguir pensando abordajes posibles, expondremos de qué manera lo hacemos desde la cátedra de Práctica Docente III del profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior de nuestra universidad.

- Relatos de estudiantes de la Residencia (4to año) que realizaron sus prácticas en salas multiedad, coincidiendo con Bruner (1997), la narración es una de las formas más potentes de crear significado y de organizar el conocimiento, además les permite a las estudiantes escuchar experiencias de alumnas que han vivenciado también el momento de prácticas recientemente lo cual permite calmar ansiedades y escuchar respuestas a sus dudas e inquietudes previas a la realización de las prácticas.

- Lectura de documentos curriculares y bibliografía sobre la temática, en clase se trabajaron con los documentos de nación y provincia tomando como guía de lectura los siguientes ítems:

- > La plurisala: organización, planificación y realización de actividades.
- > Adecuación de la práctica al contexto.
- > Rol de la institución y relación con la comunidad.
- > Formación docente; saberes necesarios en la práctica de la plurisala.
- > Visita a salas multiedad de jardines públicos y entrevistas a directoras y docentes: permitió observar la organización de la sala, su ambientación, carteleras, material didáctico y las entrevistas posibilitó conocer la tarea que realiza diariamente la docente, la resistencia de algunas familias ante este tipo de salas -atraso en los aprendizajes, desventajas de los más chiquitos con respecto a los más grandes-, la implementación de la multitarea como modalidad organizativa de la enseñanza.

Asimismo, las entrevistas nos permitieron saber qué decisiones institucionales se toman al implementar este tipo de salas. Por un lado, permite que los alumnos/as de 4 y 5 tengan un

lugar asegurado, aún cuando queden alumnos de 3 años sin posibilidad de tener vacante en el nivel. Y, por otro, también se toma como una estrategia para realizar distintos agrupamientos de alumnos/as de acuerdo a si hubo obstáculos de convivencia en su trayectoria escolar previa.

### **Algunas conclusiones provisionarias**

De acuerdo al rastreo realizado, la sala multiedad se presenta como una estrategia para cumplir con los años de obligatoriedad, a la vez que intenta también garantizar el derecho a la educación. Según lo mencionaron las inspectoras en las entrevistas, actualmente los jardines ven incrementada la cantidad de niños/as por sala, lo que implicaría un retroceso respecto de la anterior situación. En este sentido, y para seguir pensando, cabría preguntarse si no estamos ante un intento de justificar pedagógicamente algo que tiene una raíz presupuestaria. ¿La multitarea da respuesta a las dificultades que presenta la enseñanza? Con grupos más numerosos de niños y niñas con edades diferentes, ¿es la multitarea una propuesta que permite enseñar mejor?

Otra de las cuestiones que observamos es que, si bien en algunos autores y también en algunos documentos la multitarea aparece como modalidad, en otros es considerada una estructura didáctica que se suma a las ya conocidas en el nivel -secuencia, proyecto y unidad didáctica-. De modo que, aunque en la bibliografía existente se habla de modalidad, esta no se define de una manera concluyente ni se especifica cómo trabajar con ella.

Como docentes de la formación inicial nos ocupa y preocupa nuestro aporte a la hora de garantizar el derecho a la educación de los niños y las niñas. En este sentido, estamos convencidas de que estas propuestas que emergen de las prácticas docentes deben ser abordadas en nuestras cátedras, de modo de generar ámbitos de reflexión y crítica que ayuden a desnaturalizar aquello que en el decir de las docentes aparece como algo que se hace porque “lo pidió la directora” o porque “es lo que dice el diseño”. Nuestra tarea –al menos una parte de ella- es aportar a la formación de las alumnas con fundamentos teóricos sólidos y propiciar espacios donde se problematicen aquellas propuestas que surgen como “modas” que se van consolidando en las salas. De esta manera, aspiramos a que logren desvelar los posicionamientos teóricos y políticos que subyacen a las mismas, además de invitarlas a pensar juntas propuestas de intervención pedagógico-didácticas que tengan en cuenta cada situación particular y sus diferentes dimensiones: los sujetos y las

instituciones, sus contextos y hasta los recursos y materiales didácticos.

### **Bibliografía**

Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Malajovich, A. (2017) *Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial*. Rosario: Homo Sapiens.

Picco, P. y Soto, C. (2013) *Temas de 0 a 3 años. Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Soto, C.; Mateos, N. y Castro E. (2014). *Temas de 0 a 3 años. Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Souto, M. (2016) *Pliegues de la formación; sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Terigi, Flavia (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia desarrollada en La Pampa.

### **Documentos**

República Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206/06

DGC y E (2008) Diseño curricular del Nivel Inicial. Buenos Aires

DGC y E (2011) Diseño Curricular Primer Ciclo de la Educación Inicial La Plata

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2007) *La sala multiedad en la educación inicial; una propuesta de lecturas múltiples*. Buenos Aires.

# La reflexión posactiva en el diseño y la deliberación sobre la enseñanza

**Marina Barcia**

marinainesbarcia@gmail.com

**Susana de Morais Melo**

sgdemorais@gmail.com

**Silvania González Refojo**

grsilvania@gmail.com

**Silvina Justianovich**

sjustianovich@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata

---

## Resumen

En el presente trabajo se propone problematizar la relevancia de la reflexión posactiva como fase de la enseñanza. Para ello sistematizaremos la experiencia y el encuadre conceptual de la cátedra de *Prácticas de la Enseñanza* (Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata), en relación a una de las fases de la práctica docente de los/as estudiantes de dicho profesorado: la reflexión posactiva. Se asume esta etapa como una instancia en la que la cátedra despliega, como parte de su propuesta pedagógica, diferentes estrategias y experiencias formativas: prácticas de escritura, documentación y comunicación sobre la práctica; instancias de intercambios y análisis sobre la enseñanza en tutorías individuales y grupales; prácticas de observación y acompañamiento a los/as estudiantes en sus prácticas docentes por diferentes instituciones (de nivel secundario y superior) de la ciudad, entre otras. Todas ellas, comparten el sentido y la dirección de propiciar procesos de construcción de saberes sobre y desde la enseñanza.

Se focalizará en una de las prácticas que los/as estudiantes realizan en relación a la fase posactiva de la enseñanza: la escritura de las reflexiones posactivas de cada clase. No es nuestra intención simplificar la complejidad de este proceso ni las diversas instancias donde los/as estudiantes reflexionan de manera sistemática y regular sobre lo acontecido en el contexto de su residencia, sino que nos interesa concentrarnos en la especificidad de la misma a partir de la formalización, escritura y comunicabilidad que ellos/as concretan. Desde este posicionamiento, y en el reconocimiento de las fases de la enseñanza, la cátedra propone a los/as estudiantes practicantes realizar reflexiones posactivas de cada una de sus clases, para recuperar desde la escritura espacios y tiempos y posibilitar un registro de esos procesos, darlos a conocer y debatir sobre ellos y, fundamentalmente, *hacer lugar* a una experiencia de sistematización inédita para sus protagonistas. En este sentido, asumimos que al recuperar y reconocer las macro y micro decisiones de la enseñanza, se posibilita a los practicantes legitimar la producción de saberes pedagógicos-didácticos sobre la enseñanza de manera situada y reflexiva. Por último, propiciamos que estos saberes se integren en los componentes de los siguientes diseños didácticos, por lo que se logran

procesos que recuperan los saberes construidos desde la auto-evaluación de la enseñanza realizada por los practicantes.

En tanto documentación sobre la práctica, al hacer comunicable la experiencia y la reflexión sobre ella, se propicia la articulación posterior con nuevos sentidos para sus intervenciones y decisiones. Vinculada al concepto de evaluación y anclada en la valoración y la toma de decisiones, la reflexión posactiva posibilita su internalización como proceso intrínseco a la enseñanza, y el diseño y elaboración de propuestas de intervención superadoras. Por todo esto, sugerimos en este trabajo la importancia de reconocer las posibilidades que esta práctica abre a la profesionalización de la enseñanza y a la construcción del saber sobre la práctica.

---

## **Introducción**

*“...Por eso es fundamental que, en la práctica de formación docente, el aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dádiva de los dioses ni se encuadra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por el contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo, tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador”*

Paulo Freire, 1997: 40 en Vogliotti 2006

El presente trabajo se propone comunicar la experiencia y la conceptualización de la cátedra de *Prácticas de la Enseñanza* del Profesorado de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP) sobre una de las fases de la práctica docente de los/as estudiantes de la carrera: la reflexión posactiva.

Presentaremos algunas consideraciones iniciales, no sólo para contextualizar el trabajo que desarrollamos desde la cátedra, sino también como parte del posicionamiento político-pedagógico asumido en el proceso formativo de futuros/as profesores/as en lo que hace -especialmente- a las prácticas de enseñanza. Desde la cátedra, concebimos a las prácticas de la enseñanza como prácticas pedagógicas ya que tienen el sentido de la reflexión y la intervención educativa. Son intencionadas y están orientadas a la formación en el plano individual y a la transformación social en el carácter crítico del término. Entendemos las prácticas de la enseñanza como ámbitos de intervención y como objetos de estudio y reflexión (Diker y Terigi, 1997). Al considerarlas desde el punto de vista procesual, se reconocen las fases preactiva, interactiva y posactiva (Jackson, 1975) o de previsión, actuación y valoración crítica (Edelstein, 1996). Por esto, la propuesta de la cátedra se organiza en dichos momentos y en una lógica recursiva.

La concepción que sostenemos en torno a las prácticas de enseñanza y su planificación, luego de un largo recorrido reflexivo y de tematización, nos ha instado a problematizar las diversas formas en que desplegamos el proceso de enseñanza como equipo docente. Es objeto del presente trabajo centrarnos en el análisis de la reflexión posactiva como de una de las etapas de las prácticas docentes que desarrollan los/as estudiantes/as con el propósito formativo de que experimenten las posibilidades de desarrollar criterios sobre los cuales construir la enseñanza y desde los cuales revisarla para construir saber sobre ella.

### **La reflexión posactiva: sus sentidos en este proceso**

#### *La reflexión posactiva como fase de la enseñanza*

Schön (1992) reconoce como reflexión *en la práctica* a aquella que sucede durante la fase interactiva de la enseñanza, frente al grupo de estudiantes y *reflexión sobre la práctica*, a la que se realiza en un momento posterior. Es a ésta a la que denominamos *reflexión posactiva*, ya que queremos señalar algunas consideraciones nuestras.

Entendemos que la reflexión posactiva es un tipo de reflexión que comenzaría luego de la acción, pero que está 'montada' sobre la acción. Sin embargo, si consideramos las fases de la enseñanza, debemos reconocer que la reflexión se anticipa a la acción interactiva del aula, en la fase preactiva de la enseñanza -durante la planificación y el diseño-. Esta reflexión tiene lugar a través de las macro decisiones que realiza el docente: es en este momento de la construcción didáctica que las/os docentes piensan y deciden sobre aspectos tales como los modos de articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológico objetivo), las lógicas propias de los sujetos (lo epistemológico subjetivo) y aquellas lógicas que aluden a los ámbitos y contextos de la enseñanza (Edelstein, 2011). Esta construcción, como forma singular de relación entre la forma y el contenido, supone la acción deliberada del docente -en el doble sentido de intencional y pensada para la acción. Quien enseña es sujeto de la enseñanza en su condición más radical: es quien imprime la direccionalidad de la enseñanza -en la acepción de Freire (2004)-. Así posicionadas, puede entenderse mejor porqué los diseños de clase no pueden ser modelos "todo terreno" o intercambiables para la acción docente, ni pueden confundirse con métodos o estrategias genéricas: el diseño se constituye en hipótesis de trabajo de un/a docente que refiere sus decisiones respecto a un determinado grupo de estudiantes, que anuda una historia de la cotidianeidad (Barco,1997) en un ámbito específico, y cuyo sentido orientará aspectos sustantivos de la reflexión en la acción (Schön, 1992).

*La reflexión posactiva entendida como momento de escritura, comunicación y sistematización de la enseñanza*

Acción y reflexión entonces, están orientadas por la intencionalidad docente. Desde nuestra posición, esta no se trata de "fijar un rumbo", sino que esta intencionalidad debe construirse como una deliberación que problematiza la acción y se problematiza a sí misma; es decir los diseños son puestos en práctica como ejercicios de problematización de las mismas construcciones didácticas que se han propuesto. La deliberación durante la acción, -y los/as docentes sabemos de esta situación cotidiana- pone a prueba los diseños didácticos, en tanto hipótesis de trabajo. Pero el rumbo se retoma o se dan nuevas orientaciones, se deciden muchos aspectos cuando ponemos el diseño en acto -sea un programa, una secuencia, una clase...-. En palabras de Jackson (1999), se trataría de convivir con el escepticismo filosófico, de asumir el reto de poner en duda nuestro propio conocimiento, y aprender a convivir con esas dudas.

Sucede que, aún cuando sabemos que no todas las decisiones son transparentes, incluso para quien realiza el diseño didáctico y lo pone en acto (Carr, 1990; Terigi, 2012), y aunque algo del orden de lo imprevisto acontezca, justamente por estar posicionados en esta actitud interrogativa y reflexiva sobre las decisiones que orientaron la construcción didáctica se promueve la reflexión en la situación interactiva. Luego será el momento de la reflexión posactiva que, si además se hace escrita, resulta comunicable y posibilita la vuelta en diferentes tiempos y circunstancias del proceso de enseñanza. Por lo mismo éste ya no es pensado como la clase aislada.

Por todo esto, propiciamos en nuestras clases que cada estudiante tenga experiencia y encuentre su estilo para construir saberes sobre ella. En términos de Terigi (2013), se trata superar el problema de que "los procesos de formación ofrezcan (...) elementos para trabajar más sobre sus convicciones que sobre la organización de la enseñanza de acuerdo con esas convicciones; y más sobre sus teorías que sobre sus repertorios de prácticas y sus actuaciones concretas".

*La reflexión posactiva como instancia de la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes*

En este sentido, retomamos lo planteado por Celman (1998) sobre la idea de la reflexión como parte del proceso de conocimiento y transformación de la enseñanza. Es decir, trabajar la reflexión posactiva como forma de evaluar la enseñanza implica sistematizarla,

construir conocimiento y problematizarlo con el propósito de que interpele nuevas acciones, decisiones e intervenciones docentes sobre la enseñanza.

Siguiendo a Perrenoud (2008), en nuestra propuesta la reflexión posactiva se encuentra ligada a la evaluación formativa de nuestros estudiantes, dado que ayuda a regular el proceso de forma simultánea a la residencia y sirve entonces para tomar decisiones durante ella y volver a reconocer nuevos significados al final el período –cuestión que se consigna usualmente en la carpeta de prácticas como cierre del año y que será un eje del coloquio final-.

En un trabajo anterior<sup>1</sup>, retomamos las reflexiones posactivas de nuestros estudiantes analizando las posibilidades que ellas tienen durante ese proceso formativo, y focalizamos en la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes. Decíamos allí que recuperamos “las reflexiones posactivas de sus clases donde analizan qué sucedió entre la clase pensada y la clase realizada, las decisiones imprevistas que se adoptaron, qué valdría la pena que sucediera en las próximas clases (...) y al final de la cursada en la reflexión que plasman en sus carpetas, como fase posactiva de las residencias explicitan las autoevaluaciones de su experiencia de prácticas y residencia y las sugerencias que dejan para aquéllos que las continúen en un tiempo futuro” (Barcia y de Morais, 2017: 94). Por eso, la forma escrita de las reflexiones posactivas nos permitió analizar aspectos de las formas, tópicos y procesos que despliegan nuestros estudiantes en la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes durante su proceso formativo en la cátedra. La emergencia de fórmulas todo terreno para la evaluación de los aprendizajes- sea como cliché o como “buena forma” hallada y que se repite, la enunciación de formas y analizadores anticipados en el diseño que luego no se retoman a la hora de pensar la clase, la diversas distancias con los objetivos y los propósitos, que toman distintas formas de relación a la hora de ser vueltos a pensar o no ser “útiles” en la reflexión posactiva, etc. nos han dado pistas sobre estos procesos, su diversidad y algunos puntos comunes. La evaluación de la enseñanza -que es una cuestión de difícil aparición en las reflexiones de los docentes como componente didáctico desde nuestra experiencia en formación de docentes en distintos ámbitos- en la formación de practicantes se hace un poco más delicada dado el carácter de dispositivo de visibilización

---

<sup>1</sup> Barcia, M. y de Morais Melo S. 2017 “La evaluación como componente de los diseños didácticos” En: Barcia, M. de Morais Melo, S. y López A. (Coords.) Las prácticas de la enseñanza. La Plata, EDULP, 2017. Remitimos al lector a ese trabajo para profundizar sobre la relación entre evaluación y reflexión posactiva abordada allí.

que puede asumir la reflexión posactiva. Asimismo, se encuentra atravesada por las relaciones asimétricas puestas en juego en esta instancia de la formación de profesores, cuya fantasmática puede cargar con experiencias de control, lo que nos mueve a pensar con mucho cuidado su análisis y reconocer -por eso las significaciones de lo que aparece y lo que no- sus implicaciones sobre lo que algunos pueden entender de “lo que debe decirse” y lo que no se dirá de ningún modo, etc. Aun considerando todo esto, el análisis de las reflexiones posactivas nos permitieron reconocer que la evaluación de la enseñanza pasaba por diversos procesos: ausencia de su consideración, verificación del ajuste de lo hecho a lo planificado, consideración y análisis de las significaciones de los emergentes de la clase, ciertas temáticas iniciales como la centración en los contenidos, etc. En cuanto a aquello sobre lo que se reflexiona, se pudo evidenciar aspectos muy interesantes en relación con los sentidos de la evaluación formativa, lo que permite avizorar en palabras y procesos de nuestros estudiantes la preocupación central de la acción didáctica que procura focalizar en el aprendizaje y cómo promoverlo y acompañarlo.

Con esto procuramos dar cuenta de un posicionamiento pedagógico de nuestro trabajo, que tiene un propósito formativo y que explicitamos a los practicantes. Puede decirse que se trata de focalizar en aspectos técnicos de la didáctica, como podría ser definida la incorporación de esta modalidad de práctica reflexiva para la conformación de un habitus docente. Sin embargo, en nuestro caso lo hacemos reconociendo la inscripción siempre política y pedagógica de todo problema técnico en educación. Nos estamos inscribiendo en la tradición, que va desde Aristóteles a S. Kemmis (1999) y continúa, y que reconoce que la deliberación práctica orientada a la acción se refiere a lo correcto y apropiado y no sólo a su eficacia.

### **Conceptualizaciones desde la experiencia: hacer lugar a las reflexiones posactivas**

En este apartado, se recuperan y sistematizan a modo general, algunas apreciaciones sobre diferentes etapas y componentes que hacen al análisis de las prácticas de enseñanza de los/as practicantes. Para ello, se trabajó con dos fuentes: las reflexiones posactivas como componente didáctico de los diseños elaborados por los y las estudiantes y las reflexiones finales del proceso de residencia, recuperados de las carpetas de ex-practicantes de los ciclos lectivos 2014 a 2017. Resulta necesario aclarar que el uso que se realiza de estas producciones da cuenta de un análisis longitudinal -a lo largo del proceso de prácticas de

un/a mismo/a practicante- y de un análisis transversal -que da cuenta de los diferentes ejes de reflexión en función de los momentos por los cuales transita un/a practicante en su proceso de residencia-.

### **1. Reflexiones posactivas: algunas pistas sobre qué cuestiones reflexionan los practicantes sobre sus clases**

Inicialmente, en estas reflexiones, aparecen menciones sobre **el contexto y los imprevistos** y/o sucedidos en el día y momento de la clase en relación a los/as estudiantes, encuadrando y contextualizando la fase interactiva de la enseñanza. Aparecen detalles pormenorizados sobre lo acontecido -al estilo de una crónica de clase-; en algunos casos, como datos contextuales, en otros, como justificaciones o argumentos a lo que “pudo suceder” en el marco de la misma y no sucedió. Cuando relatan las intervenciones de otros actores institucionales (tales como la docente co-formadora o preceptores o directivos que irrumpen en la escena áulica), aparecen lecturas y/o interpretaciones por parte de los/as practicantes, que les permiten justificar decisiones (por oposición o por acuerdo), deliberar con los sentidos que esas irrupciones generan en el aula e, inclusive, en el desarrollo de la propia clase a su cargo.

El componente del diseño que es enunciado con frecuencia, objeto de análisis a lo largo de las reflexiones posactivas de los/as estudiantes, es la **construcción metodológica**: los momentos y maneras en que la clase fue anticipada (centralmente: las estrategias y actividades) y la forma en que tuvo lugar en la práctica. Aparecen comparaciones que intentan hacer “corresponder” lo planificado con lo que sucedió, con la aparición de argumentos que intentan explicar y **justificar las razones** por las cuales “no sucedió” la letra escrita de la planificación. En ese sentido, también sitúan **las intervenciones** que el/la practicante tuvo en el despliegue de la clase. Ello resulta de especial interés, dado que las intervenciones docentes o micro decisiones, son decisiones que difícilmente se encuentran como parte de la construcción de los diseños de manera anticipada y detallada. De hecho, se trata de un elemento que para los/as practicantes “sucede” en la fase interactiva, pero que no logran prever con suficiente antelación a la clase- en el contexto de sus macrodecisiones-. En palabras de una practicante: *“pienso, que tendría que ajustar algunas cuestiones sobre las actividades pensando más en las intervenciones que podría hacer y sobre mi posición como docente; pero supongo que con el tiempo me quedaré más conforme”* [Reflexión posactiva de primera clase, 2014]

El **tiempo didáctico** es uno de los componentes que se construye como objeto de reflexión en todas las carpetas didácticas indagadas. Con frecuencia, aparece como preocupación: “falta de tiempo”, “no llegar a desarrollar lo planificado en tiempo y forma”, “quedarse sin tiempo”. A lo largo del proceso de reflexiones de los/as practicantes el tiempo didáctico pasa a ser enunciado desde una perspectiva deficitaria (“la falta”) a ser considerada inherente, constitutiva de las condiciones de enseñanza.

En relación al **posicionamiento docente**, y desde una perspectiva temporal que retoma las reflexiones posactivas de un mismo practicante a lo largo de su proceso, este elemento aparece como una condición de empoderamiento por parte de los/as practicantes: van construyendo argumentos que contribuyen a la asunción de su rol, a su capacidad de deliberación y justificación de las decisiones tomadas, de los lugares ocupados, entre otros. En este mismo sentido, las reflexiones posactivas recuperan análisis que los/as practicantes formulan a propósito de las decisiones que fueron tomando sobre la clase: los recursos o materiales que eligieron, así como los que subestimaron; los momentos y modalidades de trabajo propuestas a sus estudiantes; el posicionamiento asumido frente a la enseñanza de un contenido en particular, entre otros. La misma practicante, sostiene al finalizar su práctica docente: *“La elección de mi estilo de intervención, el trabajo con los materiales en grupo, no siempre hizo que los/las alumnos/as dejen asentado en sus carpetas lo que trabajamos. En este sentido, también, pienso que las estrategias seleccionadas tuvieron mucho de invitar a los/las estudiantes a pensar, reflexionar y construir argumentaciones sobre ciertos temas, pero poco de cuestiones más conceptuales/teóricas”*. Cuando esta refiere a “la elección de su estilo de intervención” remite a cómo fue construyendo y poniendo en diálogo la construcción metodológica de sus clases con las demandas, preguntas y estilos (también) de sus estudiantes, a quienes fue conociendo “en contexto”, ya no de manera “objetivada” por la docente co-formadora que la acompañó en su práctica, sino por el propio proceso intersubjetivo de conocimiento que ella misma realizó de manera situada en su vínculo pedagógico con ese grupo. De esta manera, vemos cómo la reflexión posactiva permite construir saberes sobre las prácticas de enseñanza, capitalizar su experiencia y reconocer la complejidad de las prácticas de enseñanza de manera situada en el devenir de la cotidianeidad, entendido como tiempo didáctico.

Por otra parte, las reflexiones que se producen en esta etapa comienzan a diferenciar **lo posible de lo deseable**. Previo al ingreso institucional, muchas situaciones o tensiones

inherentes a los procesos institucionales de enseñanza no son contempladas como “negociables” o “deseables” por parte de los/as practicantes, supuestos que también se encuentran atravesados por principios normativos que remiten al “deber ser” de la enseñanza. Sin embargo, las instancias de reflexión posactiva van permitiendo progresivamente situar las tensiones y/o disputas que abren los procesos de enseñanza en clave generacional, disciplinar, lugares institucionales de las asignaturas o espacios curriculares que ocupan en la institución, entre otros.

Otro elemento de la situación educativa que comienza apareciendo de manera disruptiva en las primeras reflexiones posactivas son los **sujetos de aprendizaje**. Este dato resulta de sumo interés dado que a lo largo de las planificaciones y diseños de la enseñanza (etapa preactiva), los/as practicantes “solo cuentan” con el conocimiento de sus futuros estudiantes debido a las observaciones de clase previas a su comienzo como practicantes, y a través de las interpretaciones y apreciaciones de los docentes co-formadores, a cargo de los cursos. En el proceso de diseño y planificación, resulta de especial interés “hacer emerger” el lugar que tienen los destinatarios de las propuestas de enseñanza que construyen, ya que “no suelen ser vistos” inicialmente: en una primera instancia las preocupaciones de las/os practicantes suelen encontrarse centradas en la práctica de planificación en sí misma, y/o en su conocimiento del contenido, y/o en la coherencia de los componentes del diseño, y/o los intercambios con sus docentes en dicha elaboración, entre los principales que hemos podido identificar. De esta manera se centran en algunas cuestiones dejando relegado a un segundo plano otros elementos de la situación de enseñanza, en este caso los destinatarios de la propuesta. Así por ejemplo, en las primeras reflexiones posactivas de los/as practicantes que desarrollan sus prácticas con jóvenes en escuelas secundarias, estos aparecen inicialmente irrumpiendo el curso “esperable” (planificado) de las clases, cuestionando las modalidades de enseñanza, las actividades, los tiempos didácticos. Y estas “irrupciones” interpelan fuertemente a los/as practicantes en las decisiones que tomaron. Asimismo, se evidencian acciones de parte de los/as practicantes tendientes a “normalizar” ese curso ideal de clase que fue alterado. Sin embargo, avanzado el proceso de prácticas, los/as profesores en formación logran ir incorporando estas visiones como constitutivas de los procesos de enseñanza institucionales, desarmando las connotaciones que primero subvaloraban y que luego pueden llegar a tomar sentido, al resignificar su propio proceso de aprendizaje sobre la enseñanza y el valor y alcances que asignan a la programación de la enseñanza.

Otra cuestión de preocupación, en particular de quienes realizan sus prácticas y residencia en el nivel superior, es la formación de sus alumnos -futuros maestros o profesores- en el trabajo de prácticas colaborativas en las que sea posible confiar en el trabajo de los otros. En palabras de la practicante “...en esta clase además del contenido previsto en la planificación, decidí trabajar el compañerismo”. Este tipo de experiencias ocurren cuando el proceso alcanza cierto avance y los practicantes afianzaron lo suficiente el desarrollo de su autonomía como para animarse a presentar propuestas que van a ser resistidas, por lo menos al inicio. Resulta posible advertir un gradiente en el proceso de centralidad que van adquiriendo los destinatarios de las clases, desde ser apenas visibilizados en los primeros diseños -en los se privilegia la construcción del contenido- para luego pensar formas de agrupamiento más potentes en relación con la formación, hasta por último adecuar la propuesta a las necesidades que se reconocen en este grupo de alumnos.

Por último, nos interesa destacar que, si bien asumimos que la etapa de reflexión posactiva -como componente de los diseños didácticos- se convierte en una herramienta de conocimiento y transformación de las prácticas de enseñanza los/as estudiantes, la evaluación -como componente didáctico de las mismas- no aparece con frecuencia como objeto de reflexión en los propios procesos de revisión y reflexión de los/as mismos estudiantes. Sin embargo, en algunos casos sí se logra reflexionar sobre la evaluación en proceso y la evaluación sumativa.

## **2. Reflexiones finales del proceso luego del trabajo de residencia**

Las reflexiones finales reactualizan sentidos en disputa en la tensión atribuida al **lugar del practicante/lugar del profesor** (Edelstein y Coria, 1996). Esta tensión, trabajada al inicio del año de cursada, cobra nuevos sentidos dado el lugar experiencial que atravesaron y que les permite contar con nuevos criterios de reflexión y valoración desde un plano situacional que habilita nuevos análisis a las lecturas y conceptualizaciones previas. En palabras de una practicante (2014): “*Para pensar sobre el lugar del practicante, es necesario considerar que las instituciones en donde se desarrollan las prácticas tienen que estar dispuestas a recibir a los practicantes, y que los/las practicantes se introducen en una dinámica particular, con una cotidianeidad que se distingue de otras, en un aula a cargo de un/a docente, donde conviven alumnos/as que poseen una historia sociocultural particular, en un tiempo relativamente acotado*”. Y agrega: “*Al introducirse en esa realidad institucional, el practicante no solo debe relacionarse con las autoridades escolares y otros actores institucionales, sino que debe negociar*

*ciertas cuestiones*". En esta línea, algunos reconocen que han podido aprender sobre sí mismos como mencionamos antes: hablan de sus estilos personales, deseos, errores y logros, etc. en relación a la experiencia de sí que implica la práctica y la reflexión sobre ella.

Varios recuperan el **valor de los diseños** como palabra escrita y su lugar privilegiado en la sistematización de saberes que la programación de la enseñanza posibilita. Un estudiante de 2016 afirma "*Comencé a entender la importancia de comunicar por escrito aquello que fundamenta las decisiones que se toman frente a la planificación de una clase a otras/os. Que no todo se entiende por sí mismo, que se necesario poner en palabras y que a su vez, el poner en palabras motoriza el sistematizar y poner en orden los pensamientos, los conocimientos, los posicionamientos*".

En algunos casos, sistematizan el proceso recuperando para este análisis elementos de la **evaluación de la enseñanza y los aprendizajes** que han trabajado en las reflexiones posactivas. Según una ex-practicante de 2016: "*(...) fue recién en la quinta clase donde pude elaborar ejes que permitan afinar concretamente qué mirar en relación con la enseñanza y qué mirar en el aprendizaje, siempre con la intención de reconocer las particularidades de la situación educativa y de captar su sentido*". Ella utilizaba enunciaciones genéricas de qué y cómo evaluar, que en el trabajo citado sobre evaluación (Barcia y otras, 2017) caracterizamos como *clichés*: las deja de lado ya que no le eran orientadoras en su práctica. A continuación, recupera ejes de la evaluación de la enseñanza contruidos por ella para tal fin, y aclara "analizando de qué modo fueron útiles o no", y realiza un ejercicio similar para la evaluación de los aprendizajes. De allí concluye algunas cuestiones que traduce en propuestas de mejora para sus futuras intervenciones.

Algunos reconocen el valor de la reconstrucción de lo que Barco llama *lo histórico en la enseñanza*, el **tiempo didáctico** como del aula y lo que en ella se construye, una cuestión positiva a distinguir en las prácticas: "otro de los conocimientos contruidos, que consideramos vale la pena mencionar es el referido a la posibilidad de explicitar las temáticas que se iban dando clase a clase, retomándolas para poder dar lugar a la construcción de nuevos conocimientos a partir de los precedentes. Esto es, revisar lo que se ha hecho, evocar lo que se ha aprendido y conceptualizarlo, elaborar conclusiones provisionarias (Lerner, 2007)

Otros reconocen **la necesidad de conocer el contexto institucional** en el que se desarrollan las prácticas. Una practicante afirma: “*considero que poder relevar información tan detallada sobre la institución y poder analizarla en distintos momentos de la residencia me habilitó a comprender el rol fundamental que tiene poder construir este saber experiencial para pensar posteriormente el desarrollo de cada clase. (... ) En síntesis, entender que el proceso de enseñanza dentro de una institución específica no se reduce únicamente al espacio áulico*”

Por otra parte, y en la mayoría de los casos analizados, los/as practicantes logran reflexionar sobre la **construcción de saberes profesionales**, en tanto profesores/as universitarios/as. “*La experiencia de práctica, me permitió avanzar sobre una construcción profesional cuestionando las propias teorías, confrontando supuestos, conectándome con el conocimiento desde otro lugar y desarrollar una autonomía de pensamiento y acción*” [practicante, año 2014]. Las instancias de aprendizaje se convierten en verdaderas instancias de revisión y estudio de contenidos disciplinares formativos de sus propias trayectorias estudiantiles.

En relación con estos últimos tipos de construcciones de criterios podemos reconocer modos de reflexión opuestos a aquellos propios del eficientismo técnico, que se caracteriza por aplicar normas y criterios externos, propios de la investigación educativa, pero ajenos a la situación. Por el contrario, puede reconocerse la “deliberación sobre el sentido y valor educativo de las acciones; la discusión sobre las finalidades educativas y su coherencia con las prácticas y los valores sustentados; la fundamentación ética de los procesos educativos y sus consecuencias” (Contreras 1997, en Vogliotti, 2006: 10). Se reconocen entonces modos de reflexividad que superan el aplicacionismo y que permiten intervenciones situadas y contextualizadas.

Puede evidenciarse desde estos ejemplos que, lejos de ser categorías necesariamente oposicionales u opuestos *per se*, los criterios y saberes contruidos *ad hoc* desde el punto de vista de los practicantes pueden ser articulados con aquellos otros provenientes de los encuadres teóricos que son pertinentes al trabajo situado.

No son raras las reflexiones que son guiadas por o que apuntan más allá de lo áulico, lo que Liston y Zeichner asumen como la reflexión en sentido auténtico: aquella que “*va más allá de lo inmediato, de lo puntual, de lo que tiene existencia dentro del ámbito del aula*”. Por ejemplo, una estudiante de 2017 que practicaba en un Instituto de Formación Docente, sostenía que

*“uno de los objetivos que atravesó mis intervenciones fue que los estudiantes puedan adquirir posicionamientos críticos y reflexivos frente a los contenidos, y en relación con mi “estilo de intervención” (...) giró en torno al interrogante: ¿cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual, en la sociedad latinoamericana y Argentina?”.*

Sostenemos que se debe advertir y poner en diálogo las posibilidades hermenéuticas y heurísticas que para el pensamiento y la acción de quien enseña tienen cada tipo de reflexividad y los saberes que los informan de modo de poder relacionar y reconstruir críticamente las teorías provenientes de la reconstrucción de la experiencia y los que provienen de encuadres teóricos con los cuales dialogar- ambos tipos de saberes prácticos, aquellos que Altet (2005) distingue como los “saberes sobre la práctica” y “los saberes de la práctica”-. En este sentido es interesante recuperar las apreciaciones de una practicante en relación con habituarse a realizar reflexiones posactivas como parte del hacer profesional, como el corpus de conocimiento que ella se lleva en carácter de saberes de la práctica. Ella afirma: *“entiendo que vale la pena mencionar la relevancia que tiene la instancia de reflexión post-activa, la cual en un primer momento, cuesta un poco más encontrarle el sentido pero, en el avance de esta práctica se descubre su importancia para poder evocar y reflexionar, sobre lo que sí y lo que no sucedió, que prácticas deben ser continuadas, qué temáticas no se comprendieron en profundidad y necesitan ser retomadas, qué aportes realizan las estudiantes, son solo alguno de los ejemplos de la información que brinda este ejercicio. Esta instancia abre la puerta a reflexiona constantemente sobre el propio posicionamiento pedagógico-didáctico para emprender en consecuencia mejoras y modificaciones según lo que grupo de estudiantes y el contexto necesite”.*

## **Conclusiones**

Hemos intentado compartir esta experiencia sobre la reflexión posactiva considerada como una instancia formativa a partir de la acción interactiva del aula, que comienza antes de la misma, en las decisiones de previsión y que promueve mejores decisiones para la siguiente. Hemos señalado cómo la reflexión se constituye en parte de la fase posactiva y preactiva del siguiente diseño al mismo tiempo, es decir que promueve la recursividad como lógica que anuda los sentidos de lo histórico en la enseñanza.

Al hacerse explícitas estas consideraciones pueden inscribirse en los siguientes diseños, y formar parte de sus componentes -privilegiadamente de la fundamentación, donde se da cuenta de las macrodecisiones, lo que contribuye a la necesidad de articulación con saberes

de otros orígenes, a la sistematización del saber sobre la práctica y a su comunicación-. Desde nuestro análisis, podemos decir que se evidenciaron dos tipos de alcances de las reflexiones posactivas que son solidarios entre sí, según se trate de las reflexiones de una clase o del proceso total de las Prácticas: las que posibilitan la construcción de saberes que se anudan en las siguientes propuestas de enseñanza y las que permiten conceptualizar y tomar posición sobre categorías más amplias, ya descentradas de la experiencia inmediata. Consideramos que ambos tipos se construyen en construcciones de saber sobre las prácticas que puede ser socializadas y comunicados desde la experiencia de la reflexión sistemática y de la puesta en tensión consciente que implica la escritura.

Hacerla sistemática en la formación del profesorado es una manera -mediante la escritura y a partir de la acción- de reflexionar y conceptualizar la práctica, condición necesaria para la construcción de saber sobre la misma. De este modo, queda claro que dar cuenta de estas reflexiones posibilita visibilizar la articulación entre las macro y micro decisiones, y por lo tanto son un espacio para promover la formación de la experticia de los futuros docentes, en el que se anudan el oficio y la construcción de saber profesional.

## **Bibliografía**

- Altet, M. (2008). "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas". En: Paquay, I.; Altet, M.; Charlier, E., Perrenoud, P., (Coords.) *La formación profesional del Maestro*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Barcia, M., Justianovich, S., López, A., García Clúa, M. N. La reflexión posactiva como instancia formativa para pensar la enseñanza. Ponencia presentada en las VII Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, octubre de 2016.
- Barcia, M., de Moraes, S. y López, A. (2017) *Las Prácticas de la Enseñanza*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. EDULP. Archivo Digital en Repositorio SEDICI / UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634> (Última consulta: 26/02/2019)
- Barco, Susana. "Racionalidad, cotidianeidad y didáctica" en *Revista Perspectiva Docente*, 1997, Universidad Autónoma de Tabasco, México.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la Educación*. Barcelona, Ed. Laertes.
- Celman, Susana (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta

- de conocimiento? En: Camilloni, Alicia: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Edelstein, Gloria. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Freire, Paulo. (2004). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI Editorial.
- Guinzburg, C. (1994). *Mitos, Emblemas e Indicios: Morfología e historia*. Barcelona, Gedisa.
- Jackson, Philip. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu.
- Kemmis, Stephen (1999). "La investigación-acción y la política de la reflexión" En: Angulo Rasco, y otros (Eds). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- Perrenoud, Philippe (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Editorial Colihue.
- Schön, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Editorial Paidós.
- Terigi, F. (2012). VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Santillana,
- Vogliotti, Ana. "Reflexiones sobre la reflexión Pedagógica" En *Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la enseñanza universitaria*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 1 N° 6, 2006.

# **El perfil del/la egresado/a del Conservatorio Superior de Música Ástor Piazzolla y su inserción laboral en el ámbito de la Educación Musical no especializada**

**Paula Julieta Barragán**

paubarragan@gmail.com

Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires Ástor Piazzolla

---

## **Resumen**

El presente trabajo de investigación aborda la problemática de la formación superior de los/as estudiantes de los Profesorados de Música en general y del Conservatorio Superior de Música de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires “Ástor Piazzolla” en particular, el perfil del/la egresado/a de dicha institución y su posterior inserción laboral.

El mismo toma como eje de análisis la formación específica de los/as profesores/as superiores de música, sus complejidades, características, el recorrido histórico de la Educación Musical y del Conservatorio Superior de Música Ástor Piazzolla como institución. También aborda el modo en que todas estas variables inciden en la inserción laboral de dichos/as profesionales en el campo de la educación musical no especializada, es decir, la que se desarrolla en escuelas de los distintos niveles de la educación general.

El título de este proyecto-investigación está basado en mis dudas, mis preguntas, mis interrogantes como profesional de la Educación Musical y como egresada de dicha institución.

¿Cuál es el perfil del/la egresado/a de nuestro conservatorio? ¿Cuál es la formación académica que transita durante los años de cursada del Profesorado Superior? ¿Existe un posicionamiento ideológico académico de parte de la institución, y con qué se relaciona? ¿Cuáles son las expectativas de los/as estudiantes al ingresar y durante su formación? ¿Qué recursos son necesarios para su desempeño laboral posterior? ¿Cuáles son las herramientas con las que cuentan para su desarrollo profesional en el ámbito específico de la Educación Musical?

La formación de las/os docentes de música tiene las complejidades propias de cualquier otra formación docente, con el agregado de la música como lenguaje expresivo, como expresión artística con dimensiones históricas, técnicas y estilísticas particulares. Conforma una disciplina multidimensional de características muy específicas, esto hace que la enseñanza de la práctica profesional como docentes plantee desafíos en relación a la transposición didáctica en todos los niveles de la enseñanza, el diálogo constante con la práctica académico-musical y la lucha territorial entre los/as docentes de los distintos aspectos de la formación, entre otros.

Así mismo, este proyecto indaga de manera crítica en el posicionamiento ideológico de los conservatorios superiores de música en relación con los criterios estéticos abordados, la valoración de la música que se enseña, la escasa apertura a la diversidad cultural y la segmentación entre la teoría y la práctica profesional como músicos/as y docentes.

Finalmente se realiza un análisis cualitativo en base a cuestionarios y entrevistas (que integran esta investigación), de los recursos y las carencias de los/as egresados/as en función del futuro desempeño en el ámbito de la educación.

---

## **Preludio**

El título de este proyecto está basado inicialmente en mis dudas e interrogantes como egresada del Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Ástor Piazzolla” (en adelante CSMAP) y como profesional de la educación musical.

¿Cuál es el perfil del/la egresado/a del CSMAP? ¿Cuál es la formación académica que transita durante los años de cursada del Profesorado Superior? ¿Qué recursos necesita para su desempeño laboral posterior y cuáles son las herramientas con las que cuenta para su desarrollo profesional en el ámbito específico de la Educación Musical? ¿Existe algún posicionamiento ideológico desde la institución, y con qué se relaciona?

¿Por qué es tan importante definir el perfil del/la egresado/a del Conservatorio?

En el Perfil del/la Egresado/a, una institución educativa manifiesta su compromiso en relación a la identidad profesional de sus egresados/as. Encuadra los aspectos formativos de sus estudiantes, delimita las incumbencias profesionales, propone pautas de desarrollo curricular para sus docentes y representa todo aquello que la institución respaldará y certificará en el título emitido luego de la graduación. (Hawes, 2012, p.2)

En este sentido, sin una definición explícita el Conservatorio podría no contar con elementos que establezcan claramente los lineamientos curriculares y pedagógicos que deberían atravesar sus estudiantes, y ellos no sabrían a ciencia cierta cuáles son las incumbencias del título que aspiran a obtener.

Por otra parte, con enorme frecuencia, los/as estudiantes del CSMAP comienzan su desempeño laboral antes de egresar y/o antes de realizar las prácticas pedagógicas. Esta inserción laboral temprana promueve que deban ejercer la enseñanza mientras aprenden a enseñar. Es decir, recurriendo a su experiencia como estudiante con el grave riesgo de reproducir prácticas que no han sido sometidas a reflexión ni crítica previa.

### **¿Por qué cantamos?**

Se observa que muchos/as estudiantes del Nivel Superior del CSMAP y docentes sobre todo de materias no pedagógicas, entienden la formación pedagógica-didáctica como un aspecto menor, desvalorizado y de escasa relevancia para el desempeño profesional de los/as egresados/as, a quienes consideran únicamente músicos/as.

Muchas/os estudiantes eligen dejar esas materias para más adelante, mientras que profesoras/es de las materias musicales dicen no entender por qué se cursan tantas materias pedagógicas con el argumento de que restan tiempo de estudio del instrumento.

Llegado el momento, la salida laboral más inmediata, sólida y estable para la mayoría de las/os egresadas/os de nuestra institución es, sin dudas, el trabajo docente.

### **En primera voz**

Me inserté laboralmente como docente de música antes de haber cursado materias pedagógicas. Así, durante años aprendí el oficio a la par de los conocimientos académicos, técnicos y pedagógicos. Lo que esperan las instituciones de sus profesoras/es de música, lo que suponen que son sus incumbencias profesionales, lo que suponen las/os docentes de otras áreas, y la transformación a través del tiempo de la práctica docente. De este modo, fui desarrollando una mirada crítica hacia la formación pedagógica, que propició la interpelación que sustenta este trabajo.

¿Cómo se transmiten los saberes y experiencias transitados en el Conservatorio a la tarea diaria frente a los grupos de niñas/os o adolescentes? ¿Cómo se vincula la práctica artística como música/o con el espacio de trabajo de un aula con estudiantes de edades y/o realidades socioculturales diversas? ¿Los espacios académicos de la cursada de nuestro profesorado están vinculados con la realidad cotidiana de las/os docentes en los distintos niveles, ámbitos y jurisdicciones?

### **¿De dónde venimos?**

En el siglo XVI las escuelas de música eran instituciones eclesiásticas que intentaban proveer de un oficio a las/os niñas/os desvalidos. El término “Conservatorio” quedó ligado al hecho de *conservar* a estos individuos socialmente marginadas/os y al mismo tiempo, de conservar los valores de la música sacra a través de su enseñanza.

No resulta extraño que tanto el repertorio dominante como las técnicas de análisis, de transmisión de los conocimientos y las prácticas que atraviesan las/os estudiantes del CSMAP en su formación de profesorado continúen siendo “conservados” desde entonces.

En 1924, el presidente Marcelo T. de Alvear creó por decreto en nuestro país el Conservatorio Nacional de Música y Declamación (posteriormente llamado Conservatorio Nacional de Música Carlos López Buchardo). Existía hasta ese entonces un grupo de

conservatorios privados pertenecientes a compositores y pedagogos de la época y cuyo modelo estético-musical era el imperante en las academias musicales europeas.

El origen del "Conservatorio de Música de la Ciudad de Buenos Aires" se remonta a 1989, a partir de ese año, se sucedieron una serie de marchas y contramarchas que propiciaron que, tras varias etapas, el original Conservatorio Nacional pasara a la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por un lado, y se creara el IUNA para la formación en artes en el ámbito nacional por el otro.

En 2002 se aprobó su nuevo plan de estudios y su estructura institucional. La comunidad educativa eligió democráticamente al patrono de la institución que comenzó a llamarse Conservatorio Superior de Música de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires "Ástor Piazzolla", dependiente del Ministerio del Cultura de la ciudad.

La Institución se define:

Este Conservatorio constituye un espacio renovador donde confluyen la tradición del patrimonio cultural y la transformación y puesta al día de las diferentes orientaciones musicales, poniendo especial énfasis en el aprendizaje de la música contemporánea, sus estéticas y sus nuevos recursos sonoros. Su principal objetivo es la formación artística y científica de músicos profesionales y docentes que posean una visión integral, profunda y creadora, crítica y reflexiva sobre el campo de la música en su totalidad, atento a los procesos de transformación del lenguaje y desarrollo tecnológico.<sup>1</sup>

### **¿Qué pasa en las escuelas?**

La ley 1420 de Educación Nacional (Año 1884) en su artículo 6to establecía entre otras materias mínimas y obligatorias, "Nociones de Dibujo y Música vocal".

Los contenidos musicales se limitaban a la enseñanza de himnos y marchas patrióticas que colaboraran con la tarea de formar al ciudadano/a y conformar una identidad nacional culturizada según las necesidades imperantes del momento. Esta tarea era llevada a cabo las/os maestras/os normales de grado.

---

<sup>1</sup>Extraído de la página web de la institución [http://cmbsas-caba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid\\_seccion=1&wid\\_item=9](http://cmbsas-caba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=9)

A partir de la aparición de los primeros conservatorios privados ya mencionados, la actividad fue abordada por profesoras/es egresadas/os de estas instituciones, con perfil académico-musical y escasa formación pedagógica que, al insertarse en escuelas de los distintos niveles de la enseñanza comenzaron a delinear las características de la educación musical en nuestro país. Así, la necesidad del encuadre de la profesión se fue haciendo cada vez más palpable debido a las carencias mencionadas.

Ya adentrados en el siglo XXI, la formación musical en nuestro país se encuentra enriquecida en contenidos pedagógicos, en recursos metodológicos, materiales, tecnologías, interdisciplinariedad y profesionalización de la práctica. El paradigma se ha modificado, contando con una amplia oferta de Conservatorios en las distintas jurisdicciones que cuentan con profesorado superiores de educación en música con diferentes especialidades y orientaciones.

### **Sonidos y ruidos**

El Diseño Curricular vigente de la Ciudad de Buenos Aires, en el apartado “ARTES”, indica que lo esperable es dar la posibilidad de que cada estudiante tenga:

una experiencia musical amplia que les permita conocerse a sí mismos, a los otros y al mundo en que viven, tener una relación tanto receptiva como productiva con la cultura, construir sentidos para su experiencia personal inscribiéndola en los significados culturales compartidos. (Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo. CABA, 2004, p.73)

Entonces, ¿Qué debe contemplar la formación del docente de música? Violeta Hemsy de Gainza propone:

Para programar intervenciones educativas orientadas a valorizar el lenguaje y las actividades musicales en la educación pública, se necesitan profesores expertos, con una sólida preparación musical y pedagógica. Que sepan seleccionar, con sensibilidad e inteligencia, el repertorio musical y las actividades que ofrecerán a sus alumnos y, a la vez, procedan de manera abierta, compartiendo con los estudiantes no sólo los materiales de la enseñanza, sino además sus propias experiencias, talentos y capacidades. (De Gainza, 2013, p.146)

Por otra parte, los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) de las áreas artísticas del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires sugieren, entre otras cosas:

propiciar aspectos de la expresión de los lenguajes de la cultura, promover los valores del juego, asegurar la transmisión de conocimientos significativos, escuchar y cantar obras de géneros y estilos variados, ofrecer actividades de exploración y ejecución de movimientos corporales, de manipulación de materiales e instrumentos musicales diversos y de improvisación rítmica y melódica.

Al reflexionar al respecto observo que son nulas o muy escasas las ocasiones en las que las/os estudiantes cantan durante su formación docente. ¿Y cuántas veces canta un/a profesor/a de música en su práctica profesional? Muchas, casi todo el tiempo. El canto colectivo “...estrecha vínculos y relaciones al sensibilizar emocionalmente al conjunto de individuos, jerarquizando el quehacer musical, promoviendo mayor participación, mayor contacto sensible con el grupo” (Akoschky 2013:63). El canto expresivo es uno de los factores preponderantes para el desarrollo de la sensibilidad musical como también de la escucha de la propia voz y de los demás. Un/a docente de educación musical que no cante o no se sienta seguro/a en el uso de la voz estará anulando un importante vehículo de la expresión musical de y con sus estudiantes.

En cuanto a la exploración de movimientos que mencionan los NAP, la asignatura que se aboca a ello en el CSMAP es “Disciplinas corporales” y constituye uno de los pocos momentos en que las/os estudiantes son sacadas/os de la pasividad, corridas/os del lugar del/la instrumentista que, sentada/o o parada/o, está atenta/o a su partitura, o concentrada/o en la música que interpreta pero inmóvil en su lugar. En los planes nuevos no aparece esta materia en el Nivel Superior, el de la formación docente con carácter de obligatoriedad sino como una de las asignaturas optativas.

La improvisación, el juego, el abordaje de distintos géneros y estilos musicales surgen de los NAP como otros pilares del trabajo cotidiano del/la Profesor/a de música en los distintos niveles de la enseñanza. El trabajo sobre los mismos es escaso y casi nulo en el Nivel Superior a excepción de algunas asignaturas de la formación didáctica u otras optativas en las que las/os docentes acertadamente consideran que es importante “sacudir” a sus estudiantes y despojarlos/as de la rigidez característica de la ejecución de partituras.

Y antes de continuar, no puedo pasar por alto un aspecto que considero fundamental del ejercicio de la profesión y que contribuye a la profesionalización de las/os docentes de educación musical: la reflexión. La reflexión, el debate, el diálogo constituyen un marco

insustituible que proyecta profesionales dinámicos, flexibles, permeables a nuevas propuestas y a los cambios que surgen de la práctica cotidiana y promueven el desarrollo de nuevos paradigmas profesionales que enriquecen y jerarquizan nuestro trabajo.

De esto se desprende que lo esperable es que al finalizar su trayecto de formación académica las/os profesoras/es egresadas/os del CSMAP tengan gran dominio de las destrezas y prácticas requeridas para desarrollar los NAP en sus clases.

En la formación de las/os estudiantes del Conservatorio, históricamente, se apuntó a la excelencia académica como músicos profesionales, intérpretes, instrumentistas orquestales, solistas, de cámara, con profundo conocimiento del repertorio de la música clásica, su historia, sus aspectos teóricos, técnicos, prácticos, etc.

En este contexto se encuadra el hecho de que la música popular se encuentra subvalorada en el espectro de la formación artística del CSMAP. Basta con presenciar una clase de cualquier instrumento, leer los programas de estudio, los programas de las audiciones, escuchar la música en los pasillos. Compositores (casi exclusivamente varones) renombrados de música académica de tradición europea. Raramente compositoras/es de nuestra música nacional y menos aún de connotación popular.

Lo que preocupa (me preocupa) es que los lineamientos de la educación general que provee el Ministerio de Educación proponen, entre otras cosas, tener en cuenta el repertorio conocido por los niños y las niñas, siendo improbable que el repertorio conocido, el mundo sonoro-musical-familiar que traen desde sus casas, sea el repertorio académico-clásico-europeo en el que se especializan las/os egresadas/os del CSMAP.

Sostiene Lucy Green:

Los conceptos ligados a la valoración de la música pueden ser considerados ideológicos, en tanto que contribuyen a la reproducción de las estructuras sociales dadas, las cuales a su vez son ventajosas para algunas clases sociales en detrimento de otras. (Carabetta, 2016, p.140)

En el CSMAP, la música clásica/académica está altamente sobrevalorada y no se contemplan otros modelos de transmisión cultural ni sus características estéticas. Se enseña la ejecución de algunos instrumentos (los que tocan música académica en las orquestas) según libros de técnicas, ejercicios de escalas y arpeggios de la música clásica.

El repertorio abordado contiene obras reconocidas en el ámbito de la música académica de tradición europea casi exclusivamente. “Se sabe” que en el Piazzolla se toca música clásica. ¿Pero por qué la sobrevaloración intelectualizada de la música académica? O, más precisamente: ¿Por qué se contempla este único aspecto del vastísimo universo musical?

Si tenemos en cuenta por un lado que “la cultura no es algo estático, dado de una vez y para siempre, ni una suma de tradiciones, costumbres, creencias que permanecen inmutables a través del tiempo...” (Ramos, 2008, p.2), y que la/el docente de educación musical es sujeto transmisor de cultura, por el otro, es evidente cierto grado de incompatibilidad entre la formación tradicional académica de la institución “Conservatorio” y la tarea a realizar por las/os futuras/os docentes. El análisis histórico encuadra la formación musical según ideologías elitistas que ya no están vigentes en otros ámbitos educativos y que generan malestar en la/el docente que percibe el desfase teórico-práctico desde el inicio de su labor en el contexto de la enseñanza general.

### **Todas las voces todas**

Consideré una metodología cualitativa para la investigación como la más apropiada para la interpelación al objeto de estudio por tratarse de un tipo de formación profesional de características muy específicas. Se trata de una formación docente con el agregado de la música como lenguaje expresivo. Por ello, como propuesta de indagación, diseñé dos cuestionarios: uno para estudiantes/egresadas/os que se desempeñan como docentes y otro para docentes de la formación pedagógica que me permitieron analizar el conjunto de las respuestas como representaciones subjetivas y arribar a algunas conclusiones. De manera inevitable, las hipótesis que me movieron a encarar este proyecto, estuvieron presentes en las preguntas de los cuestionarios recortando y delimitando mi postura crítica.

Una hipótesis primaria sugiere que las/os egresadas/os del CSMAP no contarían a priori con todos los recursos, experiencias y habilidades necesarias para desarrollar su labor según lo que se desprende de la lectura del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, de los NAP ya mencionados, pero también según los entrevistados.

### **Vamos por partes**

Al considerar los aspectos destacados para el posterior desempeño docente, los/as estudiantes en sus respuestas resaltaron con un alto nivel de valoración la formación académico-musical y el dominio de un instrumento como un recurso de alta calidad

educativa. Por otro lado, mencionaron una carencia en el aspecto de la práctica creativa, la improvisación y el acompañamiento armónico para el repertorio habitual que se aborda en la educación general y que no se contempla en la formación instrumental.

Otro eje que emerge de manera reiterada tiene que ver con el movimiento corporal. Las respuestas confirman que se trata de un aspecto fundamental para el desempeño profesional del/la docente de música en educación general. Las actividades y juegos musicales tienen como vehículo de abordaje primordial al cuerpo y al movimiento como recurso de apropiación de los diversos contenidos. Seguramente existen razones institucionales o políticas que argumentan el desplazamiento de la materia “Disciplinas Corporales” que recientemente pasó de ser obligatoria a ser optativa, considerando que se trata de un recurso tan valioso para las/os futuras/os docentes.

¿Qué concepto del cuerpo del/la músico/a y del/la docente de música sostiene esta formación? Claramente está más en línea con el/la músico/a estático/a sentado en su fila de orquesta, o en su taburete de concierto, pero muy alejado del cuerpo del/la docente de educación musical que necesariamente está en movimiento.

También se repite el tema de la formación pedagógica didáctica recibida en el CSMAP como de gran valor para estudiantes y egresadas/os que sostienen que en líneas generales adquieren las herramientas necesarias para planificar, diseñar secuencias didácticas, crear actividades apropiadas según los contenidos a trabajar, y abordar la transposición didáctica con solvencia. Considero que este aspecto de la formación pedagógica-didáctica está en línea con las necesidades de las/os profesores a la hora de su inserción laboral en escuelas, con una salvedad: es imprescindible ahondar bastante más en el aspecto metodológico profesional. La ausencia de “Metodología de la educación musical” en los programas de estudio es notoria.

Además se menciona la poca solvencia en uno de los aspectos ya mencionados: El canto. Se trata de una herramienta de uso cotidiano y a veces hasta constante dentro del espacio de trabajo de las/os profesoras/es de música. Incluso, considero que toda formación para cualquier práctica docente debería contemplar también el cuidado de la salud vocal, contenido ausente en los planes de estudio vigentes.

Otras cuestiones como la improvisación y la capacidad creativa, no tienen especial relevancia en las asignaturas del CSMAP y son mencionadas por las/os estudiantes y

egresadas/os dentro de los saberes y habilidades que consideran necesarios y no poseen. Pero también el desarrollo auditivo y la capacidad de sacar de oído. La capacidad de tomar músicas que resuenan para improvisar en el momento con el grupo proveen a las/os docentes de música de una fortaleza que los hace únicos y enriquece los encuentros eliminando las limitaciones de las partituras y tendiendo redes creativas. Este aspecto también se menciona como ausente en la formación.

## **Finale**

¿Qué respondieron las/os docentes del CSMAP? Por un lado encuentro concordancia con las respuestas de los/as estudiantes a nivel conceptual en cuanto a la importancia de la improvisación como una herramienta fundamental con la que debe contar un/a docente de educación musical. Incluso se menciona como uno de los saberes que faltaría en la formación como recurso estratégico para el desempeño laboral. Tocar uno varios instrumentos así como el canto afinado y la expresión corporal también son mencionados dentro de los recursos prácticos “de primera necesidad” por las/os docentes de la formación. En esto también hay plena coincidencia con las respuestas de las/os estudiantes.

En líneas generales también se destacan como de relevancia dentro de la formación en el CSMAP los saberes didácticos y pedagógicos. Se hace hincapié en el concepto de la transposición didáctica como uno de los ejes vitales de la formación docente, de cualquier disciplina. Coincido plenamente y considero que es uno de los pilares de la formación didáctica y pedagógica del CSMAP. Cómo convertir conceptos tan abstractos como los musicales en objetos concretos de enseñanza es uno de los desafíos constantes de cualquier docente de educación musical. Diseñar las actividades y secuencias más adecuadas para lograrlo es parte de la cotidianeidad. Se destaca una única mención a la importancia de las materias de formación NO pedagógica dentro del CSMAP. Lo rescato porque, aunque el foco de mi investigación está puesto en la formación docente de las/os estudiantes, no puedo dejar de ponerlo también en primer plano: las/os egresadas/os del CSMAP son ante todo músicas/os. Es evidente, claro. Se trata de un conservatorio de música. Quienes ingresan sienten a la música como una necesidad vital. Al convertirse en Profesoras/es de música, la materia de la enseñanza es algo que forma parte de su esencia personal. Pueden dejar de ejercer la docencia pero no dejarán de ser músicos.

Para ir cerrando... El/la egresado/a del CSMAP es un/a músico/a. Posee una formación musical de altos estándares académicos, de tradición estilística clásica y europea así como también cuenta con los conocimientos necesarios para desempeñarse en el ámbito de la educación musical con solvencia, aunque con algunas carencias. Y en este punto es donde mi conclusión se parece a una duda: ¿Será suficiente con profundizar o ampliar aquellos saberes en los que se observó una especie de déficit o debilidad?

Otro enfoque posible sería reformular la oferta académica del CSMAP de manera tal que contemple específicamente el desempeño de sus estudiantes como futuros/as educadores/as.

## **Bibliografía**

Akoschky, Judith (2017). *Experiencias musicales en el Nivel Inicial. Varios temas, varias voces.*

Rosario, Santa Fe: Editorial Homo Sapiens

Akoschky, Judith, Violante, Rosa (2013). *Enseñar música a niños de 2 y 3 años. Proyectos, vida cotidiana y enseñanza de la música. Contenidos y estrategias didácticas.* Buenos Aires:

Vicaría de la Educación de Buenos Aires

Álvarez, C., Baraybar, A (2011). *La música de los inicios.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Carabetta, Silvia (2014). *Ruidos en la Educación Musical.* Buenos Aires: Editorial Maipue

Carabetta, Silvia (2016). Entrevista con Lucy Green. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, Vol. 1 (Núm.1), pp. 133-156.

Díaz, Maravillas, Giráldez, Andrea (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes.* Barcelona: Editorial Graó

Diseño Curricular (2004) Buenos Aires: Secretaría de Educación

Hawes, Gustavo (2012). *El perfil de egreso.* Revista del Departamento de Educación en Ciencias de la Salud. Facultad de Medicina, Universidad de Chile.

Hemsey de Gainza, Violeta (2013). *El rescate de la pedagogía musical. Conferencias. Escritos. Entrevistas.* 2000/2012. Buenos Aires: Editorial Lumen

<http://cmbsas-caba.infed.edu.ar/sitio/>

Mansilla, Silvina (2006). *El nacionalismo musical en Buenos Aires durante los días de Marcelo T. de Alvear. Un análisis socio-cultural sobre sus representantes, obras e instituciones.* Leiva,

Alberto (coord.), *Los días de Alvear*. Buenos Aires, Academia Provincial de Ciencias y Letras de San Isidro, tomo1, pp. 313-344.

Ramos, Gabriela (2008). *Inclusiones y exclusiones del concepto de diversidad cultural*. Universidad Nacional de Rosario: Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural, Facultad de Humanidades y Artes

Serra, J.C. y otros (2009). *La inserción laboral de los egresados de los profesados de la UNGS. Una aproximación a sus dificultades en la tarea de enseñar*. Córdoba: CUADERNOS DE EDUCACIÓN año VII - número 7

# **Las problemáticas de la formación docente del nivel superior en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un abordaje conceptual desde el planeamiento y la gestión educativa respecto de las tensiones y conflictos en torno a la UNICABA**

**María Victoria Barros**

mariavictoria.barros85@gmail.com

**Lucía Claramunt**

lucia.claramunt@gmail.com

**Antonella Filliol**

anto@cultivarte.org.ar

Universidad Nacional de Tres de Febrero

---

## **Resumen**

Actualmente la Ciudad Autónoma de Buenos Aires está atravesando un proceso complejo con respecto a la Educación Superior no universitaria. Debido a que el Gobierno ha presentado un proyecto de ley que pretende crear una Universidad de Formación Docente. En ella se procura transferir toda la formación docente superior a una única institución, lo que impactaría en la vida democrática institucional, en la centralización de los recursos y las decisiones en el Poder Ejecutivo (dado que entre algunas de sus funciones, sería el órgano encargado de designar al rector organizador). Sin embargo, quedan sin especificar métodos de jerarquización sobre la carrera docente.

Entre los fundamentos que sustentan el proyecto, se destacan: el aumento de docentes en la ciudad, que la docencia sea la carrera del futuro, la calidad educativa y que la universidad se centralice en la investigación. De acuerdo a lo planteado por las autoridades del gobierno porteño, “El proyecto de creación de una universidad obedece a la necesidad de formar docentes para un nuevo perfil de estudiantes del sistema educativo de CABA. Docentes que tengan las herramientas necesarias para enseñar las capacidades que exige el siglo XXI, vinculadas a dinámicas de cambios permanentes que son difíciles de predecir.”

Por este motivo se recuperarán los principales aportes conceptuales provenientes del campo del planeamiento y administración de la educación, con el propósito de analizar la concepción de planeamiento y cambio subyacente en el diseño y propuesta de la UNICABA.

En este sentido, el trabajo se encuentra enmarcado en aportes teóricos tales como los propuestos por Flavia Terigi. En tanto retomaremos los rasgos que se fueron configurando sobre el modo de entender el planeamiento ya sea como: una identificación entre planeamiento y cambio; una visión aplicacionista de los mismos; una concepción del planeamiento como función centralizada y homogeneizadora; y una división del trabajo entre planificación y ejecución.

Asimismo, también utilizaremos un marco conceptual que nos permitan analizar los aspectos políticos, sociales y pedagógicos que inciden en el planeamiento y en la gestión educativa; considerando que las políticas educacionales que pretenden dar respuesta y abordar las problemáticas de la formación docente del nivel superior, requieren un abordaje que considere sus dimensiones e implicancias en torno a sus aspectos políticos, de planeamiento y administración de la educación.

Finalmente cabe señalar que en el desarrollo de nuestro trabajo, presentaremos las características y elementos centrales del proyecto mencionado, los debates existentes en torno al mismo, el impacto en la comunidad educativa y en la formación docente frente a su posible implementación. A partir de eso intentaremos dar desde nuestro lugar, una mirada desde los aportes del planeamiento estratégico para el abordaje de los dilemas y tensiones suscitados en el marco del proyecto UniCABA.

---

## **Introducción**

Actualmente la educación Argentina atraviesa diversos y profundos desafíos. Entre los cuales, se destaca el escenario complejo que atraviesa la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A) en relación a la formación docente. Debido a que el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, ha presentado un proyecto de ley, en el que se pretende crear una Universidad de Formación Docente, en la que se procura transferir toda la formación docente a una única institución.

Cabe señalar que al presente, la formación docente en C.A.B.A se encuentra distribuida en un total de 51 institutos. De los cuales 29 son de gestión estatal mientras que, 22 de ellos son gestión privada.

En el primer caso, las ofertas de gestión estatal, se caracteriza por la coexistencia de tres tipos instituciones: las Escuelas Normales Superiores (ENS); los Institutos Superiores de Profesorado (ISP) y los Institutos de Enseñanza Superior (IES). En el segundo caso, la propuesta formativa de gestión privada si bien se realiza en un total de 44 institutos, sólo la mitad de ellos están destinados exclusivamente a la formación docente.

En este sentido el anuncio y presentación de dicho proyecto se ha realizado, únicamente, ante los medios masivos de comunicación. Sin avisarles previamente a los 51 institutos de formación docente. Lo que ha suscitado diversas tensiones entre las autoridades del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad y los actores institucionales (docentes, estudiantes y autoridades) que se encuentran comprometidos con la formación docente. Principalmente, porque para la elaboración del proyecto de ley no se requirió el

conocimiento previo, consenso y participación de dichos actores que terminarán siendo los protagonistas y/o destinatarios de esas propuestas.

Entre los argumentos que fundamentan el proyecto, se señalaron los siguientes: incrementar la cantidad de docentes en la ciudad, que la docencia sea la carrera del futuro, la calidad educativa y que la universidad se focalice en la investigación. De acuerdo a lo planteado por las autoridades del gobierno porteño, “El proyecto de creación de una universidad obedece a la necesidad de formar docentes para un nuevo perfil de estudiantes del sistema educativo de CABA. Docentes que tengan las herramientas necesarias para enseñar las capacidades que exige el siglo XXI, vinculadas a dinámicas de cambios permanentes que son difíciles de predecir.”

Por este motivo, los propósitos en los que se enmarca este trabajo se centrarán en: analizar el proyecto de ley propuesto por las autoridades del gobierno porteño; identificar y exponer la concepción de planeamiento y cambio subyacente en el diseño y propuesta de la UniCABA; para finalmente, enmarcar los desafíos y tensiones propios de la educación superior y de las prácticas educativas allí situadas, en el marco de las políticas públicas que se están configurando en el gobierno de la ciudad y que responden a lineamientos políticos de índole nacional.

Para ello, utilizaremos un marco conceptual que nos permitan analizar los aspectos políticos, sociales y pedagógicos que inciden en el planeamiento y en la gestión educativa; considerando que las políticas educacionales que pretenden dar respuesta y abordar las problemáticas de la formación docente del nivel superior, requieren un abordaje que considere sus dimensiones e implicancias en torno a sus aspectos políticos, de planeamiento y administración de la educación. Así como también las concepciones que se fueron configurando en torno a dimensiones como las de planeamiento y cambio educativo.

Por este motivo, el desarrollo de nuestro trabajo se encontrará estructurado a partir de los siguientes ejes: antecedentes, características y elementos centrales del proyecto mencionado; los debates existentes en torno al mismo, el posible impacto en la comunidad educativa y en la formación docente. Para finalmente, esbozar algunas conclusiones al respecto.

## **Antecedentes**

El contexto en el cual emerge el proyecto de ley para la creación de UniCABA, se caracteriza por la ausencia de documentos de carácter definitivo y oficial. Por un lado, cabe señalar que la información disponible hasta el momento es de carácter provisorio, debido a que la documentación que se encuentra publicada en los canales de comunicación oficiales del Ministerio de Educación, tiene la aclaración de que aún se encuentran en formato “borrador”.

Hasta la fecha sólo están publicados los siguientes materiales: el proyecto de ley, el informe diagnóstico, los fundamentos iniciales del modelo universitario y el perfil egresado docente. Por lo cual la información sobre los principales fundamentos, el marco teórico y los antecedentes en los que se sostiene esta propuesta de política educativa es incierta y poco definida. Otro aspecto de interés, es que hasta el momento se desconocen los equipos técnicos que han elaborado dichos materiales.

Particularmente en el informe diagnóstico, señalan que se llevaron a cabo más de 60 reuniones y encuestas destinadas a los distintos actores del sistema (estudiantes, docentes, rectores, especialistas y ciudadanía en general). No obstante los datos estadísticos presentados provienen de otras fuentes de información<sup>1</sup> y no de las que mencionaron anteriormente.

En líneas generales, argumentan que existe una reducción considerable en los datos referidos a la matrícula de ingresantes y egresados de los IFD. Así como también otros aspectos de índole descriptiva, entre los cuales se incluyen indicadores socio demográficos e indicadores educativos de la población residente en CABA y datos sobre la distribución territorial de la oferta de los IFD.

En este último caso, lo hacen con la finalidad de describir el funcionamiento actual de los institutos sin hacer referencia a la calidad de esa dinámica institucional. Así como tampoco a la cultura e identidad de esos establecimientos que se encuentra consolidada, en muchos casos, con más de 100 años de trayectoria en el ámbito de la formación docente.

---

<sup>1</sup> Fuentes: Censo realizado en 2010 de la Dirección Nacional de Estadísticas y Censos (GCBA). Ministerio de Hacienda, la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa y el Dpto. de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

Por otro lado es importante destacar, aunque no se encuentre mencionado de manera explícita en la documentación publicada, que el Proyecto de Ley para la creación de la UniCABA se encuadra dentro del “Plan Estratégico Nacional” (2016-2021), cuyos propósitos son: mejorar de manera sistemática y sostenida la formación docente, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la gestión pedagógica y la planificación y gestión de las acciones educativas, materiales y financieras en los ámbitos nacional y provincial.

Para concretarlos, se proponen distintas líneas de acción o intervención que funcionan como guía para la planificación de los distintos ámbitos de gestión educativa. El que retomaremos en el marco de nuestro trabajo es el referido a las políticas de contexto, dado que allí se enuncian acciones orientadas a la formación docente, el desarrollo profesional y la enseñanza de calidad.

En este punto, se menciona como objetivos el formar nuevos/as docentes con saberes y capacidades específicos para garantizar procesos de enseñanza que promuevan aprendizajes de calidad y la inclusión de los/as estudiantes. Así como también el fortalecer las prácticas de enseñanza de manera sistémica en todos los niveles y modalidades educativas y jerarquizar la profesión docente.

Por este motivo, se enuncian acciones como el fortalecimiento del sistema de becas para estudiantes de formación docente, la profundización de la formación entornos digitales y en el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje y el fortalecimiento de la articulación entre los institutos de formación docente y la educación obligatoria, y los institutos de formación docente y las universidades.

En consecuencia, el “Plan Estratégico Nacional” se constituye en el marco propulsor de diversas propuestas orientadas a desarrollar estrategias diversas para valorizar la profesión docente ante la sociedad.

Por esta razón, en el próximo apartado se hará mención a las principales características del proyecto de ley.

### **Características y elementos centrales del proyecto**

El proyecto de ley UniCABA se encuentra conformado por 15 artículos y fue presentado, en diciembre de 2017, como una solución a la falta de Docentes de áreas específicas.

Recuperando lo aportado en dicho proyecto y en los fundamentos iniciales descritos en documentos preliminares del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se plantea la

creación de una Universidad que procure la formación docente, adecuada a las necesidades y requerimientos culturales, científicos y tecnológicos actuales mediante un modelo de aprendizaje integral. Entre sus propósitos centrales se destacan: la formación docente inicial y continua de todos los niveles y modalidades del sistema educativo y de traductorados de lenguas extranjeras, mediante una organización curricular y prácticas pedagógicas innovadoras con criterios multi - inter y transdisciplinarios de trabajo e investigación en la práctica docente y la incorporación de la tecnología. El estudio y la enseñanza de las diferentes áreas del saber en el más alto grado de conocimiento en un entorno social situado y de pertenencia, pero abierto a la comunidad que cuente con criterios científicos y de formación internacionales. La investigación científica y tecnológica tanto en las áreas disciplinares como en la innovación pedagógica, como así también el planteamiento y la búsqueda de respuestas a los grandes desafíos de la época, particularmente de la realidad argentina y regional, respetando los principios establecidos por la Constitución nacional y en conformidad con las normas nacionales y jurisdiccionales. El compromiso con el entorno social de pertenencia mediante acciones de extensión, transferencia y de promoción social. El respeto de la diversidad cultural mediante prácticas de incorporación y acompañamiento inclusivas. La jerarquización y renovación de la formación de los docentes y finalmente la profundización de los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuyendo a la distribución equitativa del acceso al conocimiento y el aseguramiento de la igualdad de oportunidades.

Otro rasgo relevante es que la universidad contaría con cuatro dimensiones: la académica-pedagógica, la administrativa, la institucional y la comunitaria. En las cuales se aplicarían los diversos parámetros propuestos.

Por último, en lo que refiere al órgano de gobierno especifica que la Universidad contará con un Rector Organizador que será designado por el Poder Ejecutivo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, desintegrándose de esta manera la vida democrática de los 29 institutos de formación docente. En torno a esta cuestión, se han generado tensiones entre los diferentes actores institucionales de los IFD sobre los que haremos referencia cuando abordemos los dilemas y tensiones que éste proyecto ha generado.

### **Planeamiento educativo: un abordaje teórico sobre el proyecto de ley**

Para plantear una política pública es necesario detenerse en los aportes conceptuales del ámbito del Planeamiento Educativo, del cual recuperaremos elementos centrales de su

marco teórico para analizar el modo en que se ha realizado el planeamiento para el caso de la UniCABA.

En primer lugar, como plantea Chávez (1995) el análisis sobre la complejidad y los cambios del entorno, el compromiso, participación y decisiones que toman los actores sociales, conforman la estructura en la que se basa el enfoque estratégico que orienta estos procesos desde una base teórica-metodológica. Entendemos que es un campo en donde se concretan acciones, donde no se concentra la tarea únicamente en el diseño de un plan, sino que se avanza hacia la gestión y organización del mismo mediante estrategias concretas. Pensar en clave estratégica permite conocer nuestro presente y futuro deseado, tener en claras nuestras fortalezas y oportunidades, así como también nuestras debilidades y estar alerta a las amenazas. De este modo, se podrán anticipar las situaciones negativas y positivas que sirvan para construir y definir un plan que lleve al objetivo esperado.

En segundo lugar para el caso de las Instituciones de Educación Superior, Navarro cree conveniente emplear momentos participativos para lograr un trabajo democrático e integral, como también condiciones previas a los procesos:

- La necesidad de planificar, en el sentido de que la mayor cantidad de actores institucionales estén convencidos que si no queremos perder el rumbo hay que planificar el presente y el futuro institucional.
- El grado de compromiso con la planificación.
- El posible nivel de participación, que implica generar espacios de concientización favorables al proceso a fin de captar adherentes al mismo.
- El grado de consenso general.
- La responsabilidad de los grupos, que estos cumplan las tareas asignadas.
- El juego relacional, en el sentido de cooptar la mayor cantidad de actores para que se comprometan con el trabajo e ir debilitando o neutralizando las fuerzas oponentes.
- Acuerdos sobre la ética del trabajo, debido a que debe haber en todo momento primacía de la verdad por sobre intereses particulares o sectoriales.
- Acuerdos sobre los apoyos políticos.

- Infraestructura básica, que implica que se cuente con lo mínimo necesario para funcionar, desde instalaciones hasta materiales y recursos.
- Conformación de comisiones con diferentes niveles de responsabilidades y distribución de tareas.
- Disponibilidad de la documentación oficial y de informaciones

Finalmente, también se destaca que “La sanción de una normativa que establece cambios estructurales en un sistema escolar debe ser acompañada con estrategias sostenidas en el tiempo y en diferentes niveles de la administración del sistema, incluyendo el escolar. Estos requerimientos implican que la norma (la Ley, en este caso) tiene que tener un altísimo nivel de acuerdo político, de modo que sea posible contar con que los esfuerzos que su implementación demanda van a sostenerse en el tiempo” (Terigi 2007: p 5)

En base a estas consideraciones ya enunciadas, consideramos que el proyecto de ley de UniCABA debe contar con un planeamiento en el que se especifiquen estrategias claras, explícitas y que sean consecuencias de procesos de consensos y negociaciones con los actores involucrados.

Sin embargo, estos momentos y espacios no fueron generados por los responsables del proyecto y tampoco se observa que algunas de estas dimensiones se encuentren articuladas en un Programa o propuesta concreta. En su lugar, nos encontramos con un proyecto ley con 15 (quince) artículos que parece una declaración de principios antes que una política fundada sobre la base de planeamiento educacional estratégico, fundamentalmente porque carece de fundamentos académicos, consensos colectivos y de representatividad del contexto y la coyuntura en donde se quiere insertar.

En este sentido, lo que ha sido formulado y presentado ante la sociedad como una planificación participativa y estratégica ha sido resultado de una producción elaborada por “(...) un grupo de personas situada en la cúpula de las instituciones, ya que las decisiones de elección de enfoques, metodologías, lineamientos, objetivos, responsabilidades, etc., son tomadas por decisiones centrales y únicamente queda para los grupos de actores intervinientes la parte operativa de la planificación.” (Navarro 2004, p110).

Para reconocer como necesaria la creación de una institución, se deben tener en cuenta dos cuestiones. Por un lado, conocimiento sobre el accionar institucional y si el mismo es

respaldado por la sociedad; por otro lado, es preciso comprobar si la Universidad responde a las exigencias sociales del contexto en el cual estaría inserta y si son acertadas y significativas para esa comunidad.

Sin embargo, la comunidad educativa tuvo conocimiento del proyecto una vez realizado y comunicado ante los diversos medios masivos de información. De este modo, sólo cuando comenzaron las sesiones legislativas y debido a la lucha de los 29 IFD, se intentó generar un espacio en el que pudieran participar, argumentar, aportar y debatir sobre el proyecto tanto docentes, alumnos, como rectores y profesionales de las ciencias de la educación, obteniendo como respuesta el silencio por parte del oficialismo.

A continuación, profundizaremos en estos puntos de tensión en torno a la creación de la UniCABA.

### **Debates en torno al mismo**

En base a la presentación del Proyecto de Ley se dieron debates y tensiones ya que el mismo:

- Crea a la UniCABA (autónoma y económicamente autárquica) y transfiere a ella toda la formación docente superior, lo que implicaría el cierre de los 29 profesorados. Eliminando sus formas de cogobierno autónomo y sus más de 100 años de trayectoria e identidades institucionales.
- Designa un Rector Normalizador nombrado por el Poder Ejecutivo que decidiría sobre la organización, los planes de estudio, contrataciones, estatuto docente.
- Según el artículo 15, la UniCABA podrá ser intervenida por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Amenaza la estabilidad laboral de los docentes interinos y suplentes y obliga a los docentes titulares transferidos a obtener un título universitario para poder conservar su puesto, otorgando un plazo para obtener la titulación requerida.
- Los títulos de los estudiantes recibidos no tendrían en principio validez nacional
- Los títulos de los estudiantes actuales serían de un grado menor a los que ingresen a partir de la creación de la universidad.

- La investigación científica y tecnológica tanto en las áreas disciplinares como en la innovación pedagógica, ya existe en las 29 instituciones de educación superior.

A partir del conocimiento público del proyecto de ley en cuestión, se comenzaron a generar diversas manifestaciones sobre el tema, repudio en las calles, convocatorias por parte de los centros de estudiantes, paros estudiantiles y docentes, debates en el ámbito público de investigadores, docentes y estudiantes de la educación.

De allí que la modalidad de las medidas educativas del gobierno de la ciudad es que primero nos enteramos por los medios que nos faltan diversas cuestiones: información, estudios de planeamiento, elementos para poder evaluar una medida de estas características.

Mientras que en relación a la falta de docentes, que sería uno de los argumentos centrales por los cuales se crearía la UniCABA, Terigi afirma en una conferencia que no encuentra relación entre el problema y la solución. En tanto, en lo que refiere a la jerarquización de la universidad difícilmente pueda lograrse cuando aún no han reglamentado ni efectuado los concursos de nivel superior aprobados por la ley 2270 del año 2006, por lo que aún no se titularizaron a los docentes del nivel superior por concurso.

## **Conclusiones**

A partir del abordaje conceptual en el que hemos recuperado aportes provenientes del planeamiento estratégico, podemos afirmar que las tensiones en torno a la creación de UniCABA estarían poniendo en evidencia la ausencia de un debate en su dimensión política entre las autoridades del GCABA y los 29 IFD. Esto se debería al modo y características con las que fue formulado el proyecto.

Lo que permitiría vislumbrar cierto énfasis por centralizar la administración y gobierno de la educación de nivel superior, sin contar con el consenso y participación activa de los actuales actores partícipes y protagonistas de la formación docente. En este punto, es fundamental “(...) discutir las características del gobierno de la educación antes de seguir adelante en la implementación a veces acelerada de numerosas reformas” (Rivas, Axel. p. 7).

Debido a la ausencia de planificación estratégica y claridad en la metodología para la consecución de este Proyecto, podemos afirmar que la concepción de planeamiento y cambio subyacente se caracterizaría por una identificación entre planeamiento y cambio.

En tanto el proyecto se elaboró con la intención de introducir novedades o innovaciones en desmedro de la planificación de la continuidad del sistema y de los aportes que actualmente se están realizando desde los IFD. Nuestro análisis pone el acento en la ausencia de planificación de políticas (de iniciativas, de previsión de recursos, de adecuaciones normativas, etc.) que aseguren la continuidad de las funciones históricas del sistema educativo y la consolidación de los cambios.

En este sentido, los desafíos y tensiones propios de la educación superior y de las prácticas educativas allí situadas se dan en el marco de las políticas públicas que se están configurando en el gobierno de la ciudad y que responden a lineamientos políticos de índole nacional (como los mencionados anteriormente con el Plan Estratégico Nacional). Por lo cual, sería interesante abordar en futuras ocasiones los siguientes interrogantes: ¿Cuáles serían las estrategias para la jerarquización de la formación docente? ¿Cuáles serían los indicadores para operacionalizar los distintos objetivos que se formulan en el proyecto? ¿Cómo es concebida la calidad e innovación educativa?

Finalmente, consideramos necesario continuar indagando acerca de las representaciones y concepciones subyacentes que tienen las autoridades del gobierno con respecto a la didáctica y los aportes que se hacen desde esta disciplina para enfrentar los desafíos que la formación en el nivel superior plantea.

## **Bibliografía**

- Chávez, Patricio (1993): Propuesta metodológica para la gestión de instituciones educativas. CINTERPLAN. Caracas.
- Navarro, Ana Maria (2004): El planeamiento educacional en las instituciones de educación superior. La Plata: Ed.: Al Margen
- Rivas, A. (2008). ¿Cómo gobernar la Educación? Claves frente a los desafíos de la nueva agenda educativa. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Terigi, Flavia. (2007). Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa.
- Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación. Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende 2016-2021.
- [http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/documentos-de-trabajo-sobre-la-creacion-de-la-unicaba-0?utm\\_source=Google&utm\\_medium=Search&utm\\_campaign=UniCABA](http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/documentos-de-trabajo-sobre-la-creacion-de-la-unicaba-0?utm_source=Google&utm_medium=Search&utm_campaign=UniCABA)

<https://ute-secretariadeeducacion.org/a/educacionsuperior/2017/12/03/analisis-de-la-un-icaba-por-terigi-flavia-licenciada-en-ciencias-de-la-educacion-uba-doctora-en-psicologia-universidad-autonoma-de-madrid-magister-en-ciencias-sociales-con-orientacion-en-edu/>

# La zona liminal en la formación de futuros profesores de Letras en el Nivel Superior Universitario

**Cristina Blake**

cristinaeblake@gmail.com

**Guillermo Negri**

guillenegri@gmail.com

Universidad Nacional de San Martín

---

## Resumen

Como equipo de trabajo de la Cátedra de “Formación y prácticas docentes II” en el Profesorado de Letras de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín acompañamos a nuestros/as alumnos/as en su formación como futuros/as profesores/as y en la realización de sus prácticas docentes en el Nivel Superior, especialmente, en Institutos Superiores de Formación Docente de CABA y la región Oeste.

A partir de revisar su tránsito en las residencias pusimos foco en la zona liminal (Blake: 2017), que es un territorio del rito de paso (Van Gennep: 1986, Turner: 1988) donde el/la estudiante se encuentra entre ser alumno/a avanzado y ser profesor/ra a cargo. En esta zona liminal aumentan las tensiones acerca de cómo pensar prácticas de enseñanza, cómo articular saberes e ir configurándose como un docente emancipado entre sujetos singulares (lxs alumnx, directivxs, profesor/a del curso y tutores de la Cátedra) que en cada contexto interpelan al residente.

Para acotar esa zona liminal que traspasa todo residente este año hemos decidido trabajar junto a lxs profesorxs, directivxs y alumnx de las instituciones terciarias en un foro sobre la formación de lxs profesorxs de Lengua y Literatura en el nivel Superior. En él pudimos inaugurar una manera de pensar entre todos los involucrados: la lógica particular de los ISFDs y la Academia, las modalidades de trabajo áulico, los temas disciplinares que resultan vacantes y la necesidad de construir una red de intercambio de producciones científicas y propuestas de trabajo en torno a la enseñanza específica en el nivel superior.

---

En esta ponencia nos referiremos particularmente a la tarea que desempeñamos como equipo<sup>1</sup> en la cátedra de “Formación y prácticas docentes II” del Profesorado de Letras en la Escuela de Humanidades dependiente de la Universidad Nacional de San Martín donde, además del dictado de las clases teóricas y prácticas, acompañamos a lxs alumnx en sus residencias y hemos gestionado otras acciones educativas (observaciones etnográficas,

---

<sup>1</sup> El equipo se compone por la Adjunta a cargo de la Cátedra desde 2014, Mag. Cristina Blake; el Jefe de Trabajos Prácticos, Prof. Guillermo Negri y las ayudantes adscriptas Sabrina Garay y Daniela Carnero, desde el corriente año 2018.

foro de intercambio con docentes y estudiantes, talleres de formación, reuniones con directivos) que arrojan nuevos sentidos al trabajo en la formación docente en el nivel superior.

Nuestrxs estudiantes avanzadx en la carrera de Letras cursan la materia y llevan a cabo sus residencias en el nivel superior, específicamente, en Institutos Superiores de Formación Docente de la región Oeste de la provincia de Bs. As. y de CABA<sup>2</sup>. Esta particularidad y especificidad de nuestra Cátedra se suma a la que contiene el plan de estudios de la carrera en UNSAM por el cual lxs alumnxs en su trayecto formativo como futurxs profesorxs, realizan prácticas docentes antecedentes en el nivel secundario y en espacios socioeducativos. Por lo tanto, el tránsito por nuestra materia se integra con prácticas docentes anteriores e instaura nuevas tensiones que devienen por ser los Profesorados en Lengua y Literatura en ISFDs ámbitos educativos con una lógica más distante o desconocida para nuestrxs alumnxs, pero, al mismo tiempo más “cercana” desde el punto de vista formativo dada su pertenencia al nivel superior.

De esta manera lo testimonia en dos instancias de su registro de la primera observación que efectuó Florencia en el ISFD 29 de Merlo:

Al momento de la asignación de los temas registré: *situación comunicativa, deícticos, diferencia entre significado e interpretación y deixis*. En el momento me sentí insegura con el término *pragmática*, estaba ansiosa por ver qué es lo que la profesora planteaba como teoría. El programa no me había iluminado demasiado, la mayoría de los autores no los conocía y solo encontré a Nebrija. No sabía si estaría a la altura de poder “enseñar” todas estas cuestiones que para mí eran “palabra mayor” en la universidad. Si bien está dentro del campo en el cual me interesa especializarme, por alguna razón me siento más segura nadando en las literaturas (comparadas). Tal vez esto tenga que ver con particularidades de mi propia carrera, no lo sé.

Nuestrxs alumnxs se ven interpelados ante las modalidades de trabajo y fundamentalmente, en las articulaciones que se plantean entre la teoría y la enseñanza de temas curriculares que han sido abordados por ellxs recientemente como estudiantes universitarios. Esta “cercanía” en las trayectorias afecta las adopciones de cierta

---

<sup>2</sup> Durante este año las residencias se han llevado a cabo en el ISFD N° 174 “Rosario Vera Peñaloza” de Villa Ballester, ISFD N° 29 “Prof. Graciela Gil” de Merlo, ISP “Joaquín V. González” de CABA.

bibliografía o pone en debate el corpus de textos y perspectivas teóricas así como el modo de enseñarlas.

A partir de una re-visión de sus residencias que sostenemos en las clases teórico-prácticas y relejendo sus registros de observación, guiones conjeturales y autoregistros de clase, pusimos foco en la zona liminal (Blake, 2017), territorio del “rito de paso” (Van Gennep, 1986; Turner, 1988), donde el/la estudiante se encuentra entre ser alumno/a avanzado/a y ser profesor/a a cargo.

En esta zona liminal aumentan las problemáticas acerca de cómo pensar prácticas de enseñanza, cómo articular saberes e ir configurándose como un/a docente emancipado/a entre sujetos singulares (lxs alumnxs, directivxs, profesor/a del curso y tutores de la cátedra) que en cada contexto interpelan al residente como lo manifiestan en los registros de observación y autoregistros de sus prácticas que mencionaremos para dar cuenta del estado de situación donde las propias voces involucradas pertenecen a la liminalidad.

### **La zona liminal en las residencias de Lengua y Literatura**

El pasaje de todo residente ante la instancia de realizar sus residencias docentes en el entorno de una cátedra universitaria implica un cambio de fronteras donde se corren los límites entre ser estudiante y ser, por un tiempo: un docente. Esta transformación se rige por la lógica de los ritos de paso que el sociólogo francés Arnold Van Gennep (1986) ha descubierto como una ritualización generalizada que socialmente se instituye para mostrar el paso de un estadio a otro, ya sea de un cambio de posición social, de estado o edad que pueda manifestarse a nivel individual como colectivo. Desde esta afirmación resulta fructífero pensar las problemáticas que surgen en el pasaje de ser estudiantes a docentes por un período donde se cumplen las tres fases del ritual delimitadas por el mismo autor: la separación (dejar de ser estudiante), la liminalidad (ser residentes: ni estudiantes, ni docentes aún) y la agregación o integración (ser docente legitimado).

Desde el ingreso a nuestra materia lxs alumnxs se configuran como potenciales docentes y en la cursada la bibliografía obligatoria y los trabajos prácticos son fomento para pensarse desde este lugar nuevo más allá que, muchos de ellos, tengan una experiencia laboral como educadores en el nivel secundario. Aunque sus trayectorias sean heterogenias a todxs lxs alumnxs, el rito impacta del mismo modo, ya sea porque repiensen sus prácticas de enseñanza laborales o las imaginan por primera vez en el entorno de la Academia.

Entonces, es necesario detenernos especialmente en la segunda fase liminal definida por Van Gennep (1986) dado que en ella reencontramos y nos ocupamos de ese estado en el cual, todxs se enfrentan con la ambigüedad, la invisibilidad estructural y la carencia porque, como lo afirma Víctor Turner (1980), “no son ni una cosa, ni otra”; nos son estudiantes ni son docentes: son residentes. Florencia -quien hace tres años dicta clases en el nivel secundario- opera desde este carácter liminal y logra una participación deseada en su primera práctica en el ISFD 29 de Merlo, cuando sus alumnxs liminales entran en el mismo territorio como lo subraya en su autoregistro:

Les pedí la lectura colectiva y nadie quiso ofrecerse, todos me miraban atentamente. Me excusé diciendo que al ser mi primera práctica con ese curso, yo debía estar más nerviosa que ellxs por leer entre sus propios compañerxs. Sonrieron y rápidamente conseguí lo que buscaba: varias voluntarias alzaron la mano. Repartieron la lectura entre dos alumnas.

Adentrándonos en la liminalidad cabe que amplíemos su sentido. El término “liminalidad” deriva del latín *limen*, significa “umbral” o “frontera” y se refiere al estado o espacio intermedio que se caracteriza por la indeterminación, la ambigüedad, la hibridez y el cambio. La liminalidad es una zona en la que lxs sujetxs no están ni en un sitio (físico o mental) ni en otro, es un período de transición donde es difícil apreciar el límite entre una cosa que se ha sido y otra que está por llegar. Pero, restando la condición de carestía adoptamos la consideración del teórico literario mexicano Lauro Zavala (2006) quien aclara que la liminalidad es “la condición paradójica y potencialmente productiva de estar situado en dos o más terrenos a la vez. Estos terrenos pueden ser físicos, o bien pueden tratarse de distintos lenguajes, diferentes géneros literarios, diferentes transiciones culturales o etapas del desarrollo” (p. 37).

En el marco de las residencias docentes lxs sujetxs involucrados son muchxs: el/la residente, el/la profesor/a del curso, lxs tutores de la Cátedra y lxs alumnxs del curso quienes dentro de esta zona se posicionan en un engranaje liminal. De este modo lo manifiesta Lara en su autoregistro de la primera clase dictada en el ISFD 174 de Villa Ballester, revelando ese estado de ambigüedad como “casi docente” que entra en un territorio prestado:

Así que me presenté, le agradecí a la Prof. del curso por el espacio y presenté a Guillermo y a Daniela. Me parecía que era una forma de pedir permiso. Aclaré nuestros roles, de dónde venimos y a qué venimos. Me parecía que esto evitaría ambigüedades.

Si bien Lara en esta presentación pareciera dominar su liminalidad, tanto ella como todxs los/las residentes mencionan en sus autoregistros instancias donde deben superar el miedo, la inquietud, el pánico. En este rasgo resuena la advertencia de Víctor Turner (1988) cuando plantea que la liminalidad siempre está unida a la necesidad de eliminar un dolor de lo que se deja o es difícil de conquistar en el nuevo estado. En los enunciados de nuestrxs alumnxs -aunque procuramos limitar incertidumbres a través de hipótesis de resistencia a lo planteado en sus guiones conjeturales, o bien, recuperando escenas donde se revelan sucesos inquietantes- el temor emerge por inseguridades respecto de sus saberes, ante un silencio inexplicable de lxs alumnxs o las perspectivas teóricas diferentes para abordar un tema, como lo explicitan en los siguientes fragmentos:

(...) Tampoco me quedé conforme con la respuesta que di y me volvieron los *nervios*. Pese al *desequilibrio* que comenzaron a hacerme dudar de lo que estaba explicando, continué. Pasé a explicar la transitividad del verbo, pero de los *nervios* me olvidé de decir que esto formaba parte del criterio sintáctico y no ya del semántico. (autoregistro de 1ra. clase de Brian en Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”- CABA)

La explicación teórica se desarrolló lenta, tranquila y pausada. Aún así lxs alumnxs no emitían palabra. Pero tampoco hablaban. Algo que al principio me *tensionó* pero luego recordé que en las clases expositivas que había observado con ellxs, muchxs charlaban por lo bajo o hacían otra cosa. Eso me calmó un poco porque esta vez, todos miraban sin emitir sonido. (autoregistro de 2da. clase de Florencia en ISFD 29 “Prof. Graciela Gil”- Merlo)

Sentí *nervios e inseguridad* (asumo que propia del comienzo de las prácticas en superior) por dar ciertos temas o contenidos. (registro de observación de Florencia en ISFD 29 “Prof. Graciela Gil”- Merlo)

Más allá del “rito de paso” nos interesa aumentar la mirada acerca de la zona liminal para superar la idea de frontera como borde divisorio de lo binario y resignificarla como hibridez témporo-espacial y cultural en tanto espacio liminal donde el residente, lxs alumnxs del curso, su profesor/a y lxs tutores de la cátedra están en constante fluctuación, interpelación y conflicto. Pues como lo advierte la semióloga brasilera, Irene Machado (2010) “la noción de liminalidad se convierte en un tropo y en una categoría analítica para comprender la formación de la identidad de las personas, los cuerpos, los territorios y los

sucesos, que se ubican en los márgenes de lo normativo” (p. 28). El/La residente con su práctica pretendidamente innovadora desterritorializa (Deleuze y Guattari, 2004) el modo de dar a saber, mueve la identidad y lugar del docente a cargo en una puesta en diálogo (Zavala, 1999; Machado, 2010), hibridiza (García Canclini, 1990) los modos en que determinadas formas se van separando de prácticas existentes y se recombinan en nuevas prácticas, crea un “tercer espacio” (Homi Bhabha, 1994).

### **Modos de abordar el “tercer espacio” liminal**

De los aportes del campo de los estudios culturales y antropológicos consideramos fundamental pensar las residencias docentes como un “tercer espacio” recuperando lo que Homi Bhabha (1994) describe como espacio intersticial, entremedio en el cual convergen experiencias y relaciones físico-materiales (primer espacio: las clases en el curso asignado), las representaciones y producciones ideacionales del espacio (segundo espacio: las clases conjeturadas) y la producción de nuevas comprensiones subjetivas que integran lo de los dos espacios anteriores y los extiende en alcance y significado (tercer espacio: sus prácticas docentes y reflexiones sobre ellas). Desde este “tercer lugar” en una coda interpretativa Lara reflexiona:

Me sirvió para darme cuenta qué aspectos tengo que seguir profundizando, qué me gustaría agregar o cambiar, cómo son los tiempos en los ISFDs y conocí gente súper agradable. De hecho, las alumnas que participaron de esta clase fueron los pilares más importantes de la experiencia que compartimos. Me hicieron sentir cómoda. Que valió la pena el estrés y el tiempo destinado a preparar todo. Pudimos construir un lindo espacio. Aprendí un montón y creo que ellas también. Estoy ansiosa por nuestra segunda clase.

Para la configuración de este “tercer lugar” como espacio de potencialidades el/la profesor/a del curso es clave. En principio, porque para el/la residente, el/la profesor/a es un referente que puede habilitar nuevas incorporaciones, colaborar en las instancias de inseguridad, y orientar sobre los conocimientos específicos disciplinares y las singularidades del grupo. Para Brian, esa presencia de la docente fue sustancial según lo revela en su autoregistro de la segunda clase sobre verbos en ISP “Joaquín V. González” (citamos): “Quise dar la definición, pero me confundí, por lo que la profesora tuvo que ayudarme a encaminar la definición para que la anotaran bien”.

No podemos negar que en otros casos el/la profesor/a del curso, por múltiples razones, funciona como un impedimento para ampliar la zona liminal de potencialidades pues interrumpe al residente innecesariamente, monitorea lo que realiza y juzga con sus gestualidades o hasta en algunos casos –operando desde su liminalidad- dialoga con algunxs alumnx agregando ejemplos o aclarando aspectos mientras el/la residente está explicando o dando tiempo a sus alumnx liminares para que bosquejen una respuesta.

Sin dudas, a nosotrxs como tutores nos cupe también guiar acerca de la dinámica de la clase, la transposición didáctica de los saberes teóricos, la articulación con la práctica, la modalidad singular de las intervenciones, las consignas de trabajo. Esa es nuestra tarea en el “tercer tiempo” de las consultas y las reflexiones sobre las residencias que permiten nuevos guiones conjeturales manteniendo un espacio individual y colectivo. Pero, además, para transitar este “tercer tiempo” hemos decidido intensificar las relaciones previas a las residencias con las instituciones que receptan a nuestrxs alumnx, en parte para superar la idea del mero préstamo de los cursos y para disminuir lo que no sabemos de la lógica de trabajo y de producción científica que se genera en los ISFDs. Como mencionáramos, los aulmnxs autogestionan el ingreso por primera vez a un ISFD para realizar una observación etnográfica. Y hemos organizado este año el *I Foro sobre formación docente de Profesorados en Letras* con el objetivo de inaugurar un espacio de intercambio y articulación entre la Universidad de San Martín y los ISFDs de la zona más cercana. El Foro logró constituir una red entre instituciones de la Educación Superior para promover prácticas docentes en la enseñanza de la lengua, la lectura de alto impacto en la escuela y más allá de ella, gracias a cuatro acciones: una conferencia inaugural a cargo del Dr. Gustavo Bombini, una mesa redonda con directivos de ISFDs, una reunión entre directivos para la creación de una red informativa y productora de proyectos conjuntos de formación, investigación y publicación académica, mientras, simultáneamente los alumnx de la universidad y los ISFDs asistieron a tres talleres<sup>3</sup>.

Dado el espacio admisible para nuestra ponencia compartiremos algunas aproximaciones acerca de la lectura literaria que surgieron en uno de los talleres como forma de atravesar la zona liminal con estudiantes, profesorxs en formación y profesorxs de los ISFDs.

---

<sup>3</sup> Taller 1: Modos de Leer en los Profesorados en Letras a cargo del Prof. Guillermo Negri. Taller 2: La escritura en la Formación en Letras a cargo del Mg. Sergio Frugoni. Taller 3: Educación Sexual Integrada en los Profesorados en Letras a cargo de las ayudantes adscriptas: Daniela Carnero y Sabrina Garay.

## **Habitar la liminialidad en los modos de leer literatura**

En el contexto del Foro, uno de los ejes fue la lectura para pensar/interpelar la formación docente en Lengua y Literatura. Con ese fin diseñamos un taller considerando la lectura como un “campo plural de prácticas dispersas” (Barthes,1994) que invitara a revisar sus concepciones y representaciones.

En este sentido y mediante esta propuesta, el acto de leer también ingresó a la “liminialidad”, tal como lo plantea la Mg. Cristina Blake (2017), ya que esta instancia reflexiva implicó habitar la zona del umbral: representó un marco previo a la práctica de la residencia y al trayecto formativo en el campo de la práctica profesional docente.

La consigna de trabajo se inició con algunas preguntas sobre qué significaba para ellxs leer, cómo leemos quienes nos formamos en el campo de las letras.

En principio, la lectura fue definida, por la mayoría de lxs asistentes, como un “acto social y colectivo”, como una práctica cultural que se aprende y comparte para asumir una diversidad de modos. Otras de las constantes, fue entenderla como una operación que posibilita “sumergirse en mundos posibles o maravillosos”, ligado a la lectura de ficción o como la forma ineludible “para adquirir conocimientos”.

A su vez, esta “avidez” que despierta el acto lector, en el momento de explicitar la manera de concebirlo, surgió como una acción más individual y hasta técnica, al ser puesto en relación sinónima con la interpretación. Esta operatoria lectora de carácter simbólico fue mencionada como un interés propio, con una carga emocional y subjetiva en cada lector. Entonces, se focalizó en el carácter transitivo del verbo leer, sin dejar de reflexionar sobre la intencionalidad, la búsqueda de sentidos tanto en las lecturas instrumentales, ligadas a una forma de legislación de la lectura, como en las lecturas libres, des-atadas ante la tensión entre el deseo y el rechazo que se configura en el interior de la pulsión del lector. Emergieron, modos y objetos de lectura dirigidos por la formación terciaria que brinda el profesorado diferente a otros modos y objetos elegidos por el sujeto-lector, más allá de su formación profesional o académica.

En cuanto al carácter técnico de la interpretación se hizo mención a procesos como la “decodificación de signos culturales como los textos y las imágenes”, “descifrar códigos lingüísticos”, “descubrir un mensaje o un concepto producido por otro”. Muchxs participantes del taller relevaron la importancia de cierta mecánica visual y aprendizaje de

la vista necesario para aprender a leer desde un medio gráfico. Sobre todo, afirmaron, debido a la circulación de soportes y/o formatos textuales en los que no sólo hay palabras escritas sino también imágenes y videos. En esos casos, tanto la multimodalidad como el libro-álbum avizoran, si no una novedad, una ruptura en cuanto al modo tradicional de leer, tan marcado, casi de manera privativa, por la cultura letrada donde primaba la palabra.

En la voz de los y las talleristas, también se hizo mención a cierta irrupción de lo didáctico en el momento de leer textos literarios o que no lo son. En términos generales, algunos textos serían leídos desde su potencialidad como materiales educativos. Este modo de lectura, está atravesada por un sentido pedagógico donde no se jerarquiza tanto los valores estéticos o discursivos, sino el sistema axiológico allí representado, convirtiendo el texto en un dispositivo para instalar algún debate ético. Aunque el problema del canon no pareciera atravesar este modo de lectura, resulta significativo reponer una tradición histórica que nos remonta a la Antigüedad Clásica. En esos tiempos, según Fernando Gómez Redondo (2008), la *enarratio poetarum* regía el modelo educativo en la enseñanza de las artes elocutivas. En ella, la glosa y la dilucidación de los méritos de autores y obras consagradas legitimaban el comentario y el “asiento de un aprendizaje de valores que no eran estéticos, sino doctrinales” (p. 463). Por eso, insistimos que se trataría de una postura más preocupada por lo pedagógica que por el saber didáctico para enseñar literatura. En palabras de Jan Mukarovsky (1997 -representante del estructuralismo checo- los problemas relacionados con la función comunicativa de la literatura, las normas instituidas por las tradiciones históricas y quebradas por las vanguardias y el valor estético, no están presentes en este modo de lectura.

Al preguntar y debatir sobre la existencia o no de un modo de leer de lxs estudiantes de Letras, lxs participantes no negaron ni afirmaron esta manera particular de lectura. Sin embargo, fueron muy concretos y concisos al identificar tres gestos metodológicos muy presentes en el análisis literario: el aplicacionismo, la literatura comparada y la intertextualidad. Aunque fuera lícito plantear que estas formas del análisis literario se corresponden con mayor pertinencia a los modos de escribir la lectura, pues el propósito persigue alcanzar la legitimidad intelectual de una hipótesis o tesis dentro de la crítica literaria, no dejan de constituirse como modos de leer propios de la formación en nuestro campo.

El aplicacionismo fue referido por lxs alumnxs de este taller como la lectura que busca demostrar los alcances de una teoría o de un sistema crítico literario al desplegar sus procedimientos, conjeturas y afirmaciones sobre un texto. Unx de lxs participantes expuso el mecanismo que diferencia entre “procedimientos” y “materiales” o “contenidos”, metodología reconocida en la teoría del formalismo ruso. Otrx tallerista señaló el recorrido teórico del “análisis estructural del relato” que muchas veces deben reconocer en las consignas de lectura literaria. Categorías como “núcleo narrativo”, “indicios”, “informantes”, “catálisis” y “niveles de análisis”, están dadas como previas a cualquier práctica lectora, ya sea individual o colectiva, y sólo tienen que verificar una lectura, no demostrarla

En relación con los modos de la intertextualidad y la literatura comparada, se observó que el dominio perdía cierta especificidad. En el primer caso, se la describió como la manera de leer que busca “cómo un texto literario hace referencia a otro dentro de su propia trama”. Podríamos decir que la intertextualidad es más un “procedimiento” que un efecto de lectura. La intertextualidad como modo de leer tal vez configure una caja de resonancia para lxs estudiantes de Letras que acumulan lecturas y las capitalizan. Cabría preguntarnos si éste es un modo de leer que lxs vuelve singulares.

En el caso de la literatura comparada, también nos enfrentamos con una corriente teórica que plantea un modo de leer la literatura. Al repreguntar en qué consistía esta manera particular de lectura, una de las participantes respondió que “en las clases de la profesora xxxx leemos cómo evoluciona el héroe como personaje, desde la Edad Media hasta la modernidad”. Nuevamente, método y modo de lectura entran en identidad. Estos modos de leer se inscriben en lo que podríamos nombrar como la jurisprudencia que legisla el marco epistemológico de la Teoría y la Crítica Literarias. Son mecanismos de intervención lectora desde la referencialidad del campo, responden a esos principios, se configuran hacia el interior de ese paradigma científico, que impacta en las prácticas didácticas de la educación superior de la formación en Letras, por relación de correspondencia y transitividad, pareciera que no tanto por transposición didáctica, entre el contexto de producción primaria del conocimiento (la academia, los centros de investigación) y el contexto de producción secundaria (las instituciones educativas).

Sin embargo, si bien se señaló que las lecturas de los alumnos de Letras dejan de lado la mirada “ingenua”, el acto de leer no deja resignado cierto principio de placer. Este placer

parece venir de la mano conjuntamente con lo literario y el ámbito del entretenimiento. Este ámbito se encontraría regido por cierto principio de placer, que buscaría eludir “el acto de lectura”, que se correría de la tarea de hallar lo “legible”, “determinado por una ley” que impone objetos y modos de leer, para decirlo en palabras de Barthes (1994). El placer de “conectarse”, de “sumergirse” en otros mundos, evade el saber, aún cuando el saber también implique un saber literario o un saber que emana del lenguaje literario. En esa evasión, el sujeto “leyente” parece desdibujarse, o fundirse en un universo verbal al que es convocado por la literatura. Con el propósito de analizar el problema del placer ligado a la lectura, Barthes (1994) delinea una “tipología de los diferentes placeres de la lectura”. El asociado a la lectura de obras ficcionales, desde esta perspectiva, establece una “relación fetichista con el texto”. De acuerdo con el teórico francés, este modo de leer “extrae placer de las palabras, de ciertas combinaciones de palabras; en el texto se dibujan playas e islas en cuya fascinación se abisma, se pierde, el sujeto-lector: éste sería un tipo de lectura metafórica o poética; para degustar este placer” (p. 46).

En conclusión y como lo hemos demostrado, la liminalidad territorializa a nuestrxs alumnx en una zona de umbral entre las prácticas profesionales y la construcción de su identidad como docentes. En este rito de pasaje, detonan las representaciones conceptuales que los acompañaron en su trayecto formativo, y también en sus primeras prácticas, tanto aquéllas que se prevén en el plan de estudio de la carrera como las que fueron desarrollando en sus primeros desempeños laborales. La liminalidad parece brindarles un derrotero crítico acompañado de una fuerte reflexión sobre lo teórico y sobre sus propias prácticas, que busca instalar más que la autocrítica, la autoevaluación sobre lo previsto, lo imprevisto, la incertidumbre y lo logrado, como una operación intelectual constante e inherente a la profesión docente que absorbemos y propiciamos como “tercer espacio” en nuestro campo específico de la didáctica de la lengua y la literatura.

## **Bibliografía**

- Barthes, R. (1994). “Sobre la Lectura” en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Blake, C. (julio, 2017). “Las prácticas docentes como versiones liminales” presentada en *IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Corrientes, Argentina.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas*. Valencia: Editorial Pre-textos.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas- Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Gómez Redondo, F. (2008). *Manual de crítica literaria contemporánea*. Madrid: Editorial Castalia Universidad.
- Machado, I. (2010). "Liminalidad e intervalo: la semiosis de los espacios culturales". Alicante: Biblioteca Virtual Universal, pp.: 19-40. Recuperado de [www.biblioteca.org.ar/libros/155753.pdf](http://www.biblioteca.org.ar/libros/155753.pdf)
- Mukarovsky, J. (1977). "Función, norma y valor estético como hechos sociales" en *Escritos de Estética y Semiótica del Arte*. Barcelona: Gustavo Gili Editorial.
- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.
- ..... (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.
- Van Gennep, A. (1986). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.
- Zavala, L. (2006). *La precisión de la incertidumbre: posmodernidad, vida cotidiana y escritura*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

# **No soy de aquí, ni soy de allá: análisis sobre la curricula de los Profesorados de Historia y Química en relación con la práctica profesional desde la multidisciplina**

**Teresa Elizabeth Brendel**

brendelteresa@yahoo.com

**María Belén Perez Adassus**

belen.adassus@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur

---

## **Resumen**

La formación superior universitaria presenta a los estudiantes, en la mayor parte de los casos, un saber fragmentado y una práctica anacrónica de la ciencia y la tecnología (García, 2006). En el recorrido que llevamos realizado como futuras docentes de Química e Historia hemos advertido que existe una excesiva especialización que parcializa el estudio y que no permite realizar una interpretación compleja de la realidad.

Nuestra investigación nace de la experiencia de compartir el cursado de materias pedagógicas, que son punto de encuentro de la mayoría de los profesorados de esta institución. Esta posibilidad de interrelacionarnos desde diversas disciplinas genera un lugar propicio para plantearnos algunos interrogantes.

En ese sentido, en este trabajo problematizamos cuáles son los espacios o herramientas que se brindan desde la formación docente para fomentar y construir el conocimiento multidisciplinario en nuestros alumnos quienes, a su vez, van a ser próximos docentes. La metodología empleada en esta investigación es de carácter cualitativa, por ello, analizamos, en primer lugar, los diseños curriculares y planes de estudio de los Profesorados de historia y química. También nos valemos de entrevistas semiestructuradas a docentes de educación superior, graduados y compañeros de nuestras carreras en la universidad.

El análisis de estos documentos y entrevistas, nos permite acercarnos un paso más en el contacto con otras ciencias que no son afines, preguntándonos y replanteándonos si en algún momento se podría dar un trabajo interdisciplinario.

---

## **Introducción**

Comenzamos este trabajo con el análisis de los planes de estudios de las carreras de Profesorado en Historia y Profesorado en Química de la Universidad Nacional del Sur, para poder problematizar como estudiantes, nuestra formación respecto de la práctica docente. En particular, nos interesa conocer, desde lo curricular, qué herramientas se brindan para

poder abordar de manera multidisciplinar o interdisciplinar las nuevas y distintas demandas de nuestra práctica profesional. En ese sentido, creemos que nuestras carreras imparten un saber fragmentado, formándonos en un sólo campo específico de la ciencia. Según Gutiérrez, retomando a Bourdieu, un campo consiste en un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, por lo tanto no es una estructura muerta, sino que es un espacio de juego que existe en la medida en que hay jugadores dispuestos a jugarlo, y que creen en las inversiones y recompensas que obtendrán del mismo (Gutiérrez, 1995).

Por esto, vemos relevante preguntarnos si ésta división de campos y de saberes tan específicos nos es útil a la hora de realizar nuestra labor docente en el nivel Superior, teniendo en cuenta que vivimos inmersos en una realidad cambiante y compleja que requiere de nuevas formas de comprensión y acción.

Estos interrogantes también se nos muestran desde la observación de los planes de estudio de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Escuela Normal Superior “Vicente Fatone”, donde realizamos nuestra práctica docente de Nivel Superior. Allí, tuvimos acceso a los planes de estudios y programas de las materias, advirtiendo que las áreas que se enseñan son Ciencias Sociales y Ciencias Naturales entre otras, las cuales son un campo del conocimiento diferente al que fuimos formados.

### **Epistemología de las ciencias, multidisciplina e interdisciplina**

Siguiendo a Wallerstein (1996), nos encontramos con diferentes grupos de ciencias, conformados por: matemática y ciencias naturales experimentales (física, química y biología) en un extremo y las ciencias sociales (nematécnicas) y letras en el otro extremo. Entre ciencias naturales y ciencias sociales, ha quedado el estudio de la realidad social y, a medida que se han ido separando, cada esfera con un status epistemológico diferente, el estudio de la realidad social ha quedado atrapado y atravesado por estas problemáticas epistemológicas. Concordamos con el autor, sobre la necesidad de superar este contraste entre universalismo y particularismo, de re pensar el concepto de disciplina y las fronteras que se dan entre las que conforman las ciencias sociales y las ciencias naturales, incorporando relaciones multidisciplinarias y, por qué no, interdisciplinarias.

Ahora bien, ¿qué es multidisciplina y qué es interdisciplina?

Siguiendo las definiciones de Morín (1998), la multidisciplina es un proceso mediante el cual varias disciplinas coinciden para cumplir un determinado objetivo, la convergencia de las mismas no implica un diálogo o interacción entre las partes, ya que cada una se dedicará a la creación y/o estudio del objeto en común desde su marco conceptual o su marco de acción. Aquí, los límites entre las disciplinas reunidas son fácilmente reconocibles.

La interdisciplina, por su parte, es la reunión de varias disciplinas, es decir, implica la multidisciplina, dónde el objetivo en común se aborda desde la unión de las disciplinas: se compone un nuevo marco conceptual y/o marco de acción a partir de los aportes y características propias de cada disciplina. La unión de las disciplinas crea una “nueva” disciplina, que más allá de ser completamente nueva, representa una puesta en común en función del objetivo, lo nuevo nace de la mezcla de los aportes significativos de cada disciplina: *“Destacamos entonces que la interdisciplinariedad promueve intercambios que producen enriquecimiento mutuo y transformación e implican además interacción, cooperación y circularidad entre las distintas disciplinas a través de la reciprocidad entre éstas, con intercambio de instrumentos, métodos y técnicas”* (Insaurrealde, 2016: 8).

A su vez, Rolando García (2006) plantea una problemática epistemológica que rebasa los límites de las disciplinas específicas, permitiendo un conocimiento integrado de la realidad compleja:

“La búsqueda de formas de organización que hagan posible el trabajo interdisciplinario surge, sin duda, como reacción contra la excesiva especialización que prevalece en el desarrollo de la ciencia contemporánea (...). Tal especialización-se arguye- conduce a una fragmentación de los problemas de la realidad. Al aumentar progresivamente dicha fragmentación (...) no sólo se parcializa el estudio hasta perder contacto con el problema original, sino que el propio investigador adquiere una perspectiva de los problemas que torna imposible realizar el trabajo de síntesis necesario para interpretar una realidad compleja” (García, 2006: 91)

#### Análisis del plan de estudios de los Profesorados de Historia y Química

Con respecto al plan de estudios del Profesorado de Historia, se considera que hay una formación básica en las ciencias sociales, porque se dan las materias de “Introducción a la antropología”, “Introducción a la economía”, “Sociología”, “Introducción a las Ciencias Políticas”, “Introducción a la Geografía” y “Taller de producción de Discursos Humanos”.

Con esto lo que se pretende, es “una formación integral favoreciendo la interacción del estudiante del profesorado de historia y disciplinas a fines”. Las mismas son dictadas en el primer y segundo año de la carrera, entendiendo que de esta manera se comprenderá y se relacionará con las diversas materias “disciplinares de historia”, pero en la realidad, son pocos los docentes que establecen una interrelación entre estas materias consideradas ciencias sociales. Está dejado a la libertad de cátedra de cada asignatura particular la manera en que se relacionan los contenidos. Perdiéndose una visión más compleja que abarque todas estas materias como ciencias sociales, dificultando de esta manera, una comprensión y diálogo abierto y multidisciplinario con estas ciencias afines. En el curriculum están pero en la práctica no.

Lo mismo sucede con el plan de estudios del Profesorado de Química, aunque en este caso la formación es mucho más específica. Se dictan únicamente como materias que pertenecen a las Ciencias Naturales: “Introducción a la geología”, “Biología General” y “Física General”, siendo el resto de materias específicas de la química: “Un curriculum rígidamente estructurado de manera vertical y jerárquica, que a su vez se fragmenta en clases y asignaturas, que se van cerrando en círculos más pequeños” (Ornellas Navarro, 1981: 2). Los contenidos que se enseñan están compartimentados, como plantea Camilloni y no hay una interrelación de los mismos, por parte de los docentes. Los estudios están estructurados en disciplinas que son obligatorias y, en cuanto a las materias optativas, se deben realizar cuatro, de las cuales sólo existen cinco opciones para elegir, viéndose muy poca flexibilidad: *“El currículo cerrado es aquel que no da opciones a los estudiantes en el que nada se puede elegir, ni materias, ni tiempos, ni secuencias de materias. Todo está establecido por lo que las decisiones curriculares le están vedadas al estudiante”* (Camilloni: 2001, 46) Por otro lado, la teoría está dividida de la práctica; esto último se ve reafirmado en la fragmentación que existe entre las materias teóricas y su correspondiente laboratorio, que se da como una materia separada en el cuatrimestre posterior o incluso el año siguiente. Esto implica que se pierde de vista lo indispensable que es la práctica misma para el saber profesional: *“Cómo se traduce, cómo se transforma este conocimiento teórico en la resolución de los casos prácticos, en esto consiste la formación de un profesional”* (Camilloni, 2001:45).

Retomando a Bourdieu (1991) todo campo de conocimiento se rige por leyes generales de funcionamiento, que logran ser comprendidas en función de otros conceptos, tales como capital, posición, interés. Se puede decir, que en el campo del currículum, el capital se

define por la existencia de un saber legitimado para ser enseñado y las perspectivas que asumen docentes y estudiantes para que pueda concretarse. En este sentido, el curriculum es muy importante puesto que al ser un campo complejo, se encuentra vinculado con el contexto social en el cual fue creado, como respuesta a las circunstancias socio-históricas y culturales, así como también a las estructuras económicas y políticas, sin descartar a los intereses académicos de quiénes lo organizan y lo hacen realidad desde sus acciones. Así, el diseño curricular queda expuesto a determinados posicionamientos epistemológicos, que se transmiten en la formación de los futuros profesionales. Estos sujetos estarán formados desde ciertos saberes, fragmentarios, que no siempre se plantean en tener una mirada más compleja sobre la realidad social y en vinculación con otras ciencias, lo que permitiría explicar los cambios estructurales del mundo de hoy, permitiendo una mejor relación entre las diversas ciencias, y una mejor articulación entre formación – ciencias – sociedad.

Entrevistas, encuestas a profesores didáctica, alumnos y graduados.

Recurriendo a entrevistas realizadas a profesores de las didácticas específicas de Historia, Química y Física, así como alumnos y graduados de los Profesorados en Química e Historia, pudimos conocer el posicionamiento de los mismos respecto de la enseñanza y trabajo multi o interdisciplinar.

La Profesora de Didáctica de la Química y Física de la Universidad Nacional del Sur nos comenta que para ella es necesario una revisión del diseño curricular, siendo acorde al análisis previo que realizamos del plan de estudio de dicha carrera. Frente a ese saber fragmentado, urge la necesidad de un taller transversal, interdisciplinar, que posibilite a los futuros docentes una visión más compleja de las ciencias naturales, esto se relaciona con lo que argumentan en las encuestas los estudiantes y graduados en Química que no sienten que su formación académica esté relacionada con la práctica profesional respecto a Ciencias Naturales: *“No, ya que en la escuela se ve el cuerpo humano y no es un contenido que se de en biología general.”*; *“No hay ninguna relación en nuestro plan de estudio con las Ciencias Naturales”*.

Lo que propone dicha docente es generar algún punto de encuentro entre las disciplinas, teniendo de esta manera a un planteo superador, puesto que: *“el conocimiento es tanto y tan amplio que es imposible abordarlo desde una única disciplina, entonces esa necesidad de abordaje*

*hace que uno necesite si o si de un colega, ya que uno no es idóneo en todo, pudiendo tener conocimientos elementales de esa ciencia*". De esta manera se posibilitaría, no sólo conocimientos elementales de otras ciencias sino que también se promovería el trabajo en equipo.

Por otro lado, en referencia a sus clases, la asesora pedagógica comenta lo siguiente: *"enseño desde la práctica la multidisciplina, trabajo con el laboratorio no sólo teoría, sino también práctica, lecto-escritura, trabajar posibilidad de opinión con distintas posturas, tener una posición crítica"*. A lo que nos preguntamos ¿por qué esto no se realiza con las otras materias? siendo prácticamente una novedad esta articulación de teoría y práctica, cuando se debería abordar en todo el curriculum. La docente también refuerza nuestra idea de que las residencias docentes son espacios enriquecedores para poder trabajar en grupo con estudiantes de otras disciplinas.

Con respecto al Profesor de Didáctica de la Historia, su postura es más abierta al diálogo entre disciplinas a fines, no así a las disciplinas más alejadas de la historia, como son las ciencias Naturales: *"Las ciencias sociales y las ciencias naturales epistemológicamente parten de marcos muy diferentes: por un lado hay acuerdos básicos y en las ciencias sociales no hay ninguna probabilidad de acuerdos básicos, ni si quiera de conceptos (...). Es necesario un trabajo interdisciplinario con ciencias afines, con un mismo objeto de estudio, es decir, es absolutamente necesario para transformar la enseñanza de la historia tanto en el nivel superior como secundario, un vínculo y un diálogo más fluido entre historia, antropología, sociología, economía y geografía"*. Pero como se ha dicho anteriormente, si bien estas ciencias que forman parte de las ciencias sociales están incluidas en el curriculum, no hay una interrelación entre las materias, lo que deja a merced de la libertad de cátedra de cada docente y lo que genera, retomando las encuestas de los estudiantes y graduados del Profesorado de Historia, una falencia a la hora de poder enseñar Ciencias Sociales: la mayoría sienten que su formación es adecuada desde lo teórico, aunque no así desde la práctica, requiriendo un mayor esfuerzo en la práctica profesional. Pero para el asesor pedagógico no hay necesidad de una revisión del plan de estudios, puesto que no incidiría en la respectiva práctica docente.

Aunque destaca como positivo el hecho de que el docente de Primaria e Inicial estén formados en un diálogo abierto con otras ciencias: *"El maestro de primaria, abarca todos los campos disciplinares. Tiene herramientas para producir esos diálogos de la formación que ha recibido"*. Ahora bien, ¿Quién les enseña a las alumnas de dichas carreras estas ciencias en

la cual no fuimos preparados para la práctica? ¿A nosotros qué herramientas nos ayudan a desarrollar?

Analizando los planes de estudio de los profesorados en Nivel Inicial y Primaria, se puede observar que ambos poseen materias vinculadas no sólo con las puntuales como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (Ciencias Naturales I y II, Didácticas de las Ciencias Sociales I y II y Didáctica de las Ciencias Naturales I y II, Taller integrado de Ciencias Naturales y Sociales, Ateneo sobre Problemas de la enseñanza de las Ciencias Naturales, y Problemas de la enseñanza de las Ciencias sociales), sino también tienen didácticas, talleres específicos que abordan sus problemáticas de enseñanza, es decir, se brindan herramientas que no sólo dan una visión más compleja del conocimiento sino también permiten un pensamiento crítico de su formación y de su práctica. Consideramos que resultaría interesante e importante incorporar talleres o seminarios en nuestras carreras para poder replantearnos futuras prácticas profesionales.

Además, podemos apreciar que ambos profesores enfatizan que tiene que haber multidisciplina con las ciencias afines, aunque en el caso de la profesora de didáctica de la Química se plantea una mayor apertura buscando relacionar otras disciplinas distintas, abogando por diversas maneras de fomentar algún punto de encuentro, como materias transversales y talleres. Como también manifiestan los otros encuestados: *“Intentaría un trabajo colaborativo para abordar los contenidos desde ambas perspectivas, para que a los alumnos no les quede la idea de que cada disciplina tiene su campo de estudio y las demás no pueden abordar esos contenidos.”*

Por otro lado, el profesor de Didáctica de la Historia, parte de una concepción epistemológica más cerrada, buscando el diálogo sólo con las ciencias afines y en algún tema más específico con otras ciencias diferentes (por ejemplo, Biología para explicar únicamente la evolución) .Esto se contrapone con lo explicitado por los encuestados de Historia, para quiénes: *Siempre es importante la pluralidad de miradas para enriquecer la práctica de un docente, porque el intercambio con otras disciplinas permite valorar distintos puntos de vista de un mismo contenido”, lo que permitiría comprender el mundo en que vivimos de manera más global.*

Los alumnos y graduados encuestados de ambas carreras marcan la necesidad de una mayor preparación y relación con las ciencias afines como con otras ciencias para poder dar clases en el Nivel Superior.

## Conclusiones

A lo largo del trabajo y con la información recolectada de las entrevistas, encuestas, revisiones de los distintos planes de estudios, podemos dar cuenta de la falta de diálogo que hay entre las diversas materias que integran las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, así como en las cátedras de didáctica de la Historia y didáctica de la Química. Por ello advertimos que resulta necesaria una comunicación más fluida entre las distintas disciplinas y trabajo en equipo; para que la enseñanza pueda tener un mejor significado y sostén para los estudiantes, tejer puentes frente a este saber fragmentario que demanda una nueva realidad compleja, dilucidando en que se pueden buscar respuestas y fundamentaciones de alguna problemática particular con el apoyo y colaboración de otras ciencias, sean afines o no.

Se necesita, finalmente, un enfoque multidisciplinar e interdisciplinar que dé cuenta de los vacíos, de los silencios y las incertidumbres en una época donde los antiguos valores se han derrumbado pero los nuevos que no logran afianzarse; que tengan en consideración los cambios políticos, sociales y culturales en un contexto de continua transformación, de un mundo cada vez más plural que exige nuevas demandas y, a la vez, nuevas formas de comprensión ante los fenómenos existentes. En otras palabras, frente a esta realidad comprendida como única y verdadera, desde un sólo enfoque monodisciplinar, se debe contemplar otro enfoque que tenga en cuenta las causas múltiples y emergentes: *“desarrollar líneas de actuación que propicien la hibridación de las ciencias, entendiendo que el conocimiento científico camina hacia una integración progresiva de los saberes y favoreciendo el intercambio entre disciplinas y campos científicos. Las convocatorias públicas de investigación deben priorizar esta perspectiva, buscando el interés mayoritario de la sociedad”* (Martínez Rodríguez, 2016: 27).

## Bibliografía

- Camilloni, A. (2001) *“Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina”*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina. OPS/OMS, Buenos Aires.
- García, R. (2006) *“Cap III. Interdisciplinariedad y sistema complejos”*, en: *Sistemas Complejos, Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona. Gedisa.

Gutiérrez, A. (1995): Pierre Bourdieu. “*Las prácticas sociales*”. Edit universitaria, Universidad Nacional de Misiones. Dirección General de publicaciones. Universidad Nacional de Córdoba. Posadas.

Martínez Rodríguez, J. B. (2016) “*Cap. 1. Prácticas, políticas y retóricas en la enseñanza universitaria*” en: *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Compilado por Mónica Insaurralde. Editado en Buenos Aires por Noveduc.

Morín, Edgard (1998). *Articular los saberes “¿Qué saberes enseñar en las escuelas?”*, Buenos Aires, Ediciones Universidad del Salvador.

Ornellas Navarro, C. (1982) “*La reforma universitaria y la enseñanza tubular*”, en: *Foro universitario*. N°19. Revista STUNAM, N°19, México.

Insaurralde, M. (comp) (2016) “*La enseñanza en la educación superior*”. *Investigaciones, experiencias y desafíos*. Editado en Buenos Aires por Noveduc.

Wallerstein, M. (1996) “*Abrir las Ciencias Sociales*” Informe de la comisión de Gulbekian para reestructuración de las ciencias sociales. Editorial Siglo XXI, México.

# **Intervención docente en el trabajo tutorado: Transformaciones de una experiencia de formación en el nivel superior**

**Julieta Bringas**

elcorreodejulietabringas@gmail.com

**Mariana Carballo**

marianacc23@gmail.com

Universidad de Buenos Aires

---

## **Resumen**

El presente trabajo se enmarca en el análisis de los cambios sucedidos en torno a la modalidad de cursada y evaluación de la cátedra de Didáctica II -Estrategias y técnicas generales de la acción educativa- de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Nuestro primer propósito consiste en dar cuenta de ciertas problemáticas sobre las que trabajan los docentes del nivel superior relativas a la formación de futuros profesionales, haciendo foco en cómo saldar la brecha entre la formación académica y las exigencias del propio campo profesional. Frente a la necesidad de contar con profesionales capaces de analizar contextos educativos complejos, sostenemos que al realizar ciertas transformaciones en la modalidad de cursada y de evaluación, se buscó lograr mayor coherencia e integración en la propuesta de formación invitando a los alumnos a reflexionar sobre su propia práctica como futuros profesionales. Por otra parte, los docentes pudieron realizar un seguimiento continuo del recorrido emprendido por cada alumno, y a su vez, proponer herramientas y recursos que permitieran andamiar la enseñanza.

Respecto al encuadre metodológico, este análisis se tornó posible gracias a la recolección de información a través de entrevistas abiertas con los docentes, y registros de observación. Los mismos han sido un aporte fundamental ya que han permitido recuperar, por un lado, el abordaje didáctico y pedagógico que han realizado los docentes a lo largo de esos dos años en sus clases, y por el otro las vivencias de estos actores en las situaciones áulicas. Por último, se han tomado indicadores relevados en la evaluación que anualmente realizan los estudiantes de la cursada en el marco que propone la cátedra. Se trabajó acompañando las clases durante el transcurso del segundo cuatrimestre de los años 2016 y 2017, relevando datos a través de un registro de observación a tres columnas -descripción, registro de la propia implicación, análisis preliminares-. A partir de esto se realizaron informes a modo de retroalimentaciones que fueron presentados sucesivamente en el curso, recuperando aspectos de la clase anterior, a modo de devolución de lo sucedido, y brindando un salto de sentido respecto a los desafíos en los cuales trabajar.

Este trabajo busca, por un lado, ser un aporte que posibilite pensamientos y futuras líneas de acción al interior de la cátedra de Didáctica II -Estrategias y técnicas generales de la acción educativa- invitando a todos sus actores a reflexionar sobre las problemáticas que conlleva el nivel superior, las prácticas pedagógicas y los saberes que implican. Pero a su vez, sostenemos que la puesta en análisis de una experiencia de formación, que ha ido experimentando transformaciones a lo largo del tiempo, tal vez contribuya a delinear algunas dimensiones de

análisis potencialmente útiles para la comprensión y el diseño de espacios de profesionalización de pedagogos y docentes.

---

El presente trabajo se enmarca en el análisis de los cambios sucedidos en torno a la modalidad de cursada y evaluación de la cátedra de Didáctica II -Estrategias y técnicas generales de la acción educativa- de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dicha asignatura se encuentra dentro del Ciclo General de la Lic. en Ciencias de Educación -tercer año aproximadamente, formando parte de uno de los últimos espacios de formación previo a la elección del Ciclo Focalizado-, es por eso que se ve la necesidad de saldar la brecha entre la formación académica y las exigencias del propio campo profesional.

A partir de la evaluación de la cursada del año 2016 y de las entrevistas realizadas a los docentes de la cátedra, se evidenciaron problemas en torno a la vinculación entre la formación teórica y la formación práctica; la necesidad de contar con una propuesta que articule los diversos espacios favoreciendo la intervención docente a través de una propuesta de trabajo tutorado; y por último promover el desarrollo de capacidades necesarias para el desempeño profesional que incluya la incorporación del análisis multirreferencial<sup>1</sup> (Ardoino, 1991) donde se valore fuertemente la implicación con la tarea.

Sostenemos que al realizar ciertas transformaciones en la modalidad de cursada y de evaluación, se logró mayor coherencia e integración en la propuesta de formación en la que los alumnos se posicionaron como centrales en la escena educativa avanzando en la reflexión de su propia práctica de formación profesionalizante.

### **Descripción de los espacios de la cátedra previo a las transformaciones**

Nos resulta importante dar a conocer los espacios de formación que la cátedra brindaba a sus estudiantes previamente al trabajo tutorado. Éstos se dividían en: teóricos, talleres, trabajo en terreno y dispositivos técnico-pedagógicos. Los primeros que se encontraban a cargo de la Dra. Diana Mazza y la Dra. Soledad Manrique, se centraban en el desarrollo de

---

<sup>1</sup> Entendemos por análisis multirreferencial tal como lo concibe Jacques Ardoino (1991: 1) en tanto aproximación analítica de las situaciones, las prácticas, los fenómenos y de los hechos educativos, que 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.

categorías teóricas donde se propiciaba la lectura de autores desde fuentes primarias. Era un espacio que habilitaba las vinculaciones teóricas entre los autores, presentando un sólido marco epistemológico desde el cual se pretendía un recorrido coherente y preciso para el abordaje de la especificidad del conocimiento didáctico, los problemas que esta disciplina enfrenta y las discusiones en torno a su status científico. El segundo espacio, basado en el eje de formación en el análisis y su metodología, a cargo de los profesores auxiliares, era dictado en espacios reducidos de trabajo práctico. Se centraba en proveer a los alumnos de herramientas heurísticas y metodológicas, haciendo especial referencia a las técnicas de observación y al análisis didáctico desde la multirreferencialidad. El trabajo que se propiciaba en pequeños grupos en torno al análisis de un caso provisto por el equipo de cátedra, era evaluado de forma presencial e individual. El tercer espacio se fundamentaba en la modalidad de trabajo en terreno, en donde cada grupo de estudiantes que elegía esta modalidad se dirigía a una institución para realizar una práctica de observación que constituiría el material con el cuál trabajar en lo sucesivo. Con el trabajo sobre ese material, se daba paso al análisis multirreferencial, en donde la figura del docente se presentaba como central para el seguimiento grupal. Finalmente, las jornadas de acción o dispositivos técnico-pedagógicos vertebraban la propuesta en tanto formación técnico-instrumental, propiciando la toma de diferentes roles por parte de los alumnos como futuros licenciados en Ciencias de la Educación.

El modo de evaluación consistía en el desarrollo de un primer examen parcial de carácter teórico, y un segundo examen parcial de análisis donde se demandaba a los estudiantes el trabajo de vinculación de un caso provisto por el equipo docente a partir de las teorías estudiadas. Ambos parciales eran presenciales e individuales. Finalmente existía la instancia de examen final integral oral en parejas de estudiantes.

Como todos los años, a modo de cierre de cursada, los alumnos realizaban una evaluación por escrito de su trayecto por la materia. Los comentarios arrojados en la evaluación del año 2016 ponen de manifiesto la necesidad de: enriquecer los espacios y dispositivos brindados por la cátedra para que funcionen como articuladores entre la formación teórica y la formación práctica; fomentar el trabajo de entrenamiento de análisis; favorecer la creación de una producción propia dando un salto cualitativo en el análisis de la implicación más allá de la mera reproducción teórica e impulsar una instancia de evaluación que propicie la articulación entre los distintos espacios a modo de hilo

conductor del proceso realizado por los alumnos disminuyendo las resistencias evidenciadas en el primer examen parcial teórico. Merece especial mención este último punto dado que ese primer parcial teórico era vivido muy negativamente e identificado como causa de abandono.

Considerando los datos estadísticos del año 2016 se observaron, por un lado, una elevada tasa de abandono de la asignatura -20.43 %- previo a rendir el primer examen parcial; por el otro, la tasa de desaprobación de la asignatura al finalizar la cursada fue de 7.53% y, por último, la tasa de alumnos que regularizaron la asignatura para rendir examen final fue de 84.95%. Ante estos datos, el equipo docente manifestó en principio, que los parciales solían generar resistencia ya que los alumnos sentían que estudiaban la teoría para reproducirla; por otro lado, la modalidad de trabajo en terreno tutorado, muy valorada por los docentes como espacio formativo, era cada vez menos elegida; habiendo participado de ella, ese año, solo 8 estudiantes.

### **Propuestas innovadoras y superadoras**

Teniendo en cuenta las demandas evidenciadas tanto por estudiantes como docentes junto con los datos estadísticos arrojados, la cátedra propuso ciertas transformaciones. En torno a la primera problemática que corresponde a la vinculación entre formación teórica y formación práctica; se diseñó una propuesta con dos espacios; que si bien se discriminaban por su forma de trabajo estaban fuertemente vinculados. Así el tradicional espacio teórico tomó la forma de un teórico-práctico que funcionaba en base a lecturas previas y definía clínicamente su modalidad de trabajo en base a la necesidad de los estudiantes. Si bien se mantuvo la lectura de autores desde fuentes primarias, propiciando las vinculaciones teóricas, se propuso la construcción de este conocimiento desde prácticas de análisis a partir de distintos materiales y en fuerte vinculación con el trabajo desarrollado en los talleres. Para ello se presentaron en cada clase diferentes “casos” con el fin de ser analizados a la luz de las categorías teóricas. Este tipo de práctica supuso para los estudiantes un trabajo integral respecto a los diferentes espacios en los que formaron parte, favoreciendo un aprendizaje significativo, holístico, situado, y con fuerte vínculo con su rol profesional. Acompañando la lectura de las fuentes primarias, la cátedra desarrolló “módulos teóricos” a modo de guía para que los estudiantes realizaran un trabajo independiente con las teorías y los autores a través de preguntas orientadoras, sugerencias de videos y bibliografía complementaria.

En segundo lugar, frente a la necesidad de contar con una propuesta que articule los diferentes espacios, en el marco de los talleres de análisis se introdujo una doble modificación. Por un lado, el seguimiento sostenido en el tiempo de parejas o tríos de estudiantes a lo largo de su proceso de entrenamiento en el análisis. Por el otro, la incorporación de un portafolio como soporte del proceso y al mismo tiempo como herramienta de evaluación.

La intervención docente giró así en torno a los avances que cada pequeño grupo de trabajo realizaba. Buena parte del trabajo docente consistió en acompañar los procesos de escritura y reescritura de los análisis, desde una función continente (Bion, 1975) frente al sentimiento de frustración que en ocasiones generaba en los estudiantes ese desafío. Consistió además en sostener una necesaria vigilancia epistemológica (Chevallard, 1997) sobre los saberes transmitidos y las teorías empleadas, en un proceso donde la autoría de los estudiantes debía tomar un lugar central. Se advierte aquí, en el relato de los docentes una tensión propia de esta modalidad de formación en el análisis: el cuidado simultáneo que es preciso tener sobre la formulación rigurosa y el uso de la teoría, pero al mismo tiempo la “autorización” que el estudiante debe experimentar para poder convertirse en analista.

Por último, en función de promover un trabajo que considerara la implicación del analista con su objeto de análisis, el portafolio incluía un análisis individual de la propia implicación de cada uno de los integrantes del grupo. Además, comprendía las producciones grupales escritas frente al caso presentado a lo largo del curso, en tanto hipótesis interpretativas que daban lugar a un análisis de tipo comprensivo, así como producciones diversas en respuesta a consignas específicas de trabajo. Ambas producciones implicaban un trabajo de escritura y reescritura, que se alimentaba desde el diálogo y la discusión al interior de cada grupo en particular y de la clase de taller en su totalidad.

En miras de favorecer el desarrollo de capacidades adquiridas a modo de entrenamiento en el análisis multirreferenciado, se plantea como propuesta articuladora final la elaboración, por parte de los estudiantes, de una devolución pensando en un posible interlocutor provisto por el caso en cuestión. Esta tarea estuvo orientada al servicio de la captación de sentidos, potenciando el entrenamiento en el análisis y el desarrollo de capacidades específicas del campo profesional.

### **Fundamentación de la propuesta de la cátedra: La teoría como herramienta de comprensión e interpretación**

En la formación de futuros profesionales de la educación, desde la cátedra Didáctica II, el lugar de la teoría cobra central relevancia al momento de analizar los casos, sean clases observadas o fragmentos de registros de diferentes clases. En primera instancia se propone a los alumnos el abordaje de los registros desde una lectura inicial que implique la captación de primeros sentidos. Es solo a partir de allí y de los sentidos construidos sobre los datos que la teoría se convierte en herramienta para dar saltos de sentido sucesivos. Apelando a las lecturas de Morin (1984), consideramos a la teoría no como una solución sino como una posibilidad de tratar un problema. Sostenemos que “una teoría no es el conocimiento; permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida” (Morín, 1984:363).

Desde nuestras prácticas, la teoría es utilizada como un medio-fin al servicio del conocimiento, donde es el sujeto quien en plena actividad otorga sentido a la escena que observa. Nuevamente, se plantea como necesario volver a los aportes teóricos para construir y reconstruir categorías que inviten al sujeto a reflexionar sobre la escena que lo convoca, dando cuenta de una dinámica recursiva permanente. El entrenamiento en análisis multirreferencial (Ardoino, 1991) trabaja desde el entrecruzamiento de la teoría y el dato. Se trata así desde la formación, de generar condiciones para que esta articulación comprensiva entre dato y teoría se convierta en una herramienta para el futuro profesional. La fuerte articulación entre el entrenamiento dado en el análisis a través de los talleres y el trabajo sobre la potencialidad analítica de las teorías, en el espacio teórico-práctico, persigue este propósito. Intentaremos captar esto desde un segmento de un registro del espacio teórico-práctico observado en una clase de Didáctica II.

*Se utilizará P en referencia a la docente del espacio de teórico-práctico de Didáctica II y Al refiriendo al alumno.*

*Se observa un video sobre una clase en una escuela de sordos donde se entabla un diálogo entre un grupo de alumnos y dos docentes. Una se comunica con lengua de señas y la otra lo hace con lengua de señas y hablando al mismo tiempo.*

*Luego P les pide a los alumnos que cuenten lo que vieron, y va tomando nota en el pizarrón de los aportes de los mismos, agrupándolos en distintas columnas.*

P: - bien, con lo que tenemos podemos trabajar, todo lo que dijeron son sentidos que han construido. En términos generales son sentidos y es el punto de partida para poder construir el conocimiento. A partir de ellos podemos construir hipótesis. Si miran las columnas ¿Qué cosas les parece que tienen en común las palabras que fui agrupando?

### PIZARRÓN

*1er columna: Maestra atrás, ejemplo, hablar bien, capacidades, relación entre maestras, pareja pedagógica, objetivo, conocimiento. 2da columna: Querer decir, ronda, silencio, ruido, lenguaje de señas, oralización, reto cultura, dos mundos, poder del docente, problemática juvenil, identidad. 3ra columna: Actitud defensiva, potencial, falta.*

P: - ¿Qué será la primera columna?

Al: - ENSEÑANZA

Al: - ¿la segunda tiene que ver con el vínculo con el otro?

P: - interesante... la tercera tiene que ver con el mundo de las emociones. En la primera, será la vida instrumental, tiene que ver con la enseñanza. En la segunda columna que es confusa para muchos, aparece la diversidad de lo social. Lo social en lo grupal, en lo institucional, en la comunidad de los sordos. Todas dan cuenta de lo relacional, y esto es lo propio de lo social.

Lo que acabo de hacer es tomar los sentidos captados por ustedes y agruparlos en 3 perspectivas, tres tipos de miradas que son las que trabajaremos en esta materia: Lo social, lo instrumental y lo psíquico. Uno podría determinar. Identificar sentidos propios de distintos tipos de realidades. Esto que yo he separado está vinculado a nivel fenoménico. Por ejemplo, el poder de la palabra del docente en la autoestima (*P relaciona términos proporcionados por los alumnos, y los vincula a través de flechas trazadas en el pizarrón*)

Sostenemos que es la docente quien a partir de sus intervenciones logra guiar a los alumnos agrupando y organizando los sentidos que captaron y mostrando su relevancia para el análisis, siendo sus intervenciones fundamentales.

### **Intervención docente y trabajo tutorado**

Nos parece en este punto importante poder dar cuenta de las características del estilo docente para analizar el modo de organización de la tarea en la transformación propuesta por la cátedra en los distintos espacios. Analizar las características del estilo docente nos permitirá exponer el modo de desempeño de las docentes que llevaban adelante los

espacios teórico-prácticos y de los profesores encargados de los talleres de análisis. Asimismo, se podrá visualizar sus modalidades de intervención, la forma en la que era percibida la situación de enseñanza, el tipo de proceso o procesos que se intentaban favorecer mediante la acción, la posibilidad de trabajar con la complejidad del medioambiente, y el modo de transmitir el conocimiento. (Mazza, 2013).

Teniendo en cuenta la caracterización respecto a los estilos docentes (Mazza, 2013) identificamos en los talleres la modalidad de “docentes coordinadores”. Éstos intervinieron articulando, ligando, y captando los sentidos que eran producidos en el medioambiente de sus clases. Sobre la base de su propia construcción los docentes devolvían al grupo los sentidos transformados. De este modo entendemos que la enseñanza, en estos espacios fue pensada como un “proceso de tejido conjunto” (Mazza 2013: 354) en el cual el conocimiento que se construía resultaba de la articulación dialéctica de los sentidos compartidos por los actores -docentes y alumnos-

Es en este acontecer de práctica profesionalizante en formación, que el docente coordinador convoca al estudiante a transitar un proceso que es absolutamente único y personal, en tanto implica en parte el descubrimiento de sí mismo a partir de otro -mirada docente. En este tipo de formación, se favorece el trabajo de retorno sobre sí mismo, retorno que sólo es posible a través de la mediación de los otros. (Ferry, 1997)

Frente a la problemática planteada por los alumnos de la cursada del año 2016 acerca de la escasa implicación personal dentro del proceso de análisis, y de la preocupación de la falta de vínculo del sujeto con su objeto de trabajo, se plantea la necesidad de considerar un nuevo encuadre didáctico que atienda a ésta. El docente coordinador se posiciona como el encargado de acompañar los movimientos del grupo y a sus miembros en sus elaboraciones conceptuales. Es a través de la interrogación y el señalamiento que los docentes guían las intervenciones de los alumnos para abrir nuevos sentidos, y a su vez para transmitir la autoconfianza en ellos sintiéndose capaces de realizar una producción propia. Así, el aprendizaje es visto como un proceso de autorización en donde el alumno se convierte en autor de su propio relato, debido a que se implica con la escena observada y la producción en sí misma. Para dar cuenta de ello, intentaremos mostrar este proceso de producción de sentido en una situación de taller de análisis mediante un fragmento del registro de su observadora:

*Se utilizará P en referencia a la docente del taller de Didáctica II y Al refiriendo al alumno.*

P: La hipótesis es algo que implica novedad, en términos cognitivos, el caso no es novedad y la teoría tampoco. Si tuvieran que precisar qué les demandó en términos cognitivos ese momento, ¿qué dirían?

Al: Hay algo de la construcción que me cerró más con la lógica de la materia que es la de leer el registro para después darle una devolución a la docente saliendo de la mirada más personal y haciendo un análisis más específico desde los autores. ¿Qué situaciones particulares que se dieron en la clase puedo yo mirar con otros ojos?

P: Interesante... ¿Se entiende el tipo de ejercicio que podemos hacer para la formulación de hipótesis? Porque ahora lo que hay es mucho significado o sentido de lo que ustedes le atribuyen a eso que pasa. Acá es el sentido que Al le otorga a la tarea en función de lo que veo. Mi pregunta es ¿cómo uso eso para definir a la tarea en los pequeños grupos? Ese es el tipo de ejercicio que se espera que hagamos para no quedarnos con la idea de que la hipótesis es sólo “tomar el tipo de tarea de memoria y pegarlo a lo que dice la docente”. La idea es que entremos en ese ejercicio de interpretación”

Sostenemos por trabajo tutorado el rol que realizan los profesores de los talleres de análisis tal como lo concibe Marta Souto (2007) y fue expresado en líneas anteriores. La coordinación interviene sobre el grupo y busca orientar su accionar de acuerdo a la dinámica que este va adquiriendo. En este sentido consideramos de suma importancia que el “docente coordinador” tenga la capacidad de reflexionar sobre el tipo de procesos implicados en su práctica profesional y sus modos de intervención, tanto a la hora de diseñar la propuesta pedagógica, como en el momento de intervenir en la situación de enseñanza.

De igual modo, se les propone a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de formación a lo largo de la cursada, siendo éstas incluidas como un ítem más de evaluación en la entrega del portafolio.

### **Implicación en la tarea: desarrollo de capacidades para la acción**

En principio, resulta innovador desarrollar el trabajo emocional dentro del análisis de una experiencia de formación en el nivel superior – universitario. En segundo lugar, el desarrollo de capacidades supone dos líneas de acción en las que, por un lado, el alumno se enfrenta con el abordaje teórico desde el trabajo con el marco epistemológico; y por el otro, con el desafío de elaborar una producción propia y original que dé cuenta de la implicación en el proceso de formación. En tercer lugar, consideramos que el “docente

coordinador”, a partir de sus intervenciones colabora en la elaboración de las ansiedades y frustraciones que el propio proceso de práctica profesional en formación genera en los estudiantes -a nivel grupal e individual-.

Como afirman Sánchez Troussel y Manrique (2017) sostenemos que “el desarrollo de capacidades es un proceso que involucra cambios en nuestros esquemas de pensamiento, acción y valoración. En este sentido los procesos de formación involucran necesariamente cambios identitarios.”

Entendemos a la formación como un proceso que implica el trabajo desde tres pilares: desde lo emocional, desde el desarrollo de capacidades para el abordaje teórico que permitan una producción propia y original, y desde la intervención del “docente coordinador”. Esto se hizo visible, en el marco de los cambios propuestos por la cátedra, a través del portafolio.

Partiendo de esta propuesta de trabajo y buscando dar un salto de sentido cualitativo, se propone la elaboración de una devolución pensando en un interlocutor posible. Con esto se buscó favorecer una formación que sea profesionalizante promoviendo el entrenamiento de las capacidades de los futuros especialistas. Iniciarse en el trabajo profesional como futuros analistas implica entrenarse en la comprensión de situaciones educativas, promoviendo capacidades propias de futuros profesionales reflexivos (Schön, 1998). El entrenamiento en el análisis multirreferencial persigue el desarrollo de capacidades antes que la posesión de un conocimiento.

A lo largo de este trabajo hemos querido dar cuenta de que el dispositivo descrito no es la formación en sí, sino que se constituye en soporte de la formación, generando un ambiente facilitador en donde el estudiante se forma a sí mismo. Para dar cuenta de esta tarea incluimos la voz de una de las docentes de los talleres de análisis: *“Yo creo que hay un punto en que uno puede señalar, pero es el otro el que hace algo con eso que se señala. Uno tiene un adulto enfrente, da las indicaciones y además dice: ‘mirá, estoy disponible’. Pero si del otro lado no hay actitud activa, resolutiva, es muy difícil que algo se modifique.”*

El estudiante se forma en tanto desarrollo personal, solo y por sus propios medios; son los dispositivos los que “median” en el proceso formativo.

## **A modo de cierre**

Con el propósito de presentar una propuesta innovadora en el campo de la educación de nivel superior, en el presente trabajo expusimos un recorrido de los cambios llevados a cabo en la modalidad de cursada y evaluación de la materia Didáctica II. Se pudo ver que poniendo en marcha estas transformaciones se obtuvieron resultados positivos: la tasa de abandono se redujo notablemente -7.77 %- en el año 2017, la tasa de desaprobación disminuyó de 2016 a 2017, llegando al valor de 2.91%, y finalmente, la tasa de alumnos que regularizaron la asignatura para rendir examen final se acrecentó significativamente en el 2017 arrojando un porcentaje de 94.17%.

Consideramos que esta propuesta de formación invitó a los alumnos a reflexionar sobre su propia práctica como futuros profesionales, donde pudieron realizar un recorrido de sus procesos formativos acompañados por un docente tutor. A partir de sus señalamientos les permitió a los estudiantes vincularse y desarrollar herramientas para el abordaje de situaciones de enseñanza desde una mirada compleja (Morin, 1996) acercándolos a las exigencias del propio campo profesional.

## **Referencias bibliográficas**

- Ardoino, J. (1991). *Análisis multirreferencial*. París: Journal de Sciences de L'Education.
- Bion, W.R. (1975). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Co-edición Facultad de Filosofía y Letras- Novedades Educativas.
- Mazza, D. (2013). *La tarea en la Universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Souto, M. (2007). *La coordinación en los grupos de formación de orientación clínica*. Buenos Aires: OPFYL.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

# Los proyectos de práctica docente como campo de investigación/acción/creación/problematización

**Gabriela Castaldi**

gabicastaldi@hotmail.com

**Susana Fernández**

susana\_aike@yahoo.com.ar

**Gabriel Gioiosa Farina**

gabrielgf2002@yahoo.com.ar

**Nadia Palma**

nadiapalmas@hotmail.com

**Laura Veronica Sendra**

lau\_sen@yahoo.com.ar

Escuela de Artes Visuales -Escuela de Teatro (Bahía Blanca)

---

## Resumen

Durante el 2017 los profesores de Práctica Docente del segundo año de los profesorados en Teatro y Artes Visuales junto con las profesoras de Didáctica General y el Profesor de Teatro de Objetos conformamos un equipo de trabajo interinstitucional para pensar juntos las experiencias estético relacionales que desde el espacio de la práctica propondríamos transitar a nuestros estudiantes. Sabíamos que estas experiencias se iban a ir configurando a partir de la toma de decisiones colectivas y podríamos construir conocimiento nuevo sobre formas transdisciplinarias de abordaje del campo de la práctica y de la didáctica generalista y especialistas en cada escuela. El recorte de trabajo se fue delineando naturalmente por nuestros propios espacios curriculares y se gestó lo que denominamos PROYECTO DE ARTICULACIÓN: “INSTALACIONES Y TEATRO DE OBJETOS”. Proyecto que, con ajustes de mejora, continuamos sosteniendo en el 2018

Desde un comienzo sabíamos que al iniciar esta articulación tendríamos que atender a diversas problemáticas

Con respecto a nuestra propia labor:

1. Los factores obstaculizadores para el trabajo en red: tiempos, espacios, agrupaciones e intereses institucionales propios y de las comunidades receptoras
2. Las representaciones y matrices propias en cuanto a las estrategias a adoptar para que las experiencias diseñadas fueran coherentes con las competencias que pretendíamos desarrollar en los estudiantes.

Con respecto a los estudiantes:

1. El desconocimiento de contenidos propios del lenguaje- disciplina especialista en cada área y la falta de experiencia de trabajo colaborativo.

2. El escaso ejercicio de pensamiento reflexivo en la propia historia escolar y la reducida experiencia sobre la problematización pedagógica.

La presente ponencia recoge algunas tensiones que se fueron dando en el desarrollo de la propuesta para poder repensar nuestras propias prácticas como formadores de futuros docentes.

Construir desde el espacio de la práctica una experiencia transformadora de nuestras subjetividades implica comprometernos como sujetos políticos desde una mirada situada que nos coloque en el lugar del encuentro, del hacer colectivo, del diálogo y la alteridad. ¿Cómo generar desde el espacio de la práctica docente de los profesorados de arte una experiencia afectiva y comprometida que deje huellas profundas y positivas en la subjetividad de nuestros estudiantes?

Quisiéramos rescatar aquí el valor de la estética relacional como dispositivo pedagógico para los espacios de práctica docente porque permite imaginar colectivamente un proyecto, hipotetizar, negociar sentidos, resolver problemas de la producción desde diversos puntos de partida de los lenguajes-disciplinas y diseñar experiencias estéticas que promuevan la construcción de la mirada situada en las necesidades de grupos concretos. Sostener el espacio de práctica como espacio relacional, proyectual, investigativo y metacognitivo es una estrategia de educación inclusiva y de educación disruptiva en tanto incluye trabajar en red valorando los modos propios y únicos en los que cada subjetividad se manifiesta y brinda al conjunto.

---

Concebir el espacio de la práctica docente desde la perspectiva del arte relacional implica concebirlo desde una perspectiva comunitaria e investigativa con un posicionamiento del hacer docente basado en la creación, la no reproducción de esquemas de actuación y la reflexión colectiva sobre lo desarrollado durante cada instancia del proceso de elaboración e implementación. Poder pensar juntos el proceso, el recorrido y a cada paso de las experiencias, registrar, volver a pensar, introducir otras variables que propongan nuevas interacciones y aprendizajes no es tarea simple con grupos de profesorado numerosos que recién están dando sus primeros pasos en el aula con sus miedos, ansiedades y universo de representaciones sobre lo que significa “ser docente de arte”.

¿Cómo generar desde el espacio de la práctica docente de los profesorados de arte una experiencia afectiva y comprometida que deje huellas profundas y positivas en la subjetividad de nuestros estudiantes y que les posibilite aprendizajes potentes en su trayecto formativo del campo de la práctica profesional especialista? Esta fue la principal inquietud que nos convocó a pensar los modos y estrategias que promovieran aprendizajes intensos en un corto tiempo pero que fueran lo suficientemente flexibles para capitalizar el emergente y coherentes con el perfil docente artista.

Ya teníamos tres problemas, un grupo numeroso e inexperto, un corto tiempo de cursado y un desafío metodológico en torno a las competencias a desarrollar que

fundamentalmente favorecieran el pasaje del posicionamiento como estudiantes al posicionamiento como docentes, ayudándolos a vencer sus miedos e inseguridades.

María Acaso<sup>1</sup> plantea que no existe educación si no es artística o estética. No existe educación si no nos coloca en el lugar de crear, transformar y transformarse. No existe educación si no produce goce, si no deviene en significativa a partir de la interacción con otros. María Acaso también nos habla de la educación disruptiva aquella que rompe con lo instituido para transformar las tradiciones escolares y posibilitar la innovación en los modos de enseñar. Modos disruptivos que vienen a “incomodar”, a sacarnos del lugar de confort, a despertar nuevas conciencias, modos vanguardistas de hacer educación. Con esta concepción del espacio de la práctica como espacio de creación, acción, problematización y como “espacio de vanguardia” (ruptura con los modos tradicionales) es que pensamos que la metodología de TALLER, donde cada grupo hipotetiza, desarrolla y revisa su PROYECTO enriquecido y/o cuestionado por la mirada del grupo total, era la más apropiada para desarrollar una experiencia inicial de INTERVENCIÓN COLECTIVA donde se valore la diversidad, se recupere el error pedagógicamente y se internalicen modos constructivistas de aprender a enseñar. Estando atentos también a que en el contexto contemporáneo los límites entre las áreas o disciplinas artísticas se diluyen y que cada vez más se presentan propuestas proyectuales e híbridadas, consideramos que el dispositivo de intervención didáctica colectiva era el más apropiado para una primera aproximación al contexto áulico y que podríamos ARTICULAR INSTITUTOS FORMADORES EN DIVERSOS LENGUAJES. Fue así que, durante el año 2017, los profesores de Práctica Docente del 2do año de los profesorados en Teatro y Artes Visuales junto con las profesoras de Didáctica General y el profesor de Teatro de Objetos conformamos un equipo de trabajo interinstitucional para pensar juntos estas experiencias estético relacionales que desde el campo de la práctica ofreceríamos a nuestros estudiantes. Atentos a construir de la misma manera en la que pretendíamos que construyan sus recorridos nuestros alumnos, comprendimos, que las experiencias se iban a ir configurando a partir de la investigación, la toma de decisiones contextualizadas, cotidianas y colectivas y que, seguramente,

---

<sup>1</sup> Acaso María y Clara Megías, *Art Thinking*, Editorial Paidós Educación, España, 2017.

generaríamos conocimiento nuevo sobre formas transdisciplinarias de abordaje del campo de la práctica y de las didácticas especialistas/generalistas teñidas por las especificidades de cada lenguaje.

El recorte se fue delineando naturalmente por nuestros propios espacios curriculares y se gestó lo que denominamos PROYECTO DE ARTICULACIÓN: “INSTALACIONES Y TEATRO DE OBJETOS” a implementarse durante el primer cuatrimestre en el nivel inicial.

Planteamos este proyecto como un campo de investigación acción y de crecimiento, no solo para los estudiantes, sino, para formadores de formadores, docentes co-formadores, niños y comunidades educativas involucradas así como también del equipo de supervisión que nos acompañó. Consideramos los problemas como oportunidades o desafíos a resolver y en ese sentido comenzamos a trabajar. Entre otras decisiones acordamos que los estudiantes primeramente debían:

- conocer e involucrarse con el contexto en el que iban a intervenir
- atravesar la vivencia de apreciación de los lenguajes hibridados
- investigar y compartir los contenidos disciplinares a abordar
- pensar juntos los dispositivos y recursos a utilizar en el nivel inicial
- elaborar una hipótesis de trabajo que se entrame con las experiencias previas de los niños
- realizar intervenciones colectivas mixtas
- documentar lo desarrollado para analizarlo
- dar cuenta de lo trabajado a través del relato pedagógico con cualquier dispositivo

Con respecto a nuestra propia labor como formadores de futuros docentes en primera instancia atendimos a revisar y compartir las representaciones y matrices propias sobre lo que significa el arte relacional, el hibridaje de lenguajes y los posicionamientos sobre educación artística en el nivel inicial.

Los factores obstaculizadores para el trabajo en red: tiempos, espacios, agrupaciones e intereses institucionales fueron materia de gestión colectiva ya que muchos de los profesores involucrados trabajamos en diversas instituciones y espacios curriculares. Coordinamos reuniones con los equipos directivos de las comunidades receptoras para

posibilitar aproximaciones paulatinas al nivel: primeramente una recorrida por la institución con entrevista al directivo, en segunda instancia una jornada compartida entre los estudiantes de profesorado y los docentes orientadores para luego entrar a observar en las secciones, generar vínculos con los niños y, a continuación, imaginar y desarrollar la intervención colectiva

Una primera problemática a resolver con los estudiantes fue el desconocimiento de contenidos propios del lenguaje- disciplina ya que al tratarse de un segundo año muchos de los contenidos disciplinares aún no han sido internalizados o vistos en la carrera. Le dimos respuesta a partir de la profundización bibliográfica. Los estudiantes de la escuela de artes visuales investigaron sobre Instalaciones como género del arte contemporáneo y los estudiantes de la Escuela de teatro hicieron lo mismo sobre el teatro de objetos para reunirnos en el Museo de Arte contemporáneo y socializar las investigaciones. Trabajamos en las salas del MAC donde se desarrollaba una muestra con instalaciones que proponían hibridajes de lenguajes, videoinstalaciones, etc. donde pudimos abordar el eje de la apreciación a nivel de espectadores.

Lejos de proponer en el análisis de las problemáticas lógicas binarias detectamos algunas tensiones que intentamos equilibrar proponiendo lógicas relacionales basadas en la alternancia, la alteridad, la transdisciplinariedad, la mirada culturalista situada y la pedagogía de las inteligencias múltiples.

➤ Teoría / Práctica (pedagogía de la alternancia)

Fuimos aprendiendo que lo que el estudiante no sabe lo vive como necesidad o problema que promueve la curiosidad, la búsqueda o investigación y que también las experiencias transitadas en convivencia con lo diverso permiten retroalimentarse problematizando lo vivido a partir de la mirada de los otros. Alternamos estrategias en función de dar respuesta a la necesidad de acompañar las trayectorias educativas de acuerdo a carencias concretas. Es así que, aun teniendo una bibliografía básica en nuestros programas, ellos se modificaron, adaptaron, y cambiaron en base a las necesidades de los estudiantes. La didáctica general y la práctica docente, en equipo, andamiaron las hipótesis de trabajo y brindaron marcos teóricos desde los cuales reflexionar sobre las situaciones concretas. La flexibilización de los programas hizo posible trabajar de manera personalizada con cada grupo. La sociabilización cotidiana de emergentes de cada equipo de trabajo permitió

ampliar la mirada sobre las estrategias de resolución de los mismos. Nos ayudaron las ruedas de verbalización grupal, el cuaderno de bitácora o de registro, la problematización de lo observado, el plan de búsqueda en diversas fuentes, el portfolio de recursos, y la estadía en la comunidad receptora.

➤ Hospitalidad /Hostilidad (pedagogía de alteridad)

Pensamos y desarrollamos un encuentro entre docentes orientadores y practicantes para trabajar lo vincular antes de entrar a observar en las salas. En dicha oportunidad los invitamos a recorrer instalaciones artísticas preparadas por el equipo de profesoras y jugar con teatro de objetos buscando no solo generar una experiencia estético relacional sino facilitar el trabajo posterior de los practicantes y orientadores. La experiencia fue completamente diferente en los dos jardines de infantes receptores. En uno de ellos las docentes orientadoras se integraron en equipos mixtos con los practicantes y tuvieron una actitud de apertura a las intenciones del espacio, como así también, compartieron su experticia en los momentos de reflexión. En la otra institución las docentes tenían una visión instrumental y pretendían que los estudiantes de profesorado les pinten un mural en el patio o les construyan los títeres que necesitaban para la sala. Ambas situaciones se compararon vinculándolas teóricamente a los conceptos de alteridad y de hospitalidad

Con respecto a la construcción colaborativa de la experiencia después de su análisis consideramos que en una institución se dió la actitud de escucha y encuentro necesario para desarrollar un proyecto en la que todos los participantes aportarán desde sus especificidades y en la otra institución se tuvo una mirada más reducida, centrada en intereses no exclusivamente pedagógicos, considerando que los estudiantes de profesorado representaban la ayuda para elaborar los materiales didácticos que faltaban en el jardín (Ej. títeres).

➤ Interareal/transdisciplinar (transversalidad pedagógica)

En un primer momento debimos revisar nuestras propias representaciones sobre lo que implicaba un proyecto de articulación y su implementación porque no queríamos supeditar las artes visuales al teatro ni el teatro a las artes visuales sino encontrar intereses transversales, que surgiera algo superador que trascendiera y realmente integrara ambos lenguajes. Los grupos de trabajo (combinando alumnos de ambas instituciones) generaron propuestas muy ricas que partían de la instalación para llegar a lo dramático y/o de

exploraciones y acciones dramáticas hacia la construcción de una instalación plástica. Según Ana Alvarado<sup>2</sup> hoy por hoy el tema de la hibridación en las artes es ya un hecho, asistimos cada vez más a formas híbridadas de arte: performances, instalaciones, intervenciones urbanas y experiencias multimediáticas que a exposiciones de dibujo y pintura, funciones de teatro o títeres o conciertos puramente musicales y este aspecto ingresa también como fundamento de los documentos curriculares artísticos actuales. En ese sentido, este proyecto de articulación entre institutos formadores con el trabajo en equipo de especialistas y generalistas inauguró “un espacio laboratorio” donde seguiremos construyendo conocimiento sobre maneras de hibridar lenguajes desde el campo de la práctica.

### **Cuerpo/objeto/espacio (pedagogía de las inteligencias múltiples)**

No era suficiente con que los “espectadores” (los niños) solo jugaran en las instalaciones modificándolas e interviniendo en ellas (ya que así no se daría el cruce de la plástica hacia el teatro) o que partieran de juegos dramáticos y luego se olvidaran de los objetos al terminar los mismos (permaneciendo en el juego teatral). Para que el cruce sea posible y se conservará la esencia de ambas áreas los espectadores debían tener experiencias estéticas a nivel corporal y espacial apreciando las instalaciones artísticas preparadas para ser contempladas, recorridas y problematizadas, involucrándose activamente con las acciones que estas proponían. Conectarse o por lo menos explorar dramáticamente a los posibles personajes que las instalaciones sugerían. En algunos casos las instalaciones contenían conflictos potenciales. En el camino inverso, luego de improvisaciones o exploraciones de objetos, debían pensarse consignas que permitiesen generar una instalación que luego pueda ser observada e intervenida o reinstalada, introduciendo otras variables, para invitar a otras experiencias estéticas. Saliendo del eje de la producción en algunos grupos se presentaron también propuestas de apreciación. Estas consistieron en actuaciones con títeres/objetos que luego sirvieron de disparadores y motivadores para la actividad de producción. Es así como el trabajo con la música, el cuerpo, los objetos y los espacios permitieron experiencias multisensoriales atendiendo a trabajar con todas las inteligencias que según Gardner poseemos. Los objetos lúdicos fueron diseñados para

---

<sup>2</sup> Alvarado Ana, El actor en el teatro de objetos, en revista MOIN-MOIN, Año 5 Número 6, 2009. UDESC/SCAR-Brasil

promover experiencias de percepción, imaginación, sensibilización, pensamiento donde se involucraran cuerpo, espacio, objetos y movimiento.

➤ Sujeto/ Texto /Contexto (pedagogía culturalista)

Según Nicolas Bourriaud, esta forma de trabajo relacional y de hibridaje que se plantea en las artes contemporáneas a partir de los 90 tiene su origen en las actividades y contextos cotidianos donde se produce por ello en nuestro proyecto no podíamos ignorar los saberes e intereses previos de los niños, fue así, como a partir de una evaluación situacional, se recuperó el trabajo de campo que los niños habían realizado al visitar el Humedal de Cerri, para diseñar las propuestas. Los estudiantes de ambas carreras escribieron con su proyecto un texto único dentro de un contexto específico, en ese sentido hablamos de una pedagogía culturalista con un enfoque situado en los intereses de un grupo determinado donde lo elaborado tiene un sentido para quien lo construye y con quien lo comparte.

### **Conclusiones**

Quisiéramos rescatar aquí el valor de la estética relacional como dispositivo pedagógico para la práctica docente porque permite imaginar colectivamente un proyecto, hipotetizar, negociar sentidos, resolver problemas de la producción desde diversos lenguajes-disciplinas y diseñar experiencias estéticas que promuevan la construcción de la mirada situada en las necesidades de grupos concretos. Sostener el espacio de práctica como espacio relacional, proyectual, investigativo y metacognitivo, como espacio de taller es una estrategia de educación inclusiva y de educación disruptiva en tanto incluye trabajar en red valorando los modos propios y únicos en los que cada subjetividad se manifiesta y brinda al conjunto.

Nuestros estudiantes de profesorado en artes escénicas o visuales van comprendiendo las nociones disciplinares generalmente en espacios de taller donde construyen obras. A cada paso del hacer artístico van evaluando el estado de la misma, se quedan con lo potable, lo potente, lo pregnante y van descartando, tomando decisiones sobre el emergente. Muchas veces en ese hacer reformulan sus ideas, modelan con otras herramientas descubriendo sus improntas, incorporan algo que improvisaron o que emerge del material con el que están trabajando hasta que la “obra”, que nunca sale igual a lo planificado en el boceto, queda aproximadamente lograda de acuerdo a sus expectativas. A cada paso evalúan y re ajustan para llegar a aproximarse al resultado deseado. Ese mismo trabajo creativo es el

que proponemos desde los espacios de práctica docente desde un hacer y pensar colectivo, flexible, ajustado a los intereses y necesidades de todos los involucrados. La práctica docente como práctica de taller fomenta la asunción de co- responsabilidades, la autonomía en el aprendizaje, la valoración de la heterogeneidad y, por sobre todas las cosas, posibilita entender que cada hipótesis de trabajo, cada diseño y cada camino es único e irrepetible.

# Los escenarios de la formación docente universitaria

**Rita De Pascuale**

ritapascuale@gmail.com

**Sonia Sansot**

soniasansot@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue

---

## Resumen

El presente trabajo recupera veinte años de investigación de un equipo de la Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.Co, centrados en el Nivel Medio, desde la Teoría de la Actividad, con énfasis en las conclusiones del proyecto “*Prácticas de la enseñanza mediadas por TIC*” (2014-2017) para constituir un nuevo campo de problemáticas centrado en los saberes didácticos en la formación docente universitaria. A partir de los hallazgos obtenidos, comenzamos a interpelar el lugar de los saberes tecnológicos, concebidos desde el amplio marco de los saberes didácticos, en la formación docente universitaria, lo cual nos permite formular un nuevo Sistema de Actividad. En una perspectiva amplia nos planteamos ¿cómo se despliegan los saberes didácticos en la formación de profesores? Reconociendo que se trata de un proceso continuo y permanente, este interrogante nos permitió focalizar la mirada -en el nuevo proyecto- en los saberes didácticos como instrumento mediador en la construcción del ejercicio docente.

Proponemos que la Formación Docente Universitaria constituye un escenario donde se despliegan las prácticas de la enseñanza, conceptualizando al escenario como un espacio temporal organizado física, económica, política y socialmente para desarrollar una actividad. Este escenario no es directamente negociable por el individuo, es exterior a él y no obstante lo abarca, proporcionando un marco institucional de orden superior en el que se constituye el *ambiente*.

Los profesorado para el Nivel Medio funcionan en facultades como Ingeniería, Informática y Economía donde las carreras “prestigiosas” son las profesiones liberales. Esta percepción está instalada en las instituciones y permea el currículum. Esta cultura academicista se nutre del pensamiento positivista considerando a las ciencias cuantitativo- experimentales como modelos de conocimiento sustantivos. Lo esencial aquí pareciera ser que los docentes conozcan sólidamente la disciplina a enseñar y consideran que la formación pedagógica-didáctica es superficial e innecesaria pues estos conocimientos se pueden lograr con experiencia práctica o con sentido común.

En el marco de la hipótesis presentada, es importante señalar que la formación docente universitaria transcurre en un escenario caracterizado por la cultura academicista que es interpelado por la transformación de las subjetividades de sus agentes, principalmente como resultado de los saberes tecnológicos y el requerimiento de la autonomía profesional. Sin dudas, la formación docente se ha complejizado en las últimas décadas y afronta nuevos desafíos incrementando las posibilidades de que las bases del saber formalizado y transmitido en los espacios de formación docente hoy resulten insuficientes. Esto plantea diversas dificultades para las futuras concreciones en el salón de clases

y por ello creemos necesario revisar cuáles son y cómo se despliegan, los saberes didácticos necesarios para formar docentes que puedan enseñar hoy.

---

## **Introducción**

El presente trabajo recupera veinte años de investigación de un equipo de la Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.Co, centrados en el Nivel Medio<sup>1</sup> y sus problemáticas, abordadas desde la Teoría de la Actividad. Partimos de las conclusiones del proyecto “Prácticas de la enseñanza mediadas por TIC” (2014-2017) para constituir un nuevo campo de problemáticas sobre los saberes didácticos en la formación docente universitaria. Los hallazgos obtenidos nos permitieron comenzar a interpelar el lugar de los saberes tecnológicos, concebidos desde el amplio marco de los saberes didácticos y formulamos un nuevo Sistema de Actividad orientado por el interrogante ¿cómo se despliegan los saberes didácticos en la formación de profesores? Reconociendo que el ejercicio docente se trata de un proceso continuo y permanente, este interrogante nos permitió focalizar la mirada - en el nuevo proyecto- en los saberes didácticos como instrumento mediador en su construcción.

Con la mirada centrada en el reconocimiento de los escenarios de la formación docente universitaria para el Nivel Medio, presentamos aquí un acercamiento exploratorio a una de las Unidades Académicas que forman parte del nuevo proyecto (Facultad de Ingeniería). Para llevar a cabo esta tarea, partimos de una fuente documental privilegiada: el Plan de Estudio del Profesorado de Física. Proponemos que la formación docente universitaria para el Nivel Medio, concebida desde la Teoría de la Actividad, se constituye en un *escenario* donde se despliegan las prácticas de la enseñanza, conceptualizándolo como un espacio temporal organizado física, económica, política y socialmente para desarrollar una actividad. Este escenario no es directamente negociable por el individuo, es exterior a él y no obstante lo abarca, proporcionando un marco institucional de orden superior en el que se constituye el *ambiente*.

---

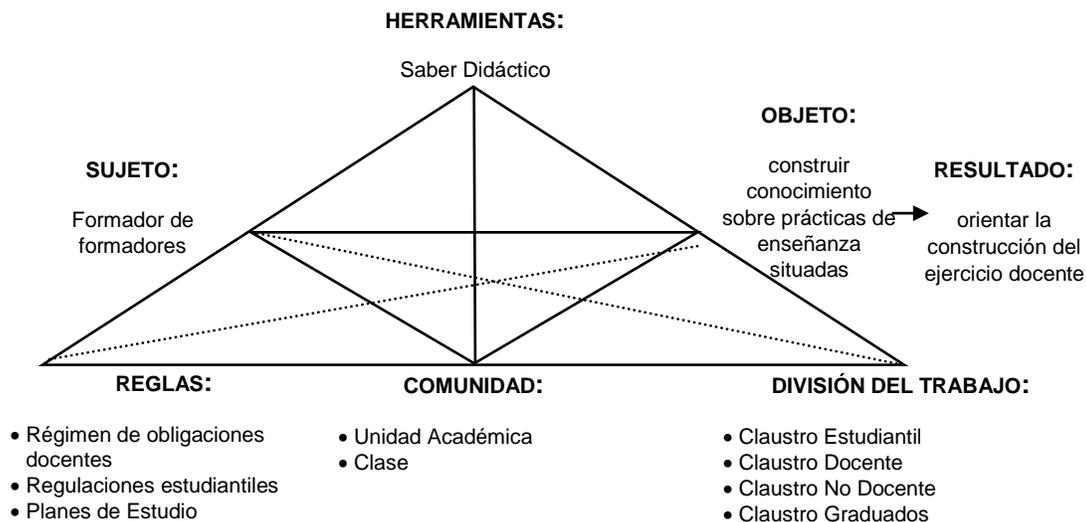
<sup>1</sup> Investigaciones de este equipo: “La normatividad escolar en la enseñanza media de la provincia de Río Negro”; “La intervención docente en los espacios interpsicológicos en el salón de clases”; “Espacios de construcción cognitiva en el salón de clases. Un estudio desde las interacciones”; “La construcción cognitiva en estudiante del último año del Nivel Medio: un estudio desde las actividades didácticas”.

## Marco teórico-metodológico

Las prácticas de enseñanza en instituciones de Formación Docente definen un Sistema de Actividad que regula la apropiación de instrumentos culturales, en este caso: saberes didácticos. Al considerar las prácticas de enseñanza como un sistema de actividad, se las reconoce *“no como meras acciones o conjunto de técnicas que llevan a cabo los sujetos, sino como procesos públicos bajo los que determinadas actividades se constituyen y definen socialmente”* (De Pascuale, 2015: p.28).

Si bien la Teoría de la Actividad focaliza en los procesos de aprendizaje, resultan sugerentes para analizar las prácticas de enseñanza pues aportan una unidad de análisis que responde a la necesidad, señalada por Baquero y Terigi (1996), de ampliar la mirada cognitiva más allá de la relación sujeto-objeto situando esta relación en el contexto de una actividad cultural específica. Dado que nuestra investigación responde a una perspectiva cualitativa, entendemos que una aproximación al objeto fundamentada en la Teoría de la Actividad, puede contribuir al conocimiento de aspectos didácticos en la formación docente de los estudiantes de los profesorado de la Universidad Nacional del Comahue. Para ello utilizaremos los aportes de la tercera generación de la Teoría de la Actividad con sus cinco principios: el sistema de actividad como unidad de análisis, la multiplicidad de voces en la actividad, la historicidad de la actividad, las contradicciones como motor de cambio en la actividad y los ciclos expansivos como posible forma de transformación de la actividad.

Las herramientas conceptuales de la Teoría de la Actividad resultan potentes para entender el diálogo, las múltiples perspectivas y las redes de interacción de los sistemas de actividad que analizaremos. En este sentido, concebimos a la formación docente universitaria, en el marco de un Sistema de Actividad. En relación con esto, consideramos que es posible identificar un tipo ideal “puro”, tal como se muestra en la siguiente figura adaptada de Engeström (2001):



Los componentes que integran este Sistema ideal y sus interacciones, expresan nuestras hipótesis sobre la Formación Docente Universitaria. Cabe destacar que la indagación exploratoria se orienta por los siguientes interrogantes ¿Cuáles son los saberes didácticos que median hoy en la formación en los profesorados universitarios para Nivel Medio? ¿Cómo se despliega el binomio continuidad- novedad en relación a los saberes docentes para la formación? ¿Cuáles son los sentidos que los formadores de formadores le otorgan a los saberes didácticos para la construcción del oficio? ¿Los estudiantes avanzados de los profesorados realizan demandas de saberes didácticos a la formación, si es así, cuáles y por qué?

Sin embargo, aquí analizaremos parte del escenario, desde el componente de las reglas, en particular: el plan de estudio, para comprender e interpretar los sentidos que la institución otorga a la Formación Docente. Consideramos que este dispositivo imprime ciertas condiciones a las trayectorias posibles de ser construidas por los sujetos en formación. En este marco, los saberes didácticos concebidos como instrumentos de mediación, no son herramientas neutras para ejecutar operaciones, dado que integran las comprensiones de las prácticas en que se usan. Definen modalidades de apropiación y uso en el ejercicio docente, remitiendo a una visión del aprendizaje como participación comprometida en cambiantes procesos de actividad donde el conocimiento es inacabado y problemático. En este sentido, las actuales transformaciones en la producción de significados (por

tecnologías y medios) modifican los escenarios de aprendizaje cotidianos caracterizados por experiencias vivenciales y de fascinación que interpelan a la *Alfabetización Académica*, fundamentalmente en sus modos de transmisión de saberes, formación y constitución de subjetividades.

Hoy la imagen es el lenguaje privilegiado de los estudiantes para expresarse. La cultura digital permea y se incorpora a la vida académica, sin reconocer que medios de comunicación y escuelas portan lógicas diferentes y ofrecen respuestas diferentes a las preguntas del enseñar y del aprender. Los medios de comunicación muestran un mundo fragmentado y veloz que formatea rasgos cognitivos novedosos “*pensamiento atomizado, sin jerarquización semántica, no relacional, no explicativo, no argumentativo*” (Litwin: 2008: 144).

En este escenario, el *ambiente* lo constituye la clase en la que se despliegan los *saberes didácticos* que pretenden la formación de un profesional que elabore su propio conocimiento y ejerza su oficio desde un lugar de autonomía y, entendemos que la Didáctica es un cuerpo de conocimiento que cobra sentido en la medida en que se compromete con la mejora de la práctica.

### **El Plan de Estudio en el Profesorado de Física de la Facultad de Ingeniería**

Teniendo en cuenta que toda investigación implica necesariamente un recorte de la realidad, ubicamos nuestra unidad de estudio en el análisis de los saberes didácticos que se despliegan en las prácticas de enseñanza situadas en los Profesorados de Nivel Medio y Superior: de Matemática, Física, Química, Ciencias Económicas y Ciencias de la Educación. Dichas Carreras se dictan en tres Unidades Académicas de la Universidad Nacional del Comahue: Facultad de Ingeniería, Facultad de Economía y Administración y Facultad de Ciencias de la Educación. Para abordar una dimensión de la complejidad del objeto de estudio, se trabajará aquí con el análisis en profundidad del Profesorado de Física para el Nivel Medio, de la Facultad de Ingeniería.

La primera decisión metodológica adoptada fue definir los descriptores analíticos para realizar un primer nivel de análisis de los Planes de Estudio: Titulación, Año de aprobación, Fundamentación, Perfil Profesional, Áreas Formativas, Cantidad de Espacios Curriculares, Distribución de materias por área, Cargas horarias, Contenidos de materias pedagógicas, Contenidos de materias didácticas, Correlatividades.

Como podremos observar a continuación, se trata de una formación fuertemente disciplinar que se evidencia en algunos de los siguientes descriptores:

- El plan indica dos titulaciones: Tercer ciclo de EGB y Polimodal (Pregrado), con 2912 horas y Profesor en Física (Grado), con 3680 hs. Dado el objeto de estudio de nuestra investigación, aquí se abordará solamente la de Nivel Medio.
- La aprobación del Plan fue en 1998, explicando la referencia a EGB y Polimodal.
- El Perfil Profesional posee 8 párrafos. Parte de considerar a la Ciencia como una producción social, un modo de pensar y ver la naturaleza. En los siguientes 4 párrafos propone: conocer en profundidad el objeto de estudio, comprender el proceso de producción de conocimiento científico y poseer una sólida formación en el campo disciplinar. Recién en el sexto párrafo refiere a la formación “psico-pedagógica y didáctica” para desarrollar una enseñanza comprensiva. Luego plantea que el egresado estará capacitado para producir, evaluar y ejecutar proyectos didácticos y curriculares referidos a su área de competencia y para integrar equipos interdisciplinarios de investigación. Finalmente refiere a una “actitud abierta al análisis crítico de la realidad social, histórica, cultural y política, que lo involucra y lo compromete como un actor participativo en las transformaciones, en los contextos regionales, nacionales y universales”.
- Las Áreas de Formación y sus Cargas horarias poseen una distribución desigual. La sumatoria de las Áreas Disciplinarias, Básicas y de Integración corresponden a 2100 hs dejando solo 800 para la Formación Docente.
- La correlatividad para cursar Didáctica General es Álgebra y Geometría I, desconsiderando la necesidad de Pedagogía y Psicología en el recorrido previo.
- Los contenidos mínimos para Didáctica General enunciados son: Campo disciplinar de la Didáctica. Los componentes de la situación didáctica: Docentes, contexto, alumnos y sus interrelaciones. La profesión docente. Los elementos de la didáctica. La transposición. El currículum. La planificación.

Entendemos que el significado del currículum o de las teorías curriculares tiene que ver con la proposición de la práctica educativa, con la previsión y la provisión de la enseñanza. El currículum nos acerca a la enseñanza bajo el punto de vista de las pretensiones para ella.

Tiene que ver con las decisiones sobre lo que debe enseñarse en las instituciones educativas y sobre la forma de plantearse esta situación. No hay manera de conceptualizar el currículo o de teorizar sobre el tema que no suponga una posición respecto a si la enseñanza debe ser o no un proceso controlado y regulado, por quién y de qué manera.

En el escenario al que da forma este curriculum, lo esencial pareciera ser que los docentes conozcan sólidamente la materia que enseñan ya que la formación pedagógica-didáctica es superficial e innecesaria, se entiende que los conocimientos didácticos se pueden lograr en la experiencia directa en la práctica o con buen sentido común. Con esto, no estamos diciendo que los profesores no deben conocer el campo disciplinar que enseñan, sí decimos que esta formación no daría cuenta de la doble experticia considerada necesaria para enseñar: experticia en el campo disciplinar y experticia en la enseñanza de ese campo disciplinar (Litwin, 2008).

Es notoria la presencia de una *Tradición Academicista* (Davini, 1995) evidenciando la influencia del pensamiento positivista subyacente que considera a las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos de conocimiento sustantivos. Ejemplo de ello es la correlativa de la Didáctica General: Álgebra y Geometría I, desconociendo las posibilidades que Pedagogía y Psicología, que se encuentran en el recorrido previo, otorgarían a la comprensión de la complejidad de la enseñanza. Cabe mencionar que este profesorado funciona en la Facultad de Ingeniera donde las carreras de “prestigio” no son precisamente los profesorados, sino las profesiones liberales. Esta cuestión revela algunos sentidos sobre la profesión docente instalada en la institución y que permea su currículum de formación.

Al respecto, podemos señalar que la enseñanza universitaria hasta mediados del siglo XX tenía el monopolio de la formación de docentes de enseñanza media y evidentemente de los profesores de la universidad. La vacancia de una definición política para la formación de profesores para la enseñanza media y universitaria unida a las sucesivas reformas curriculares, han sostenido esta perspectiva de la formación de profesores.

Al analizar comparativamente los contenidos mínimos de Didáctica General con el Perfil Profesional, surge una inconsistencia en relación con la enseñanza para la comprensión. Esta perspectiva teórica implica la definición de conceptos estructurantes del campo disciplinar y no refiere a contenidos mínimos (Perkins, 1999). En este sentido la formación

estaría vinculándose a la creación de entornos de aprendizaje complejos con la intención de que los estudiantes puedan construir su propia comprensión de lo que se está enseñando.

La mencionada inconsistencia vuelve a reeditarse en la formulación de los contenidos mínimos de la materia “Laboratorio Docente” homologada a la enseñanza instrumental y experimental de la Física dando cuenta de la imposibilidad de una enseñanza para la comprensión pues reduciría la posibilidad de apropiación de instrumentos culturales.

A partir de lo anterior y en primera instancia, podemos identificar una contradicción primaria en términos del Sistema de Actividad ideal (propuesto más arriba) entre las reglas y el objeto de la formación docente. Esto puede explicarse desde las prácticas sedimentadas históricamente respecto de la enseñanza de la física que brindan un marco de seguridad institucional y dan lugar a una nueva contradicción entre las demandas de la comunidad y las herramientas. Estas demandas se relacionan a las transformaciones asociadas a la instalación omnipresente de la cultura digital que modifica los escenarios de aprendizaje cotidianos y los modos de producción de conocimiento, transmisión de saberes, formación y constitución de subjetividades requeridos para la Alfabetización Académica de los sujetos en formación.

A pesar de tratarse de un análisis inicial y parcial y, por lo tanto provisorio, podemos reconocer un escenario fuertemente atravesado por un curriculum fundado en una *Tradición Academicista* que revela tensiones dadas por dos contradicciones centrales entre: reglas-objeto de la formación docente y demandas de la comunidad-herramientas mediadoras. Si bien este análisis requiere un abordaje profundo de la multiplicidad de voces intervinientes en el Sistema de Actividad, podemos anticipar la necesidad de revisar el Plan de Estudio considerando las actuales demandas socio-políticas para orientar la construcción del ejercicio docente en este escenario.

## **Conclusiones**

El escenario analizado evidencia que los contenidos disciplinares son para esta Unidad Académica, el componente más importante de la labor docente. La enorme cantidad de materias básicas y disciplinares y sus respectivas cargas horarias muestran que los futuros docentes necesariamente deben dominar los contenidos disciplinares que enseñan. Si bien, por definición no se puede enseñar lo que no sabe, esto no significa enfocar la

formación en sólo una variable pues ello implica desconocer la complejidad que entrama el proceso de enseñar y aprender.

Al obturar el debate pedagógico-didáctico la formación docente se reduce a propuestas instrumentales y la intervención docente a tareas meramente instructivas. En este sentido, consideramos que sería necesario ofrecer una visión de la enseñanza que contemple su complejidad abriendo a otros interrogantes ¿qué recorte disciplinar es el adecuado en estas circunstancias? ¿qué conocimiento es valioso para ser aprendido por los estudiantes?, ¿cuál es el lugar en el mundo que este conocimiento les plantea?, ¿cuál es la mirada que sobre esta profesión les ofrecemos? Formular tales interrogantes nos permite, tanto a docentes como a estudiantes, reconocer y anticipar ¿en qué escenarios queremos desarrollar nuestras prácticas, en el de la reproducción y/o en el de la construcción? Nuestras intervenciones facilitarán o no una determinada construcción acerca de la enseñanza y cómo esta adquiere dimensiones específicas al ser transmitida, construida y reconstruida por los sujetos en la práctica

Si bien estas interpelaciones implican tomar decisiones de orden epistemológico, simultáneamente nos demandan un posicionamiento ideológico y ético ya que no podemos dejar de reconocer que en esta práctica establecemos relaciones de poder y autoridad entre quienes enseñan y quienes aprenden. En esta relación ejercemos influencia y pretendemos enseñar contenido que se justifican por su valor.

La posición de asimetría en el ejercicio del poder que nos confiere nuestra autoridad pedagógica nos enfrenta a los formadores de formadores a tomar decisiones epistemológicas e ideológicas. Al seleccionar y organizar el contenido estamos haciendo un recorte de la realidad de nuestro campo de conocimiento, estamos decidiendo qué sector de la realidad vamos a acercar a nuestros estudiantes y qué sector vamos a dejar de lado por lo cual, al comprender que las prácticas de enseñanza definen un Sistema de Actividad que regula la apropiación de instrumentos culturales, ello se integra a las comprensiones de las prácticas en que se usan. Por lo tanto las modalidades de apropiación y uso de instrumentos culturales, (léase aquí: saberes didácticos) remitirán a una determinada manera de ejercer el oficio docente.

## **Bibliografía**

Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje

- escolar. Revista Apuntes pedagógicos N° 2. UBA. Bs. As
- Davini, M.C. (1995). La Formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- De Pascuale, R. (2015): Consideraciones teóricas- conceptuales del campo didáctico. Ficha de circulación interna. F.AC.E (UNCo).
- 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*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins (1999). ¿Qué es la comprensión? En Wiske (comp) *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Plan de Estudios de la carrera "Profesorado de Física". Ordenanza 1002/98, Facultad de Ingeniería, UNCo.

# **La formación de lectores y escritores en el nivel inicial.**

## **Notas desde una didáctica específica**

**Graciela María Elena Fernández**

grafe59@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires

---

### **Resumen**

En la presente ponencia se comparte la propuesta presentada en el marco de la Evaluación Periódica de Desempeño Académico (EPDA), en el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, año 2018. Para dicha presentación seleccioné dos de las asignaturas que dicto en la facultad y el tema refiere a la formación de lectores y escritores en el Nivel Inicial, desde el ámbito de la literatura. En primer término, presento una conceptualización de la enseñanza entendida como práctica social para luego focalizarme en la centralidad de la enseñanza del conocimiento didáctico en la formación docente tanto inicial como continua. A continuación, comparto algunos contenidos que corresponden a una de las unidades de uno de los programas de cátedra y presento un modo de abordaje de la enseñanza organizada a partir de secuencias y proyectos -y no de actividades aisladas- en las que los niños reflexionan sobre unidades menores en situaciones de lectura y escritura por sí mismos aunque aún no lean y escriban convencionalmente. Finalmente, expongo la idea de formación integral como contexto de análisis de las prácticas de enseñanza.

---

### **Introducción**

En la presente ponencia se comparte la propuesta presentada en el marco de la Evaluación Periódica de Desempeño Académico (EPDA), en el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, año 2018. Para dicha presentación seleccioné dos de las asignaturas que dicto en la facultad y el tema refiere a la formación de lectores y escritores en el Nivel Inicial, desde el ámbito de la literatura. En primer término, presento una conceptualización de la enseñanza entendida como práctica social para luego focalizarme en la centralidad de la enseñanza del conocimiento didáctico en la formación docente tanto inicial como continua. A continuación, comparto algunos contenidos que corresponden a una de las unidades de uno de los programas de cátedra y presento un modo de abordaje de la enseñanza organizada a partir de secuencias y proyectos -y no de actividades aisladas- en las que los niños reflexionan sobre unidades menores en

situaciones de lectura y escritura por sí mismos aunque aún no lean y escriban convencionalmente. Finalmente, expongo la idea de formación integral como contexto de análisis de las prácticas de enseñanza.

Tal como mencionamos anteriormente partimos de la idea, tomada de Lerner et. al. (1996) de que la docencia es una práctica social que se construye en interacción con otros y que requiere:

- plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos y es también proveer toda la información necesaria para que los alumnos puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos,
- promover la discusión sobre los problemas planteados, es decir, brindar la oportunidad de coordinar distintos puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas,
- alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido,
- promover que los estudiantes se planteen nuevos problemas más allá del ámbito de la formación inicial.

En este contexto, y a partir de estudios realizados sobre la formación de docentes en servicio en el área de lectura y escritura (Castedo, 2007; Lerner, Stella y Torres, 2009; Castedo, Lerner *et al.*, 2015), señalamos la centralidad de la enseñanza del conocimiento didáctico en la formación docente tanto inicial como continua. Para las autoras citadas “el concepto de conocimiento didáctico se entiende aquí como el estudio sistemático de los problemas que se suscitan en el aula y su dimensión micropolítica” (Castedo, 2007). Con relación a este concepto los resultados de las investigaciones didácticas y experiencias escolares que se han realizado, mayoritariamente en los últimos años, han permitido definir y conceptualizar los siguientes aspectos en cuanto a la alfabetización inicial:

- las prácticas sociales de lectura y escritura, como objeto de enseñanza, porque alfabetizar no consiste en que los sujetos puedan descifrar el sistema de escritura sino que demanda formarlos como practicantes de la cultura escrita.

- los contenidos de enseñanza que son los quehaceres del lector y del escritor, el lenguaje que se escribe y el sistema de escritura.
- las situaciones didácticas fundamentales que han demostrado ser propicias para el aprendizaje de todos los alumnos, “... en cada una de ellas, los alumnos participan como lectores o escritores de textos de maneras distintas, tanto en relación con el contenido que están aprendiendo como con las estrategias que van desplegando” (Kaufman, 2011: 66).
- las modalidades organizativas distribuidas en el tiempo: actividades habituales, secuencias de actividades, proyectos.
- los conceptos organizadores de la enseñanza: diversidad, continuidad, simultaneidad, progresión.
- los tipos de agrupamientos y los indicadores de evaluación.

Ya en 2007 (en la presentación a concurso anterior) decíamos, siguiendo a Delia Lerner que los resultados del trabajo de investigación didáctica en el ámbito de la lengua escrita permite conceptualizar cada vez mejor “las condiciones necesarias para que una situación de aprendizaje resulte productiva, los requisitos y características de la intervención docente, la función de la planificación, los parámetros en que se basa la evaluación” (Lerner, 2001, p. 78-79). Así mismo nos alertaba,

es evidente la necesidad de continuar produciendo conocimientos que permitan resolver los múltiples problemas que la enseñanza de la lengua escrita plantea, y de hacerlo a través de estudios cada vez más rigurosos, de tal modo que la didáctica de la lectura y la escritura deje de ser materia “opinable” para constituirse como un cuerpo de conocimientos de reconocida validez. (Lerner, 2001, p. 67)

En este sentido, los conocimientos didácticos cuya producción se inicia en la década de los 80, se profundizan en los 90 hasta la actualidad permitiendo sistematizar, describir y detallar las prácticas de enseñanza, este desarrollo didáctico es fruto de investigaciones y experiencias realizadas desde el campo de la Didáctica de la Lectura y la Escritura en perspectiva constructivista haciendo posible realizar avances importantes en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. El avance de tales conocimientos permite plantear que el objeto de enseñanza se redefine teniendo como

referencia a las prácticas sociales de lectura y escritura, se trata de que los niños, desde el inicio y mucho antes de comprender el principio alfabético del sistema de escritura, participen en situaciones de lectura y escritura que resguarden el sentido que esas prácticas tienen fuera de la escuela (textos de uso social, propósitos de lectura y escritura con sentido, destinatarios reales y variados). La enseñanza se organiza a partir de secuencias y proyectos, y no de actividades aisladas, en donde los niños reflexionan sobre unidades menores en situaciones de lectura y escritura por sí mismos aunque aún no lean y escriban convencionalmente, esto supone organizar las clases de manera muy distinta a como lo ha hecho la escuela tradicionalmente.

### **El conocimiento didáctico y la enseñanza**

Con el propósito de enmarcar el contenido que se ha seleccionado para enseñar cito lo planteado en el programa de la asignatura:

“Unidad 1. Leer y escribir en torno a lo literario

Panorama histórico sobre la literatura en el nivel inicial. Debates actuales acerca de las funciones de la literatura infantil. Criterios de selección de géneros y autores.

Formación del lector literario en la escuela: leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias. Escribir textos en torno a lo literario. Condiciones didácticas. Contenidos de enseñanza: quehaceres, lenguaje escrito y sistema de escritura. Intervenciones docentes

Secuencias y proyectos de producción e interpretación:

Leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias, escribir textos en torno a lo literario: cancionero, susurradores, sesiones simultáneas de lectura, proyecto seguir un personaje prototípico, seguir a un autor, reescribir cuentos tradicionales, escribir recomendaciones, listas de personajes, galería de personajes”.

En cuanto a las características generales del contenido a enseñar consideramos que la perspectiva didáctica que se sostiene para la formación de las alumnas, en torno a la alfabetización inicial, es la que considera que la escuela tiene que enseñar las prácticas de lectura y escritura. Tal como plantea Lerner es fundamental

hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (Lerner, 2001, p. 26)

Esto implica tomar como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura, porque alfabetizar no consiste en que los sujetos puedan descifrar el sistema de escritura sino que demanda formarlos como practicantes de la cultura escrita. Es así que se necesita reflexionar deliberadamente sobre las situaciones didácticas que se ponen en juego para que la comunicación de esas prácticas sea posible. Son cuatro las situaciones didácticas fundamentales que implican la participación de los alumnos en actos de lectura y de escritura. Siguiendo a Kaufman “en cada una de ellas, los alumnos participan como lectores o escritores de textos de maneras distintas, tanto en relación con el contenido que están aprendiendo como con las estrategias que van desplegando” (2011, p. 66).

En particular, y dentro del abanico de prácticas de lectura y escritura que la escuela debe promover en los niños, expondremos algunas ideas sobre aquellas que favorecen la formación del lector de literatura, un lector con gustos personales, capaz de acercarse por propia decisión a nuevas historias y de transformar sus preferencias a medida que lee, comenta y profundiza sus interpretaciones en diálogo con otros lectores.

En lo que sigue desarrollamos lo que algunos estudiosos plantean con respecto a la importancia de la literatura en la formación de los niños desde dos perspectivas:

- desde una mirada sociocultural relacionada con las diversas funciones que cumple la literatura
- desde la enseñanza respecto al rol que cumple la literatura específicamente en la formación del lector y del escritor.

Desde una mirada sociocultural, relacionada con las diversas funciones que cumple la literatura, acudimos a las ideas desarrolladas por Teresa Colomer (2005) y tomamos como referencia algunos de sus trabajos en los que plantea que la literatura promueve:

- la incorporación de los niños al imaginario de su colectividad. El imaginario lo constituye el repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folclore y que perviven en la literatura de todas las épocas, que nos sirven para entender el mundo y las relaciones sociales,
- el aprendizaje del lenguaje y de las formas literarias básicas sobre las que se desarrollan las prácticas interpretativas de los individuos a lo largo de la educación

literaria. A través de la literatura se aprenden los modelos narrativos y poéticos que se utilizan en cada cultura. Los niños inmersos en un entorno literariamente estimulante progresan mucho más rápidamente en el dominio de las diferentes posibilidades de estructurar una narración o el ritmo de los versos, en las expectativas sobre lo que se puede esperar de los diferentes tipos de personajes, en la existencia de reglas propias de los géneros narrativos o poéticos

- la socialización de las nuevas generaciones en los valores y conductas de su cultura, ampliar el dialogo entre los niños y su colectividad para darles a conocer cómo es o cómo se desearía que fuese el mundo. En toda época la literatura ha cumplido una función socializadora simplemente porque habla y reflexiona sobre los humanos, es decir porque nos permite ver con ojos de los demás y desde perspectivas distintas como pueden sentirse las personas, la forma en que se valoran los sucesos, la forma en que enfrentan los problemas; los libros son algunas de las múltiples fuentes de socialización

Parafraseando a Colomer, desde que nacemos vivimos inmersos en el uso artístico de las palabras, estamos rodeados de historias, también oímos o utilizamos con frecuencia juegos de palabras, rimas, canciones e imágenes verbales. Los niños nacen con predisposición humana hacia las palabras, hacia su poder de representar el mundo y expresar sensaciones, sentimientos y belleza y la literatura infantil, tanto si llega en forma oral como escrita constituye un instrumento culturizador de primer orden en toda comunidad humana, una verdadera escalera que ayuda a los pequeños a dominar formas cada vez más complejas de usos del lenguaje y de representación artística.

Desde la enseñanza, respecto al rol que cumple la literatura específicamente en la formación del lector y del escritor coincidimos en que en el proceso de formación de los niños como lectores de literatura es responsabilidad de la institución escolar promover espacios sistemáticos de interacción entre alumnos, docentes y materiales de lectura. Siguiendo a Torres (2015, p. 17) “el acercamiento frecuente de los niños (...) a la lectura de diversas narraciones así como la profundización en personajes, géneros y autores, no sólo inciden en su formación como lectores de literatura sino también en sus posibilidades de desempeñarse como lectores y como escritores en todo sentido”. Por su parte, López, Peret y Wallace (con colab. de Castedo) sostienen que

es posible dedicar un tiempo particular para el encuentro de los niños con la musicalidad de las palabras. (...). Las retahílas, adivinanzas y canciones para jugar conforman un vasto repertorio de formas poéticas que ofrecen a los niños la posibilidad de profundizar las experiencias de vinculación con el texto literario. Además de brindarles conocimiento y familiarizarlos con la lengua que conquistan, la práctica de ser envueltos, arrullados, acompañados de diversidad de ritmos, melodías y sentidos les permite descubrir cómo la literatura interpreta las emociones humanas. (2013, p. 72)

Los poemas y las canciones enfrentan a los lectores “a nuevas sensaciones, a los sonidos mismos de las palabras, a las rimas, las reiteraciones y otros recursos no solo sonoros, también luminosos, coloridos, deliciosos... Y a los silencios” (Torres, 2015).

Ahora bien, con el propósito de poner de manifiesto de qué modo los poemas y canciones encantan a los niños y resultan mediadores valiosos en la formación de los pequeños lectores desarrollaremos una situación didáctica particular “Proyecto de recopilación y reescritura de canciones” (Alvarado, Cano y Garbus, 2006; Castedo y Torres, 2015; Cuter, Lobello y Torres, 2001; Molinari et. al., 2008; Molinari y Corral, 2008) que contempla prácticas de lectura y escritura y se analiza teniendo en cuenta:

- los propósitos
- las condiciones didácticas
- las etapas

En cuanto a los propósitos

Si los niños han frecuentado diversidad de canciones, han podido disfrutar e intercambiar los efectos que produce este género e ir conformando criterios relacionados con el gusto y la valoración estética, estarán en condiciones de realizar una selección de aquellas que más prefieren para sí o para un destinatario particular. También pueden recopilar en función de un criterio determinado: canciones tradicionales, de autor, en torno a una temática, etc. A partir de familiarizarse con estos textos y disfrutar del ritmo, musicalidad y la fuerza expresiva del lenguaje, se propone entonces desarrollar un proyecto cuyo propósito comunicativo es seleccionar y reescribir canciones para producir una recopilación que circulará por las familias y la institución. En el marco de estos propósitos claros de lectura

y escritura, los niños tienen oportunidades de ejercer prácticas del lector y escritor al mismo tiempo que avanzar en la adquisición del sistema de escritura.

En cuanto a las condiciones didácticas

Tendremos en cuenta la puesta en aula de actividades habituales para ingresar a la cultura escrita de la mano de las canciones. Durante un período prolongado y previo al proyecto el maestro propone participar en diversas situaciones. Por ejemplo:

- seleccionar y cantar canciones para compartir con los niños,
- seguir la producción de canciones de un mismo autor,
- elegir algún tipo de canción en particular,
- averiguar las canciones de cuna que les cantaban de pequeños,
- seleccionar algunas canciones en torno a un mismo tema u objeto,
- organizar una mesa de libros, explorar y seleccionar canciones,
- solicitar la consulta de materiales de la audioteca del Jardín/Escuela,
- seguir el texto de la canción al tiempo que es escuchada,
- leer y verificar cuál es la canción que están buscando.

En cuanto a las etapas

Se contemplan:

- Acuerdos sobre la tarea. En una primera etapa el docente presenta la propuesta a los niños y acuerda con ellos qué se hace, para qué y para quiénes. Definir los propósitos, el producto, los destinatarios y explicitar algunas tareas y su distribución, permite organizar y dar sentido a las situaciones e involucra a los niños en su realización. Estos acuerdos pueden registrarse en un papel afiche a la vista de todos y estar disponible al grupo para recordarlos, reformularlos o ampliarlos.

- Evocación y listado de canciones conocidas. Durante esta etapa se ofrecen posibilidades para que los niños evoquen y canten canciones y asimismo, discutan criterios de selección de los textos preferidos con otros lectores. Para cumplir con estos propósitos, esta etapa se prolonga durante varias clases: se disfruta de cada canción, se intercambian

impresiones, los niños solicitan la relectura del docente porque algunas canciones les agradan mucho, se conversa sobre el efecto del lenguaje en algunas partes del texto, se comenta sobre los autores o procedencias de las canciones, se explicitan criterios de selección... También los niños pueden aprender y cantar nuevas obras; algunas las propone el docente, otras son sugeridas por otros colegas de la institución o bien, por los mismos niños. A medida que transcurre este intercambio, los niños le dictan al docente los títulos de las canciones. La lista queda escrita en un papel afiche y expuesta en la sala a disposición del grupo para saber cuántas y cuáles son las canciones aprendidas. Más adelante, de la lista registrada puede quedar una más acotada con las canciones más preferidas; las más conocidas y que “todos saben de memoria”.

- Lectura por sí mismo de canciones para seleccionar las que se incluirán en el cancionero. Durante la selección de canciones, el docente planifica situaciones para que los niños se enfrenten al desafío de leer por sí mismos y tengan oportunidades para confrontar sus interpretaciones con otros. Por ejemplo, planifica un trabajo en equipos para que los niños decidan cuál es cuál entre un conjunto de canciones que se han aprendido de memoria de tanto cantarlas. Para ello, organiza la clase en pequeños grupos (en parejas o tríos) teniendo en cuenta la canción a seleccionar y las posibilidades de lectura de los niños, de modo tal de intentar plantear a todos los grupos un problema. Distribuye los textos de las canciones y solicita que localicen aquella que se decidió incluir en la recopilación (“¿Cuál de estas tres canciones es la de Arroz con leche?”). Durante estas situaciones los niños localizan una canción entre otras y leen por sí mismos textos que se saben de memoria. En estas últimas, el problema fundamental que se les presenta es poner en correspondencia las partes de aquello que ya se sabe que dice con las partes de lo que está escrito. Para resolverlo los niños elaboran hipótesis cada vez más ajustadas acerca de dónde dice y cómo dice aquello que están leyendo. Al mismo tiempo necesitan confirmar o rechazar esas ideas en función de los índices provistos por el texto y de los medios de que dispone la situación para que el texto resulte previsible y pueda ser leído. En este caso, la previsibilidad está dada porque los niños conocen la canción. Esto no significa que los niños conocen la escritura de la canción, sino que conocen de memoria su forma oral; este contexto verbal suministra una información necesaria para interactuar con su forma escrita.

- Reescritura de canciones que se saben de memoria para integrar el cancionero.

Durante el desarrollo de la secuencia, el docente también organiza situaciones para que los niños reescriban canciones y tengan oportunidades de reflexionar sobre cómo escribir centrandó la atención en la forma gráfica de un texto que se sabe de memoria al mismo tiempo que sobre el sistema de escritura. Para ello, organiza un trabajo en pareja o tríos en donde los niños alternan roles de dictante y escribiente y les propone escribir una canción conocida para incluir en el cancionero. Esta organización promueve la producción cooperativa entre los niños quienes discuten y confrontan ideas, arriban o no a algunos acuerdos, incorporan acciones propuestas por el compañero, comparten estrategias en un proceso de colaboración intelectual que permite aproximarse al saber. Dado que las letras de las canciones se escriben en verso, el desafío particular que presenta esta situación es pensar en el corte de línea en relación con la melodía y ritmo de la canción. Pero además, por tratarse de niños en proceso de la alfabetización inicial, resulta una situación oportuna para reflexionar sobre el sistema de escritura.

- Edición del cancionero. Dado que la selección y reescritura de canciones tendrá efectivamente destinatarios, el docente promueve un proceso de edición que implica decidir la inclusión de un índice y un prólogo, evaluar la espacialización del texto para distribuir las canciones en la página, diagramar las tapas y contratapas, ilustrar. Se trata de resguardar las características que poseen las recopilaciones en su circulación social. Para ello el docente pone a disposición de los niños, cancioneros similares a los que tienen que producir para propiciar su exploración y análisis.

### **A modo de cierre**

Los modos de abordar estos contenidos a enseñar implican no solo su implementación en el aula universitaria sino también su vinculación con una de las instituciones que pertenecen a la UNICEN, el Jardín Maternal del Centro, con la que se trabaja colaborativamente. Esta experiencia se propone involucrar a las estudiantes en una experiencia de “práctica” de enseñanza y su análisis. Parafraseando a Rivas Flores (2018) se busca situar al alumnado en espacios que plantean acciones que van más allá del aula universitaria permitiendo la construcción de otro relato de escuela que se inscriben en procesos colaborativos.

Creemos que la experiencia resulta fértil en varios aspectos:

- Moviliza conocimientos de la alfabetización inicial propios del nivel.

- Ubica a las alumnas en una primera aproximación a los roles de “alumno y docente” en el marco de las teorías didácticas.
- Inicia a las alumnas en la práctica de la observación y el registro de situaciones didácticas y en el análisis de los mismos como una forma de reflexión sobre la “práctica”.
- Constituye una experiencia de construcción colectiva de conocimientos didácticos

A su vez, busca constituirse en una situación de tematización de la práctica, este concepto tomado desde la perspectiva de Lerner, Stella y Torres (2009) refiere específicamente a la tematización de prácticas áulicas, entendiendo que la tematización se constituye como la posibilidad de considerar la práctica como un objeto sobre el que se puede reflexionar. Según las autoras el análisis de situaciones de aula constituye una herramienta privilegiada de formación, un instrumento de objetivación de la práctica, que posibilita que el conocimiento se construya colectivamente en y con la práctica. Siendo concientes de que este concepto remite a la reflexión de las clases, se piensa que a pesar de que, en nuestro caso, se trata de una situación experimental es posible constituirlo en un objeto de reflexión, es decir, en una situación de tematización en tanto que, como se dijo anteriormente, mantiene ciertos aspectos en común con la situación didáctica fundamental los niños escriben por sí mismos. Se considera que la experiencia, así planteada, puede colaborar en los primeros pasos de la construcción de conocimiento didáctico por parte de las alumnas por lo tanto está orientada a avanzar en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura reflexionando sobre las interacciones particulares que se establecen entre maestro, alumno y contenidos en el contexto institucional del Nivel Inicial.

Finalmente, ¿qué nos proponemos al enseñar? No solo describir sino reflexionar sobre las condiciones que posibilitan el avance de los niños como lectores y escritores y en la adquisición del sistema de escritura en torno a las canciones que se conocen y se saben de memoria. Que las alumnas no solo piensen en qué van a enseñar sino en cuáles son las mejores condiciones didácticas, cómo hacerlo, así todos los niños que asisten a las instituciones de Nivel Inicial tengan mejores oportunidades de aprender... y este es el gran desafío...

## Bibliografía

- Alvarado, Mónica; Cano, Susana; Garbus, Sabina (2006) La reescritura colectiva de canciones: Una experiencia didáctica con niños de preescolar. *Lectura y Vida*, año 27, n° 4, 2006.
- Castedo, M. (2007) Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*. Junio, 2007
- Castedo, M.; Torres, M. (2015) Biblioteca del aula. Módulo N° 1. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales>
- Colomer, T. (2005): Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005) El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, número extraordinario, 203-216.
- Cuter, M. E.; Lobello, S.; Torres, M. (2001) Leer y escribir en el primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee... . Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Kaufman, A. M. (2011) “Qué enseñamos”, en Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires, Aique.
- Lerner, D., Levy, H., Lotito, L., Lobello, S., Lorente, E., Natali, N. (1996), Actualización Curricular. Lengua. Documento de Trabajo N°2. EGB Primer Ciclo. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula.
- Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D.; Stella, P. y Torres, M. (2009) Formación docente en lectura y escritura. Paidós, Buenos Aires.
- López, A.; Peret, L., Wallace, Y. (Col., Castedo, M.) (2013) Leer poesía en el aula. Tema I. Didáctica de la alfabetización inicial II. Maestría en escritura y alfabetización. UNLP. (pp. 1- 33)
- Molinari, C.; Castedo, M.; Dapino, M. y otros. (2008). La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela. La Plata: DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Ed. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/>

[lainstitucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm)

Molinari, C.; Corral, A. Comentarios Ferreiro, E. (2008) La escritura en la alfabetización inicial. Producir con otros en la escuela y en el jardín. La Plata: DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm>

Rivas Flores, J. I. (2018) Descolonizando la formación del profesorado: Buscando sentido en la transformación social. *Espacios en Blanco*, volumen 1, N° 28, junio 2018, pp. 13-31.

Torres, M. (2015) Lectura literaria. Producciones escritas en torno a lo literario I. Módulo 3. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales>

Torres, M. (2015) Lectura literaria. Producciones escritas en torno a lo literario II. Leer poemas y obras de teatro. Módulo 4. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales>

# **La indagación del ambiente en el nivel inicial.**

## **El desafío de la mirada integradora**

**María Cristina Garriga<sup>1,2</sup>**

pinagarriga@yahoo.com.ar

**Sonia Rodríguez<sup>1</sup>**

soniarodriguezccnn@hotmail.com

<sup>1</sup>Instituto Superior de Formación Docente 96 (La Plata)

<sup>2</sup>Universidad Nacional de La Plata

---

### **Resumen**

El trabajo que aquí presentamos surge de la reflexión sobre nuestra práctica como docentes de los talleres de didáctica de las Ciencias Naturales y didáctica de las Ciencias Sociales en el Instituto de Formación Docente número 96 de La Plata. El diseño curricular para el Nivel Inicial aprobado en 2008 propone al Ambiente Natural y Social como un área interdisciplinaria pero en la propuesta de contenidos estos son desagregados como contenidos de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales perdiéndose de vista la mirada integradora que se propone en la fundamentación.

Del mismo modo cuando las estudiantes ingresan a los jardines para desarrollar sus prácticas, las temáticas que se les asignan, en su mayoría, refuerzan la separación de ambas áreas y la no problematización de los contenidos. El desafío que se nos presenta es, entonces, superar esa visión fragmentada y diseñar problemas que requieran un abordaje interdisciplinario, que vaya más allá de los reduccionismos disciplinares.

En ese intento iniciamos un trabajo conjunto en el aula proponiendo a las estudiantes profundizar aspectos teóricos y diseñar propuestas didácticas alternativas para la indagación del ambiente y desde un enfoque de Ciencia Tecnología y Sociedad y ambiente (CTS y A) algunas de las cuales son las que compartimos en este trabajo.

---

El trabajo que aquí presentamos es fruto de los desafíos que se nos presentan en la práctica cotidiana en formación docente al orientar a las estudiantes en el abordaje del ambiente natural y social en el nivel inicial ya que en el diseño curricular del nivel se especifica que:

... el tratamiento de ciencias sociales y ciencias naturales propone que los alumnos enriquezcan, complejicen, amplíen y organicen sus conocimientos acerca del ambiente social y natural. Este propósito es convergente para ambas áreas y le otorga a la Educación Inicial una identidad diferente de los restantes niveles del sistema educativo. La enseñanza de las ciencias sociales y las ciencias naturales en el jardín de infantes no

se organiza desde la perspectiva ni la lógica de cada una de las áreas sino en función de este propósito. (Diseño curricular Nivel Inicial 2008:112)

Sin embargo en el profesorado de educación inicial las asignaturas Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Naturales constituyen dos materias diferentes. En segundo año cada una de ellas posee una carga horaria de dos módulos semanales y en tercer año una carga horaria de un módulo semanal, en formato “taller”, recién en cuarto año se conforma el espacio denominado Ateneo de Naturaleza y Sociedad, a cuyo cargo se desempeña un docente de una u otra área.

Si bien el diseño curricular del nivel inicial, en la fundamentación del espacio denominado Ambiente Natural y Social, enfatiza el carácter no fragmentado de la realidad social, en la propuesta de contenidos separa los referidos a las Ciencias Sociales de los de las Ciencias Naturales. En el marco de las prescripciones del diseño, en los encuentros de TAIN (Taller Integrador Interdisciplinario) y en la observación de las residencias docentes comenzamos a debatir acerca de las prácticas instaladas en los jardines que no contribuyen a la construcción de la visión integradora y compleja propuesta en el diseño curricular. Compartir esos espacios supuso intensos diálogos, dudas, búsquedas. Es así que surgió la idea/necesidad de trabajar interdisciplinariamente desde la didáctica de las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales para orientar las planificaciones de las estudiantes desde el enfoque prescripto por la fundamentación del diseño curricular. Por tal motivo organizamos los talleres de didáctica de las ciencias sociales y didáctica de las ciencias naturales a nuestro cargo en un espacio de trabajo conjunto de ambas cátedras. Facilita esa conjunción que ambas concurrimos el mismo día, con una asignación horaria de un módulo cada una, como ya fue expresado, que hemos transformado en dos módulos de trabajo conjunto.

Consideramos que este modo de trabajo es una oportunidad para resignificar contenidos “tradicionales” que hegemonizan la enseñanza en el nivel inicial, impregnada de las efemérides como única opción en Ciencias Sociales y las problemáticas ambientales como un problema de las Ciencias Naturales exclusivamente, sesgando la mirada del ambiente al espacio físico, natural, y no como un entramado sacionatural, a lo que se suman propuestas exploratorias y

experimentales muchas veces reducidas a atractivas actividades aisladas, pero fuera del contexto de la enseñanza de una secuencia didáctica/ o de un contenido.

En este trabajo consideramos posible un proceso de aprendizaje fundado en la presentación de problemas socioambientales, partiendo de un enfoque de CTS y A. En ese sentido las autoras Massarini y Schnek (2015) afirman que en el ámbito académico, el creciente protagonismo de la ciencia, la tecnología, junto con la preocupación respecto a la necesidad política de ampliar el horizonte democrático en las sociedades contemporáneas a través de una mayor participación pública, han promovido en los últimos años en los Estados Unidos y en algunos países de Europa, el desarrollo de un nuevo espacio focalizado en los estudios sociales sobre la ciencia y la tecnología. Estudios que se desarrollan dentro de un campo académico conocido como Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTS y A).

Como bien explican las autoras, a la hora de afrontar desafíos en el ámbito educativo no se trata de extrapolar concepciones que fueron acuñadas conforme a requerimientos de esas sociedades. Por ello, se propone prestar atención a la presentación de fundamentos, criterios y recursos para la construcción de un enfoque para la enseñanza de las ciencias que incorpore las relaciones CTS y A, en nuestro particular contexto regional, ya que consideran que “afrontar el desafío de integrar social y culturalmente el conocimiento científico y tecnológico es una de las claves centrales para la reapropiación social de la ciencia y la tecnología”. (Massarini y Schnek, 2015)

El ambiente como campo de estudio, supone un enfoque integrador del saber que conlleva a su problematización para reflexionar en torno a sus conexiones, relaciones y contexto, saliendo de la mera descripción para adentrarnos en los conflictos que incluyen diversidad de actores, responsabilidades, intereses y percepciones. Es un complejo entramado y en su totalidad resulta inabarcable. Esto se acentúa aún más si recordamos que nuestros destinatarios son los alumnos del jardín de infantes. Por lo tanto, es necesario seleccionar contextos específicos a partir de los cuales organizar proyectos en la sala.

La siguiente metáfora suele ser útil para comprender este tema: si pensamos que el ambiente es una gran tela, al mirarla con detenimiento, descubriremos que esa tela que parecía uniforme está formada por múltiples hilos que se cruzan en distintas tonalidades, grosores y texturas. Cuando recortamos un trozo de esa tela para ponernos a trabajar sobre

ella, es importante no olvidar que siempre quedarán hilos sueltos que vinculan dicho recorte a la tela en su totalidad. (Kaufmann y Serulnicoff, 2008)

Entonces, seleccionar un contexto nos invita a detener la mirada sobre la tela, como si observáramos sus hilos bajo la lupa. De ese modo, intentamos, como dice Frabboni, “correr el velo de lo obvio”, buscando aquellos aspectos que resultan evidentes para los adultos pero que resultan verdaderos desafíos para los chicos. (...) Todo contexto está indisociablemente ligado al ambiente en su totalidad. Por lo tanto, siempre que trabajemos con un contexto quedarán hilos sueltos que lo vinculan a la trama del ambiente. (Kaufmann y Serulnicoff, 2008)

A continuación describimos uno de los itinerarios compartidos con las estudiantes con el objetivo de presentar problemáticas que se desprenden del marco teórico descripto precedentemente.

### **Inicio del recorrido. Presentación del problema**

Tal como expresamos al inicio de este trabajo, en nuestra práctica cotidiana observamos que priman recortes temáticos que seleccionan “temas de naturales”, como el circuito de los residuos domiciliarios y, “temas de sociales” tales como, las efemérides, el supermercado, la veterinaria o la panadería. Todas temáticas que se centran en la mera descripción y en una enseñanza, a nuestro juicio, que referencia más a la formación de consumidores que a la de ciudadanos críticos y autónomos.

En el presente ciclo lectivo (2018) en el Jardín de Infantes 951 de la Ciudad de La Plata la docente a cargo de una sala multiedad de 4 y 5 años, selecciona como temática a abordar por una de las parejas de practicantes de tercer año de nuestro instituto: Los animales de los billetes.

Previamente a la planificación y desarrollo de la secuencia en el jardín, en la clase que compartimos en el Instituto 96, abrimos el debate acerca del reemplazo de los próceres por animales autóctonos en los billetes de la serie comenzada en 2016. Esa conversación giró en torno a que ya no serán Rosas, San Martín, Belgrano, Roca, Sarmiento o Eva Perón quienes pasen de mano en mano cuando se trate de un pago en efectivo, pues guanacos, horneros, cóndores, ballenas francas, tarucas y yagaretés, ocuparán sus lugares.

Estas consideraciones nos hicieron recorrer, debatir y analizar los relatos del pasado que contienen los billetes. Mitre, Sarmiento, Roca y la construcción del Estado Nación ligado a la denominada generación del '80 y a su concepto de orden y progreso. El protagonismo de los próceres en la historia Argentina: San Martín el "Padre de la patria" en el billete de cinco pesos y en el de diez pesos Belgrano, creador de la bandera. Durante el gobierno de Carlos Menem en el billete de veinte pesos se estampa a Juan Manuel de Rosas y en el de cincuenta pesos a Sarmiento. En el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner se reemplaza en el billete de cien pesos a Julio Argentino Roca y la "Conquista del desierto" por Eva Perón, primera vez que una mujer aparece en un billete. El billete de diez pesos evoca la figura de Manuel Belgrano y Juana Azurduy y en el de cincuenta pesos la imagen de Sarmiento es sustituida por la imagen de las islas Malvinas, como símbolo de la defensa de la soberanía nacional. Todas decisiones políticas situadas en un contexto histórico particular.

Para indagar sobre el por qué de la decisión de representar la fauna autóctona en la serie de billetes que se imprimen a partir del año 2016, recurrimos a la página del Banco Central de la República Argentina en la que puede leerse:

La nueva serie resalta la enorme riqueza y diversidad de nuestro país. El anverso de cada billete, refiere a la figura de un animal típico de cada región, mientras que el reverso hace hincapié en el hábitat característico de esa especie. Los nuevos billetes nos recuerdan que proteger nuestra naturaleza es una tarea colectiva irrenunciable. Es intención del Banco Central de la República Argentina que la moneda nacional sea un punto de encuentro entre los argentinos y contribuya a la unión de los ciudadanos en la tarea de honrar a nuestro país, a nuestra fauna y a fortalecer el compromiso de todos con el medio ambiente, con la alegría y con la vida.

En el diario Hoy del día 12 de diciembre de 2016 de la Ciudad de La Plata, el historiador Fernando Barba manifiesta su desacuerdo con el cambio, afirmando:

En los países de la región se imprimen billetes con los próceres. Es una manera de reconocer que han sido importantes en cierto período de tiempo". Además, no hacernos cargo de nuestro pasado: ese parece ser el mensaje con esta disposición. Quizá busquen evitar polémicas con algunos de los próceres, pero ese no es el camino. El debate es sano y provoca crecimiento. Personajes como Evita Perón representan a buena parte de la sociedad argentina.

Si bien esas discusiones no forman parte de la planificación destinada al nivel inicial consideramos que las mismas deben estar presentes en el aula de formación docente, con

el propósito de invitar a las estudiantes a una lectura crítica de la historia y a una mirada menos ingenua sobre los discursos y medidas que se adoptan en un determinado momento.

### **Las decisiones tomadas**

Las planificaciones a desarrollar en las salas seleccionan recortes que conservan la complejidad del ambiente (Kauffman y Serulnicoff, 2008) dado que seleccionar un contexto no significa simplificar el ambiente o construir un mundo infantilizado para que sea comprensible para los niños pequeños. El desafío consiste en encontrar, en cada caso, contextos capaces de retener dicha complejidad y que a la vez sean abordables por los niños.

Es así que en un primer momento, la maestra de la sala les ofrece el contenido tal como se describe en el diseño curricular para el nivel inicial: “Indagación de la diversidad de comportamientos de los animales: protección de la cría, búsqueda de alimentos”, y les sugiere un abordaje a través de los animales que aparecen en la nueva serie de billetes.

Como podemos advertir estos contenidos refieren únicamente al área de Ciencias Naturales, cuestión que es puesta en tela de juicio en el aula de formación y en la que el trabajo conjunto entre las áreas a nuestro cargo y las estudiantes, desde los marcos teóricos mencionados, posibilitan abrir caminos y preguntas hacia otros abordajes. Es en ese sentido que se analizan los billetes, su uso y la información que los mismos proveen.

Luego de varias discusiones, llegamos al acuerdo colectivo de abordar un recorte del tema acotando la propuesta al billete de \$20 en el que se reproduce la imagen del guanaco, y desarrollar aquellos aspectos de la especie propuestos por el diseño curricular pero a propósito del uso social de los billetes y desde ese uso indagar la información que los mismos poseen.

### **La estructura de la propuesta**

Previo a la escritura de la planificación las estudiantes realizan un relevamiento bibliográfico para informarse sobre las temáticas mencionadas anteriormente y seleccionar los materiales (textos, fotografías, videos) pertinentes para los niños de la sala multiedad (4 y 5 años) del Jardín 951.

Concluidas esas búsquedas deciden titular la propuesta “El guanaco en el nuevo billete de 20 pesos”, y definen los siguientes propósitos:

- Ampliar y enriquecer los conocimientos de los niños a partir de la observación detallada de un billete de veinte pesos que posibilitará adentrarse en el hábitat del guanaco.
- Promover el acercamiento de los alumnos a contextos conocidos como el uso social de los billetes
- Ofrecer la posibilidad de acceder a contextos desconocidos a partir de la observación del guanaco en el billete de 20 pesos.

La secuencia didáctica es organizada en cuatro situaciones que se describen a continuación.

En la primera se organiza un juego recreando en la sala un almacén/supermercado para que los niños utilicen billetes de cotillón para comprar y vender y observar si reconocen el uso social de los billetes. En el juego los niños lo reconocen aunque no identifican acabadamente la numeración, sin embargo juegan entusiasmados y quienes actúan de cajeros dan el vuelto a quienes compran, sin que estas escenas supongan utilizar operaciones matemáticas, también usan tarjetas para el intercambio como si fueran tarjetas de crédito/débito.

Luego del juego, en el intercambio con los niños, se hace hincapié en el uso de los billetes. En un portador especialmente diseñado para la secuencia, se colocan billetes de 20, 50 y 100 pesos de la serie en que aparecen diferentes personajes históricos y la nueva serie en que aparecen algunos animales de la fauna argentina.

La comparación entre diferentes series de billetes acerca a los niños a las categorías temporales de continuidad y cambio, ya que al mismo tiempo que afirman que se utilizan para el comercio indican que sus diseños cambian.

La segunda situación consiste en observar los billetes con lupas para aumentar el poder de resolución ampliando la posibilidad de ver detalles que son difíciles de identificar a simple vista. Los niños se entusiasman al mismo tiempo que aprenden a usar las lupas acercándolas y alejándolas de los billetes. Las practicantes anotan la información relevada luego de esa observación en un afiche.

En la tercera situación se proyecta un fragmento del video producido por el Banco Central de la República Argentina que presenta información sobre las características y forma de vida del guanaco.

La cuarta situación radica en sistematizar la información en afiches en los que se colocan las imágenes referidas a distintos aspectos de la vida de los guanacos

Los criterios de evaluación de la secuencia descripta tienen como finalidad observar si los niños ampliaron su información sobre el uso de los billetes, si reconocen que los mismos contienen información que cambia en el tiempo y si reconocen las características de los guanacos, representados en el billete de 20 pesos.

Al mismo tiempo las estudiantes se autoevalúan en relación a la secuencia desplegada en la clase analizando si las consignas e intervenciones fueron las adecuadas para los propósitos planteados.

### **A modo de cierre**

La propuesta transcripta es el resultado de una serie de preguntas, búsquedas, negociaciones con las docentes y directivos del jardín en que se desarrollaron las residencias y, en muchos sentidos, creemos supera la mera descripción de “los animales” instalada en el nivel inicial. De todos modos somos conscientes de que aún, con todo el recorrido efectuado, existe cierta fragmentación en el enfoque del ambiente natural y social.

La reflexión en el campo interdisciplinario abre, a nuestro juicio y no sin limitaciones, ventanas para idear propuestas referidas a la indagación del ambiente que superen la mera descripción y enumeración de espacios, seres vivos, fenómenos físicos y/o químicos, situaciones muy instaladas en la enseñanza de contenidos de las ciencias naturales. En este caso los billetes que, como los niños dicen, “sirven para comprar y vender”, “cambian, porque todos no son iguales”, “poseen mucha información” que “pueden verse con la lupa”, intentan ser un vehículo que permita ofrecer intervenciones superadoras de esta mirada descriptiva-enumerativa.

Por otra parte la información proporcionada por los billetes sobre los guanacos es ampliada con diferentes fuentes de información que conectan a los niños no solo con las

características morfológicas de la especie sino también con su hábitat y las decisiones para protegerlos y organizar emprendimientos utilizando su carne y vellón.

Creemos que lo más interesante de esta y otras propuestas diseñadas en el aula es, que el trabajo en equipo e interdisciplinario fomenta el debate argumentativo desde la perspectiva de las áreas involucradas, al mismo tiempo que esas decisiones metodológicas incentivan a las estudiantes a trabajar colectivamente, porque es desde el intercambio de posicionamientos, ideas, puntos de vista que construimos saber pedagógico y nos alejamos de aplicaciones mecánicas de “recetas”, muchas veces ajenas a los contextos en que estamos inmersos.

## **Bibliografía**

Diseño Curricular para la educación inicial (2008). Dirección General de Cultura y Educación. Ambiente social y natural: Serie de cuadernos para el aula.

Banco Central de la República Argentina. Guanaco. Nueva familia de billetes: Animales autóctonos de Argentina. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=bxortgLmbrk>

Diario Hoy. Polémica en los billetes animales por próceres. 12 de diciembre de 2016  
Disponible en <https://diariohoy.net/politica/polemica-por-los-billetes-animales-por-proceres-84830>

Diseño Curricular para la educación inicial (2008). Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires

Diseño Curricular para la Educación Superior (2008). Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires

Gellon, G; Rosenvasser Feher, E.; Furman, M.; Golombek, D. “La Ciencia en el aula”. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Kauffman, V., Serulnicoff, A. (2008). “Conocer el Ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial”. En Malajovich, A. Recorridos didácticos en la Educación Inicial. Paidós. Buenos Aires

Liberman, D. (2010) “Animarse con las ciencias: Documentaciones, aportes y experiencias de Ciencias Naturales en la Educación Inicial”. Editorial Lugar. Buenos Aires

Massarini, A., Schnek, A. (2015). “Ciencia entre todxs. Tecnociencia en contexto social. Una

propuesta de enseñanza”. Paidós. Buenos Aires

Ministerio de Educación de la Nación. (2010) Educación ambiental. Ideas y propuestas para docentes. Nivel inicial. Disponible en [http://amsaferosario.org.ar/uploadsarchivos/educ\\_ambiental\\_inicial.pdf](http://amsaferosario.org.ar/uploadsarchivos/educ_ambiental_inicial.pdf)

# Canciones de cuna y enseñanza de las ciencias sociales

**María Cristina Garriga<sup>1</sup>**

pinagarriga@yahoo.com.ar

**Julieta Sahade<sup>2</sup>**

julietasahade@gmail.com

<sup>1</sup> Instituto Superior de Formación Docente 96 (La Plata) – Universidad Nacional de La Plata

<sup>2</sup> Instituto Superior de Formación Docente 17 (La Plata) - Comisión por la Memoria

---

## Resumen

En nuestra tarea cotidiana como docentes en los profesorados de educación inicial y primaria en Institutos de formación docente de la Ciudad de La Plata detectamos un conjunto de problemas en el proceso de construcción de conocimiento en el área de ciencias sociales. Si por un lado el área queda relegada frente a prácticas del lenguaje y matemática, por el otro se ve disputada por la agenda que marcan las editoriales de turno y un calendario escolar apegado al relato nacional y a los rituales patrios. La excesiva abstracción de los contenidos, la falta de elaboración de recortes y la predominante enunciación de “temas” sin anclaje ni contextualización, lleva no sólo a desestimar los saberes sociales de los niños<sup>1</sup> sino a desplegar esfuerzos didácticos sobre lo obvio y lo meramente fáctico.

Precisamente, en ese desafío de contribuir a la formación docente desde una práctica reflexiva y crítica, el presente trabajo indaga en la búsqueda de alternativas pedagógicas creativas que puedan abrir sentidos: múltiples, diversos y sugerentes.

Proponemos partir de las canciones de cuna como reflejo de prácticas cotidianas que trascienden tiempos, clases y culturas. Consideramos que forman parte del patrimonio sociocultural reflejando diversidades, roles sociales, condicionantes, memorias, olvidos, tensiones y conflictos, prácticas sociales de oralidad, cuerpos, movimiento y formas del decir/cantar.

Al mismo tiempo las canciones de cuna y sus modos de manifestarse permiten pensar la enseñanza atendiendo a grupos diversos, priorizando el diálogo, la escucha, el trabajo interdisciplinario y entretejer de ese modo los hilos culturales de las múltiples procedencias presentes el aula.

Por otro lado, la propuesta que presentamos habilita instancias de enseñanza aprendizaje en la formación docente posibles de pensar y proyectar – en forma contextualizada- para las aulas del nivel inicial y primario.

---

<sup>1</sup>A fin de facilitar la lectura, el presente texto se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

## **Canciones de cuna: vida cotidiana y oralidad**

*Me llora mi niño en la aurora  
Salado es su despertar  
El gallo recuerda la luz  
El grillo raspa la oscuridad  
No hay sombra mi niña en la aurora*

Susy Shock - Canciones de cuna para niñxs diversxs

Quienes escribimos este trabajo nos desempeñamos como docentes de Didáctica de las ciencias sociales en Profesorados de nivel inicial y primario de distintos Institutos de formación docente, en el Profesorado de Historia de la facultad de Humanidades y en la coordinación del área en el nivel inicial de la Escuela Graduada Joaquín V. González, ambas de la UNLP. Esos recorridos en formación docente nos han permitido identificar diferentes problemáticas que atraviesan la práctica docente en la escuela ligadas a políticas públicas desarticuladas del día a día escolar, a contextos sociales muy empobrecidos y a diseños curriculares aún en discusión entre los docentes. Al mismo tiempo advertimos mecanismos institucionales que no siempre priorizan la construcción de conocimientos; trayectorias escolares complejas, políticas editoriales que guían y conducen la selección de contenidos y sus modos de abordaje, todo ello sumado al peso social que suele caer sobre las espaldas de quienes ejercemos la profesión de la tiza y el guardapolvo.

En ese contexto reflexionamos con los estudiantes y docentes sobre la necesidad de buscar propuestas que colaboren en la deconstrucción y reconstrucción de sentidos para desnaturalizar rutinas instaladas. Claro ejemplo de ello es el tratamiento de las efemérides en los actos escolares, que se han constituido en el contenido prioritario del área de las ciencias sociales, no para debatir sobre los acontecimientos que se evocan sino para decorar las paredes de la escuela.

En este sentido, uno de los caminos que consideramos indispensable tanto en el nivel inicial como en el primario, es el acceso a la historia desde la vida cotidiana ya que la misma no está “fuera” de la historia, sino en el “centro” del acaecer histórico, es la verdadera esencia de la sustancia social” (Heller A. 1995:42), en ella se conforma la “conciencia del nosotros” (Heller A. 1995: 44) La vida cotidiana abarca numerosas actividades concernientes al trabajo, la vida familiar, la comida, la salud, las diversiones, el consumo, entre otros, en las que puede leerse la complejidad de la vida social. Esta perspectiva nos

acerca a la metodología de la historia oral, la observación participante y la búsqueda de fuentes tales como la fotografía, las artes plásticas, la correspondencia, los diarios que “traen las voces” de múltiples sujetos anónimos, entre quienes nos contamos nosotras y nuestros estudiantes y a quienes reconocemos como hacedores de la historia. Es por eso que apostamos al abordaje de problemáticas que rocen el cotidiano y la realidad social en contexto para promover la asociación de las ciencias sociales con los deseos, con el juego, con la exploración de sentidos.

Por otro lado, señalamos y concebimos la necesidad de avanzar hacia una concepción interdisciplinaria de las prácticas de enseñanza para así abordar la realidad social en su complejidad, alentar el pluralismo, el trabajo colectivo y el intercambio de perspectivas de análisis.

La actividad cotidiana sobre la que elegimos detenernos para luego narrar experiencias, proponer alternativas y hacernos nuevas preguntas son las canciones de cuna en tanto prácticas sociales. Ellas no sólo posibilitan el conocimiento de mundos diversos sino que ese conocimiento se produce en y desde el juego, revisitando y reinventando memorias que contribuyen a nuestra constitución identitaria

### **Iniciando el camino**

*Ayyyyy, que dos o tres besos te hagan de cuna  
Ayyyyy, que a través de tus ojos se pierda la bruma  
Chiquito chiquita*

Susy Shock - Canciones de cuna para niñxs diversxs

En estos tiempos en que las condiciones históricas han cambiado dando origen a nuevos imaginarios sobre la infancia intentamos en la escuela, no sin contradicciones, alternativas en la búsqueda de sentidos que ligen estas infancias con otras pasadas, incluidas las nuestras, para indagar y advertir los hilos culturales que componen la polifonía de la diversidad que habita la escuela.

Partimos de la convicción de que la belleza y el disfrute son indispensables para pensar e idear el desarrollo del área de ciencias sociales y construir recortes didácticos que posibiliten la apertura de múltiples sentidos tanto para los estudiantes de magisterio, como para los niños del nivel inicial y primario. En este sentido, las canciones de cuna son texto y acto social, relatos y experiencias de los sujetos históricos, lenguaje que “produce

relaciones inter subjetivas; siendo a la vez su producto, orienta, regula y transforma los modos de correspondencia entre los sujetos, objetiviza experiencias y crea mundos” (Fernández Poncela A. 2005:194) y nos vinculan con la tradición oral y una amplitud temática que incluye: procesos migratorios, aspectos de género, de infancia; territoriales, procesos históricos y culturales; el cuerpo, los cuerpos; las memorias.

En esa búsqueda de sentido los hilos culturales que cada uno de los estudiantes y de los niños de las escuelas destino<sup>2</sup> y de nosotras mismas, se entrelazan en el día a día escolar. Así, ese tiempo colectivamente compartido contribuye a la conformación identitaria y al reconocimiento de esas múltiples procedencias que nos ayuda a reconocernos.

Hilos culturales no ajenos a las vivencias corporales, huellas de un saber heredado, experiencia incorporada que “es una presencia del pasado” (Candau 2001; 251). El cuerpo y la música nos acercan a distintos momentos de nuestra historia generando inquietudes, búsqueda y conocimiento de diversos repertorios que hacen al papel de la escuela y a la libertad de elegir. “Somos nuestro cuerpo y es él con todos sus milagrosos y todavía en buena medida inexplicables funcionamientos, quien genera desde las actividades físicas más simples, hasta las más complicadas operaciones de la mente, de la imaginación y de la intuición”. Gene C (2012:7).

### **Me cantaron, canto, cantaré**

*Nos vamos conformando personas  
sujetadas a palabras, a silencios a imágenes  
que nos envuelven, nos acarician, nos  
asustan, nos acunan, nos golpean.*

Cátedra abierta intercultural. 2016.  
Mundos de infancia. La grieta.

¿Quién no entona canciones de cuna? ¿Quién no recuerda una o varias? ¿Quiénes nos las cantaban? Probablemente todos recordemos estrofas, rítmicas, brazos, hogares. Sin embargo no solemos pensar en las nanas ni percibimos la riqueza cultural de la larga historia que ellas encierran en su estructura de amparo vital para la existencia (Salomone C. 2016)

---

<sup>2</sup> Escuelas donde los estudiantes desarrollan su residencia docente.

Es por esa razón que en nuestros cursos decidimos recuperar las canciones de cuna en primer lugar como modo de hacer memoria, para recuperar los hilos históricos de la propia vida que se presentan en ese recordar, al mismo tiempo que valorar las tradiciones orales familiares, las que muchas veces los estudiantes ocultan, esconden o descalifican por provenir de países limítrofes o sectores populares olvidando que esas tradiciones nos constituyen identitariamente. Ese ocultamiento, ese no decir incluso escondiendo tonadas y palabras en lenguas nativas, se condice con una mirada social que segrega y discrimina. Mirada que suele ingresar a las aulas desde el señalamiento a las diferencias e inhabilitando instancias de enseñanza aprendizaje que se sustenten en la inclusión, en la escucha, en la indagación, en el reconocerse.

La tradición oral - desestimada o poco jerarquizada en tanto patrimonio a conservar - ocurre en cada historia personal si habilitamos, escuchamos, indagamos y percibimos; incluso puede evidenciar distintas concepciones culturales acerca de la oralidad, que se expresan en diversidad de textos vinculados a contextos culturales específicos “con formas y funciones muy distintas: cantos rezos, conjuros, consejos, narraciones entre otros. (Alvarez Gabriela Fernanda, 2011: 31)

Como un ejemplo de ese peregrinar de palabras y melodías la canción duerme, duerme negrito, de la zona fronteriza entre Venezuela y Colombia, que Atahualpa Yupanqui popularizara crea, tal como expresa Gabo Ferro “un lugar íntimo, privado, casi secreto de la madre o el padre con el niño, no necesita más. Su economía de recursos impresiona: no precisa instrumentos; alcanza con la voz, cantando bajito, para crear un momento casi epifánico” (Gabo Ferro 2011) y desde esos versos nos remite a una historia, un escenario de los tiempos coloniales en clave de raza, género y clase. Reproducimos aquí una de sus estrofas:

Duerme, duerme negrito,  
que tu mama está en el campo, negrito  
Duerme, duerme negrito,  
que tu mama está en el campo, negrito...  
Te va a traer codornices para ti,  
te va a traer rica fruta para ti,  
te va a traer carne de cerdo para ti.  
te va a traer muchas cosas para ti.  
Y si negro no se duerme,

viene diablo blanco  
y ¡zas! le come la patita,  
¡chacapumba, chacapún...!

En esas voces referidas a la vida cotidiana, situadas en un tiempo y un espacio, aparecen la maternidad, la paternidad, el trabajo y los sueños. Decidimos entonces recurrir al libro Voces Olvidadas: las lenguas y las canciones de cuna de la inmigración que recopila retazos del patrimonio cultural de los inmigrantes de la localidad bonaerense de Berisso<sup>3</sup>.

Los recopiladores de esos testimonios cuentan que los descendientes de polacos, árabes, albaneses, españoles, quechuas, - entre otras naciones- entrevistados señalaron no haber percibido lo que atesoraban.

Muchas de aquellas canciones quizás se hayan perdido pero la memoria familiar - siempre memoria colectiva- y las tradiciones orales que se cuelan para perdurar, han habilitado la transmisión y el resguardo de prácticas, canciones de cuna y recuerdos de arrullos.

En todos los casos cantan mujeres, con la excepción de la comunidad Armenia. Las mujeres armenias no quisieron cantar porque cuando hablaban en armenio, los turcos les cortaban la lengua. Llevan en el cuerpo ese temor.

Rememorar, cantar, enseñar las canciones de cuna desde nuestras voces de mujeres supone reconocernos “raíz en el aire, memoria en movimiento. Soy mujer originaria de esta región del mundo que los que nos negaron llamaron América. Soy mujer afro. Llego una y otra vez esclavizada en los barcos negreros. Soy mujer mestiza. Soy mujer esclava”, (Daunes L. 2010) somos todas esas mujeres olvidadas, negadas

### **Mujeres que acunan**

*Te estoy esperando, no demores mucho  
porque hay tantas cosas que hacer en el mundo.  
Despierte mi niño, despierte mi sol,  
despierte pedazo de mi corazón.*

---

<sup>3</sup> Esta localidad se caracteriza por su origen migrante. Desde finales del siglo XIX pero fundamentalmente durante el siglo XX, la población de Berisso se pobló de españoles, italianos, polacos, rusos, sirios- entre otros- atraídos por las posibilidades laborales que implicaban la presencia de los frigoríficos Swift y Armour, el puerto, la destilería YPF y los Astillero Río Santiago.

*Yo sé que te esperan dolores y penas,  
que vivir es duro y se es feliz apenas.  
Pero con tu ayuda y la de otros más  
haremos que al fin se pueda respirar*

Marilina Ross. Canción de cuna para despertar un hijo

La canción de Marilina Ross, una de cuyas estrofas inicia este apartado, inspira, de alguna manera, el abordaje que realizamos en las aulas del último año de la carrera del profesorado de educación primaria<sup>4</sup>. Allí instamos a los estudiantes a recordar canciones de cuna para promover la relevancia de las historias de vida como relatos fundamentales en el abordaje de las ciencias sociales y recuperar diversas tradiciones haciendo memoria con la palabra y el cuerpo. Ese recordar nos conecta con voces anónimas y colectivas de la tradición oral que combina la reproducción y la mutación, advirtiéndolo así como el pasado está en permanente reelaboración, posibilitando al mismo tiempo profundizar en la/s voz/ces de las mujeres y recopilar canciones de cuna para ampliar el repertorio propio y de los niños, advirtiéndolo qué nos dicen del mundo en que vivimos.

En primera instancia nos detuvimos en el proceso de escritura autobiográfica que implicó un viaje y ejercicio de memoria /memorias. Escuchamos canciones de cuna y en ese escuchar se reconocieron letras, variaciones de palabras y frases, se asombraron del contenido de ciertas canciones, recordaron roles familiares, lugares, olores, otras canciones que hasta ese momento no recordaban, narraron anécdotas, rieron, se emocionaron.

Volvieron a sus escritos luego de haber transitado esa experiencia y la reescritura se pobló de nuevos sentidos. El recuerdo de otros, potenció los propios evidenciando que la memoria se transforma, se reelabora, y que toda memoria es memoria social que incluye una visión del mundo animada por los valores de una sociedad. He aquí la presencia de lo social, aún en los momentos más «individuales». «Nunca estamos solos» -uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales, compartidos, aún cuando las memorias personales son únicas y singulares-. Esos recuerdos personales están inmersos en narrativas colectivas, que a menudo están reforzadas en rituales y

---

<sup>4</sup> El proyecto se implementó en el ISFD n°17 de la ciudad de La Plata entre los espacios de Ateneo en ciencias sociales y prácticas del lenguaje.

conmemoraciones grupales (Ricoeur, 1999). Como esos marcos son históricos y cambiantes, en realidad, toda memoria es una reconstrucción más que un recuerdo. Y lo que no encuentra lugar o sentido en ese cuadro es material para el olvido (Namer, 1994).

La escritura autobiográfica y la indagación en las familias son acercamientos a la historia oral; allí los estudiantes se reconocen como sujetos históricos, habitantes de una época cuya vida cotidiana tiene múltiples ligazones con el pasado. La Historia no es solo la de los grandes hombres, o de las efemérides tal como dicen encontrarla en su escolaridad, sino que la historia son ellos mismos y recoger esos instantes de lo cotidiano es adentrarse en el pasado. En ese sentido los textos producidos son analizados como testimonios que ligan la casa, la vida cotidiana de los estudiantes con la historia, al mismo tiempo que construyen una noción de tiempo que entrecruza el tiempo individual con el colectivo, la simultaneidad, la diacronía y la duración.

La indagación, la socialización de la indagación y la búsqueda de otros repertorios nos invitan a hacernos preguntas y a analizar las canciones- esas canciones de cuna- en diálogo con diversos tiempos.

Una de esas preguntas consiste en: ¿qué prácticas culturales reflejan las nanas? Sin lugar a dudas es una práctica ejercida mayoritariamente por mujeres. Y son las mujeres quienes atesoran con mayor intensidad recuerdos intimistas y familiares. Aún el “género” sigue moldeando el qué y el cómo recordar. A los marcos sociales de la memoria: familia, religión y clase (Halbwachs) podemos sumarle el género como marco intenso.

Si se demanda algo en la vida privada, vamos a pensar en una mujer, porque los hombres están ubicados en la vida pública y nosotras estamos estereotipadamente puestas en la vida privada (Maffía Diana, 2006)

Madres y abuelas que caminan, acunan, se mueven cadenciosas y en forma de vaivén, se reiteran en diferentes culturas casi de forma mágica en algunos casos, y por roces culturales en otros. Rítmicas que se repiten casi iguales y letras que circulan sobre las mismas temáticas: un mal que está al acecho pero que quien canta protege, un padre que aún no llega, la naturaleza, una promesa de algo sabroso si el sueño llega, y en varias ocasiones, una impronta cristiana.

## **Trazos de experiencias en el nivel inicial y primario**

*O olec, o-o-o- lec  
Dóochiyalqalec  
Dóochidóochiyalqalec  
Dóochidóochiyalqalec  
Ten so taxade na yitaiqueca,  
Quoilala, yalqalec  
Yalqalec do ' chi  
Yalqalec do ' chi*

Tonolec. Canción de cuna

En este apartado hacemos foco en una experiencia desarrollada en sala de tres años en la Escuela Graduada Joaquín V. González. En primera instancia y convencidas que el saber en la escuela es una construcción colectiva nos reunimos para cantar/cantarnos aquellas canciones de cuna que recordábamos, en un intento por recuperar las “lunas abriendo los ojos de las aguas nocturnas, sonando la noche del que canta y del que escucha”. (Szachniuk 2016)

Desde ese resonar la búsqueda y selección de canciones para la sala tuvo en cuenta acudir a compilaciones de cantantes latinoamericanos que investigan diferentes tradiciones culturales y que al son de la letra y música recuperan tiempos, espacios, texturas, instrumentos poco conocidos.

Una vez atravesadas nosotras por esas melodías en ese espacio de reuniones compartidas decidimos organizar un proyecto para la sala de tres años que consistió en cantar diversas canciones de cuna, acunando muñecos de trapo hechos con los niños. Para cantar y arrullar se dispusieron sábanas el piso de la sala de modo que los niños pudieran acostarse unos junto a otros y acunar a los muñecos y a ellos mismos, descubriendo los tonos, las letras y el movimiento. Los niños manifestaron conocer algunas de las canciones: “me las cantan para ir a dormir”. Muchas veces los niños de manera espontánea iniciaban las canciones y se arrullaban unos a otros. Al mismo tiempo se solicitó a las familias (padres, madres, abuelas, tíos) compartir las canciones de cuna que les cantaron cuando eran niños y que cantan ellos a sus hijos. A medida que esas canciones fueron llegando se cantaron en la sala junto a la recopilación efectuada por las docentes.

A través de las canciones de cuna llegaron ecos, palabras, movimientos ancestrales lejanos y cercanos que nos constituyen identitariamente. El repertorio elegido para escuchar en la

sala fue diverso y a partir del mismo los niños conocieron otros tiempos, otros lugares, otras lenguas que comparten el denominador común de arrullar, acompañar el sueño.

Las familias se acercaron a la sala para cantar y destacaron ese espacio de encuentro y en especial el clima que se originó al volver a acunar a sus hijos. De ese modo el pasado se hizo presente en la pluralidad de voces que recuperaron los hilos lejanos de su infancia, de tantas infancias, y en un movimiento colectivo volvimos sobre la historia cotidiana y las huellas que cada uno de nosotros portamos y que dan cuenta de una cultura, una manera de concebir el mundo que se retoma en el presente pero seguramente con preguntas, deseos que habiliten otros futuros.

### **A modo de cierre y despertar de nuevas canciones**

*El niño ya se ha dormido  
la luna salió a mirar  
hamacándose en las aguas  
por entre el camalotal  
La brisa juega y el canto  
parece que viene y va  
el eco oscuro se pierde  
por el río Paraná.  
Gurisito costero, duermase  
gurisito costero, duermase.*

Linares Cardozo. Canción de cuna costera

Las experiencias descritas, tal como dijéramos al comienzo de este trabajo parten de concebir a la Historia como una disciplina a deconstruir quebrando sentidos comunes que la asocian a los grandes nombres, a acontecimientos, a hechos y no sucesos, a la objetividad, a tiempos lejanos, a una linealidad que avanza sobre una “falta de progreso”.

En esa deconstrucción y construcción de sentidos, la Historia oral ocupa un lugar vital. El diálogo a través de las palabras y el cuerpo que antes describimos, es la escenificación de una Historia de la vida cotidiana, de tiempos históricos que se entretajan, que se rozan, que van y vienen. De protagonistas que habitan cada ciudad, cada barrio, cada rincón. De hombres y de mujeres que recuerdan, sienten, olvidan, que son testigos y testimonian sin siquiera notarlo. La dimensión afectiva de la Historia oral permite el vínculo con la vida cotidiana de los estudiantes.

Y paralelamente, habilita recorridos que jerarquizan el lugar del cuerpo y de los sentidos en las prácticas de enseñanza. El cantar, el cantarse, el acunar en tanto práctica social heredada, da sentido a un saber que no solo se sustenta en sus formas más consagradas y formalmente reconocibles sino que inaugura otras tantas posibles. Disfrutando y sintiendo, también se descubre, se complejiza, se transmite, se aprende.

De algún modo construimos filiaciones con el pasado y en esa filiación recuperamos voces y melodías que hace largo tiempo sonaron en estas y otras latitudes americanas para identificarnos con ese nosotros plural, histórico, contradictorio, heterogéneo. En ese camino indagamos las huellas sociales que nos constituyen y permanecen en nuestras voces, cuerpos y miramos desde ellas el presente para narrar, escribir y “nombrar nuestras prácticas, para crear nuevas experiencias” (Wainstok, C. 2014) y reconocernos como docentes en la historia cotidiana del aula y desde ese espacio compartido imaginar otros mundos más igualitarios, más libres y esperanzadores.

### **Bibliografía**

- Alvarez Gabriela Fernanda. (2011) Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación. Tesis de la *Maestría en Escritura y Alfabetización*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- Candau Manuel. (2001) *Memoria e identidad*. Buenos Aires. Ediciones del Sol.
- Cátedra abierta intercultural. (2016). *Mundos de infancia*. La Plata, La grieta.
- Gene Carlos (2012). *El actor en su historia en su creación y en su sociedad*. CELCIT. Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral Buenos Aires. Colección Teoría y Práctica Número 15.
- Daunes L. 2010 Premio al programa Juana Pimienta mujer de esta tierra. Página 12. Suplemento las 12. 31 de diciembre.
- Fernández Poncela, Anna M. “Canción de cuna, arrullo o desvelo”. *Anales de antropología*, volumen 39-II, Universidad Nacional Autónoma de México. 2005.
- Ferro G. La perfecta canción de cuna. En Página 12, suplemento Radar. Domingo 20 de febrero de 2011.
- Gentile Angela, Passoni Marcelo, Bignasco Cecilia. (2010) *Voces olvidadas. Las lenguas y las canciones de cuna de los inmigrantes*” Editado por la comuna de Berisso.
- Heller Agnes (1995). *Historia y vida cotidiana*. Buenos Aires, Grijalbo.

- Maffia Diana. (2006) Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en la ciencia. Artículo completo Salomone C. 2016 Acunando la memoria. Segundas Jornadas de Literatura para niños y su enseñanza. Disponible en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9353/ev.9353.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9353/ev.9353.pdf)
- Salomone C. (2016) Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en la ciencia. Disponible en [www.ragcyt.com.ar](http://www.ragcyt.com.ar) (Red Argentina de Género, Ciencia y Tecnología).
- Wainstok, Carla (2014). De nombres y pedagogías. Actas del congreso UTE-CTERA. Disponible en <http://congresoute2014.blogspot.com.ar/>
- Canciones de cuna
- Duerme duerme negrito. Anónima.
- Linares Cardozo. Canción de cuna costera. Microfón.
- Tonolec. Charo Bogarin y Diego Pérez. (2017) MITAI cantos nativos para niños. CD
- Ross Marilina. (1974) Album Estados de Ánimo. LP. RCA
- Szachniuk Nadia (2016) Album Luna atrás. CD Estudios los elefantes e Ideo Music, Buenos Aires. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=pO-YmqJQ2yQ>
- Susy Shock (2013) Canciones de cuna para niños diversxs

# Leer y escribir en la formación docente

**Carolina Giralda**

caritogiralda@hotmail.com

Universidad Nacional de La Plata

Instituto Superior De Formación Docente N° 9 y N° 17 (La Plata)

---

## Resumen

¿Qué enseñamos en un taller de lectura y escritura para ingresantes a la formación docente? ¿Qué saberes esperamos que traigan de sus trayectorias formativas previas? ¿Qué creemos que aprenden acerca de la lectura y la escritura? El diseño curricular para la Educación Superior considera la enseñanza de la lectura y la escritura como el eje que articula los contenidos y materiales de lectura con todas las materias del primer año para los profesorado de Educación Inicial y Primaria. En este sentido considera a los “textos académicos” como un contenido particular de enseñanza. Ahora bien, creemos que es necesario ampliar esa concepción, entendiendo a los textos académicos como un modo particular, entre tantos otros, de leer y escribir, situado en el marco institucional de la formación superior. Propiciar los distintos modos de escritura y no exclusivamente lo académico contribuye a desarrollar una mirada reflexiva y crítica acerca de los usos de la lengua y la literatura explicitando las diferencias y la diversidad de valoraciones. Asimismo, la apropiación efectiva del conocimiento académico no se sostiene en una enseñanza mecanicista de ciertos tipos de textos sino que se apoya en la concientización de estrategias de lectura y escritura que promueven la integración, la inclusión y la participación. Por ejemplo, las prácticas de lectura y escritura ficcional impactan en el aspecto creativo del docente en formación, resignificando el carácter artístico de la educación; emparentándola con la creación estética y la posibilidad de imaginar un mundo otro, distinto del existente, acaso mejor. La construcción de sentidos implica un movimiento personal que se va transformando en un camino lector propio que se transita durante toda la vida, y es en este camino de construcción de sentidos en el que entendemos y pensamos las prácticas de lectura y escritura en sentido amplio, en las que hay encuentros imprescindibles con las voces de los otros. Voces que se multiplican y transfiguran, voces que como ecos seguiremos leyendo o reescribiendo o escuchando.

---

*Un maestro es necesariamente un artista de la conversación y del tiempo, es decir: es aquel que tiene que recordar, que tiene que imaginar, pero que tiene que estar aquí y ahora, porque su cuerpo está aquí y ahora.*

Carlos Skliar<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Skliar, C. (2016). “Alteridad, poesía, intensidad del instante. Una conversación con Carlos Skliar”. *Novedades Educativas*, volumen 28 (308), 70-74.

1. Tengo, tal vez, cinco años. Intento manipular unos enormes libros de cuentos que miden lo mismo que yo. Me gusta ponerlos de pie, abrirlos y mirar las imágenes desde abajo, como si el libro fuera una casita donde puedo esconderme. Allí paso ratos largos, recostada boca abajo, apoyada en mis codos, mirando las ilustraciones, tratando de encontrar correspondencias intuitivas entre los dibujos y las marcas que cuentan el secreto. ¿Dónde dice eso o aquello? Por supuesto aún no se leer ni escribir de manera convencional pero sin dudas ya he aprendido a habitar los relatos.

Para hablar de lo que realmente significa leer y escribir es necesario indagar, descubrir, imaginar cuál es el momento en el que esas prácticas se anclaron para siempre en la vida de cada uno, cuando fueron hilo que desentrañó misterio, voz que nos acunó, relato que mitigó las penas. Pensar nuestras propias biografías lectoras es reconstruir esa experiencia vital que le dio sentido al acto de leer. El momento en el que la escritura se revela como nomencladora del mundo que nos rodea, llave de acceso, posibilidad de pertenencia y también de fuga. Descubrir el momento en que fuimos capaces de habitar relatos o, como dice Michelle Petit, cuando el mundo se volvió habitable a partir de ellos<sup>2</sup>.

“La vida es un tejido de historias narradas” (Ricoeur 1998c: 998) les cuento a mis alumnos en el Taller de lectura, escritura y oralidad de las carreras de Educación Primaria y Especial y luego *les propongo que busquen en la memoria alguna anécdota, imagen, historia de la infancia relacionada con la lectura. Por ejemplo, si alguien adulto les leía, qué les gustaba oír, si recuerdan algún libro particular de la niñez, etc. Les pido también que cuando tengan bien identificado el recuerdo (sensaciones, olores, imágenes, entre otras) será momento de ponerlo por escrito, sabiendo que dónde flaquea la memoria se podrá inventar.*

Como un trampolín<sup>3</sup>, la consigna propone saltar al vacío de la escritura creativa a partir de la reflexión sobre las propias trayectorias de lectura. Con pánico previsible, dudas y más desazón que entusiasmo se largan a bucear en los recuerdos. Las miradas se pierden en el vacío, los dientes afilan las cabezas de lápices inquietos en la boca enmudecida, los menos se zambullen en la hoja con más confianza en la memoria que en la mano que escribe para

---

<sup>2</sup> Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica

<sup>3</sup> El grupo Grafein propuso, allá por los años setenta, pensar la consigna de escritura con algo de trampolín y también con algo de valla, lo cual significa entenderla como juego de libertades y restricciones, expresada como una fórmula breve que incita a la producción de un texto: Tobelem, M. y otros. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires, Argentina: Santillana

narrar por ejemplo que el abuelito Cándido nunca estaba cansado para relatar sus historias bajo la parra o la higuera. Cuando veía que mis hermanos y yo estábamos sentaditos en el patio de tierra decía: la guitarra m'hijita y yo corría a buscarla porque sabía que la hacía sonar dos o tres veces y después arrancaba... Don Cándido Orieta nunca fue a la escuela, no sabía leer ni escribir pero supo, con sus historias del lobizón, la luz mala y el alma en pena mitigar carencias de aquel entonces..." (Carina, Educación Especial, 1ºB, ISFD 9)

Venciendo la timidez que trae desde Formosa, Concepción se atreve a conmemorar aquella escena del primer día en el jardín de infantes cuando la señorita Edit tomó un libro grande de tapa dura y comenzó a leer "Los siete cabritos y el lobo". Era hermoso escucharla leer porque mientras lo hacía actuaba de modo que nos transmitía distintas emociones. Creo que fue el cuento más lindo que jamás había escuchado... Los niños que lloraban dejaron de hacerlo, lo recuerdo como si fuera ayer. (Concepción, 1B, Educación Especial, ISFD 9).

Finalmente, las voces se multiplican, la clase se ha transformado en un concierto de recuerdos narrados, en un derroche de frases que se recortan como momentos intensos, historias de infancias y de lecturas que se creían olvidadas, remotas, ajenas, entrañables. Nos hemos encontrado con las voces imprescindibles de los otros. Comienza así una serie de encuentros periódicos en los que leer y escribir implican construir sentidos, descubrirnos en las escrituras de los otros, reconocernos en nuestra propia escritura. Empezamos a reconstruir el propio camino lector, un recorrido que no se termina, sino que muta, se bifurca, se metamorfosea con las torsiones de la propia vida... un camino lector que marcará profundamente las trayectorias profesionales.

2. La construcción de mundos maravillosos, o fantásticos o de aventuras, con reglas propias, dónde todo es posible porque está hecho de lenguaje, viene a desacomodar, a desordenar, a subvertir (los más osados) el orden de nuestra realidad. Hechos sobrenaturales o inexplicables se filtran en el universo de Julio Cortázar, Jorge Luis Borges o Silvina Ocampo, pero también a través de las voces de la nueva narrativa latinoamericana que nos cuentan como la cotidianeidad conocida, actual, cercana se vuelve rara, extraña, siniestra. Por ejemplo el cuento "Conservas" de Samantha Schweblim.<sup>4</sup> El relato conmueve, inquieta, incomoda porque propone el tema del aborto en clave fantástica. Una joven becaria embarazada, no del todo convencida con la llegada de su futura hija decide realizar,

---

<sup>4</sup> Schweblim, S. (2015). "Conservas" en *Pájaros en la boca*. Buenos Aires, Argentina: Literatura Random House

junto a su esposo, un tratamiento que invierte el proceso de gestación y Teresita (así la han nombrado sus progenitores), quedará “conservada” para que sus padres puedan planificar su llegada y estén dispuestos a recibirla. La experiencia de lectura está atravesada no sólo por la dimensión ética y moral del orden privado de los lectores sino también por el debate que fuertemente instalado en nuestra sociedad, ha alcanzado estado parlamentario en los últimos meses. El tema, polémico y controversial ha dejado de pertenecer exclusivamente al ámbito privativo de la conciencia para lograr estado público y transformarse en acción política. La coyuntura atraviesa profundamente la experiencia de lectura personal del cuento de Schwebblim y el intercambio colectivo despierta el debate más encarnizado sobre el tema, hubo tantos admiradores como detractores del relato y la coyuntura ganó la partida. Es decir que “el tema aborto” devoró las impresiones sobre el texto. Las opiniones y las anécdotas personales impedían avanzar en la reflexión sobre el cuento como una unidad en sí mismo. Salvo excepciones, por supuesto. Entre las intervenciones más interesantes que registré aparece la de Rosario que quedó profundamente impactada por el verosímil fantástico. *¿Y si pasara de verdad?* Parecía pensarlo para sí misma pero lo lanzó en voz alta y repercutió en el fragor del debate áulico. La miramos para que continuara con aquello que se vislumbraba como una intervención prometedora. *¿Si fuera posible, en el futuro, conservar los fetos? Como Julio Verne,* contribuyó Ezequiel. *Bueno, actualmente podemos gestar de manera artificial, hay inseminación y se congelan óvulos,* agregó Rosario, que seguía enganchada en su razonamiento. (Rosario y Ezequiel, 1º 1ª, Educación Primaria, ISFD 17).

Recuerdo especialmente la intervención porque cambió el clima de la clase. Salimos de la infranqueable polarización a favor-en contra y volvimos al relato. Rosario reflexionó acerca del mundo posible que cuenta el cuento. Acerca de cómo se construye el verosímil. La referencia de Ezequiel a Julio Verne es correcta. Algo del orden de la ficción, propio del campo de la literatura se vuelve posible en el mundo real. *Será que la autora sabe de algún experimento y por eso hace el cuento.* A partir de allí el intercambio se centró en aspectos específicos de la construcción de relatos fantásticos y de ciencia ficción. Circularon Ray Bradbury, Isaac Asimov, Eduardo Holmberg, entre otros.

¿Cuál es, entonces, el poder de la literatura? No lo saben pero intuyen que hay una significación más profunda del acto de leer. Han construido sentidos a partir de la lectura entonces pienso que también podrán hacerlo con la escritura. *Les propongo*

*reescribir el relato “Conservas” pero desde el punto de vista de Teresita, es decir que la primera persona que narra ya no es la gestante sino la gestada.*

La propuesta desconcierta. No se trata de escribir todo lo que piense sobre el aborto sino que la consigna se funda en la productividad del tema para poder generar relato y en un texto-base que facilita la toma de decisiones durante el proceso de escritura que a pesar de las recurrentes dificultades fluye con genuina intención. Parece ser que respecto de este tema, todos tienen algo que decir, pues entonces el desafío será escribir respetando las restricciones de la consigna que pretenden encauzar el libre fluir de las conciencias conmovidas.

La rueda de intercambio de las producciones escritas resulta de lo más interesante, superada la primera instancia del debate, ahora la discusión gira en torno de la construcción de los textos. Hubo Teresitas abnegadas, resentidas, combativas, resignadas o furiosas pero nadie se atrevió a juzgarlas. Eso permitió saltar el escollo de la opinión personal que si bien es legítima, a veces tiende a anclar las discusiones en el plano moral y nos aleja del objetivo perseguido en el ejercicio de escritura.

Autores jóvenes<sup>5</sup>, en ejercicio, en varios casos con otros trabajos además del oficio de escribir vuelven a estas prácticas menos sublimes, más terrenales, al alcance de todos. Acerca a los docentes en formación a la lectura, a la investigación de los autores e incluso al deseo de conocerlos o escribirles, como me ha sucedido en varias ocasiones. El escritor es alguien cercano, puedo estar al día con lo está escribiendo, seguir una trayectoria de escritura, en fin, resignificar el acto de leer y de escribir en un sentido menos sacralizado como muchas veces lo vende la academia o poco atractivo y mecanicista como lo vende la escuela. Pensar el taller de lectura y escritura como la posibilidad de construir con estas prácticas una relación diferente, más genuina, atravesada de intereses significativos es lo que posibilitará el salto a modos de lectura más sofisticados, más audaces, canónicos, académicos. Pero la propuesta del taller es llegar a esos modos de lectura como un desafío más en la experiencia lectora, de modo que los niveles de frustración de esas experiencias tengan el menor impacto posible en el camino lector, es decir que permitan superar el

---

<sup>5</sup> Además de los cuentos de Samantha Schweblim trabajamos los relatos de Guadalupe Nettel, Mariana Enriquez y Federico Falco porque nos hacen vacilar, inquietarnos, estremecernos. También la obra poética de Camilo Blajaquis y el contexto en el que fue escrita pone en jaque las concepciones más conservadoras acerca de la poesía a la vez que dinamita las representaciones más cristalizadas sobre lo que significa ser escritor y poeta.

traspies que supone la lectura de textos complejos con confianza, con verdadero interés por conocer otros modos del contar, ampliando el abanico de lecturas de nuestros futuros maestros.

*3. Traigo un libro en mi bolso que no voy a mostrar por el momento. Traigo en mi bolso un libro que cuenta la historia de una identidad. Traigo en mi bolso la historia de alguien que sobre el final de su vida busca la felicidad o al revés, traigo la historia de alguien que persiguiendo la felicidad ha encontrado el final de su vida. Traigo en mi bolso la historia de una vida que intenta parecerse a la de los libros. Traigo una vida de deseo, hecha de sueños y utopías o también puede ser una vida solitaria, llena de frustraciones, de desesperación y locura. Será como quieran que sea pero será vida cuando la lean.*

Son las primeras palabras que digo al entrar al aula. Los ánimos se predisponen con entusiasmo, la sorpresa, el misterio funcionan como anzuelo privilegiado desde aquel mítico *Había una vez* de la infancia. Lo que acabo de enunciar es el marco de una consigna concisa, imperceptible a oídos adiestrados en el consumo de consignas complejas y enunciados hechos de preguntas predecibles y respuestas repetidas hasta el hartazgo. Lean, he dicho. Pero más tarde deberé repetirlo.

Saco de mi bolso un libro y lo muestro. Es *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, edición completa por supuesto y tapa dura. Un libro con todas las letras que como es esperable desmoraliza por su tamaño, peso y volumen. Uno se aleja respetuosamente del mamotreto. Releo el marco de la consigna. ¿Alguien había imaginado que se trataba de la vida de este famoso señor? Claro que no. Tal vez alguien creyó que podía ser la vida de esta célebre señora. Saco otro libro de respetables dimensiones que es *Madame Bovary* de Gustave Flaubert. Ahora sí el espanto se ha apoderado irremediabilmente de la clase. ¿*Qué hay que hacer?* Se atreven a preguntar. Y una que ha aprendido a leer los subtítulos comprende que la formulación sería *¿no espera que leamos eso, no?* Una profesora de literatura trae libros a un taller de lectura pero no se supone que se van a leer. ¿Qué otra cosa podría hacerse con los libros? La escuela, el mercado, las revistas de divulgación son expertas en esto de “hacer cosas” con los libros que no sea específicamente leerlos. Se hacen ediciones escolares cuyo único logro radica en ser breves, se resumen capítulos, se explican libros en power point, se ven películas sobre libros que no se leen, se leen selecciones de manual, se hacen cuestionarios, se construyen fichas biográficas sobre autores de los cuales no hemos leído nada. Pareciera ser que el ámbito escolar y también

en los estudios superiores (no le echemos a la escuela la culpa de los males para los que no tenemos remedio), leer como acción en si misma carece de sustento pedagógico. El verbo “leer” se ha reemplazado por “hacer” o en el mejor de los casos son un binario incorruptible: Lean y hagan el resumen del libro, lean y realicen el siguiente cuestionario, lean e investiguen la vida del autor, etc. Leer necesita manifestarse como útil para otorgarle un sentido o como contraparte de la obligatoriedad. La significatividad del acto de leer no está en su aparente utilidad sino en su carácter profundamente vital. Leo para comprender mi propia vida, leo para empatizar con la vida de los otros, leo mi entorno, leo como se compone el mundo, leo para proyectar mi propia vida, para imaginar un mundo posible para mí, leo porque necesitamos historias para habitar el mundo. Pero claro, eso el maestro no lo puede evaluar, eso no se agota en un ciclo lectivo, no hay nada aprehensible en el acto de leer que sea inmediato y cuantificable y acreditable. *¿Qué hay que hacer?* Había preguntado Juan Pablo. Leer. Y sí, espero que lean “esto”. Sí, quiero que lean la historia de Quijano. Un hidalgo pobre, solo, triste, que ha pasado mucho tiempo refugiado en los libros de caballería; un hombre que ya en la finitud de su vida decide darse una oportunidad más para ser feliz. Quiero que lean la historia de Quijote, el lector que se construyó una identidad de héroe para transformar el mundo en un lugar mejor, más equitativo y más justo. El amante noble, de mirada sublime, capaz de ver en la criadora de cerdos a la inigualable Dulcinea del Toboso. El amigo sincero que reconoce en Sancho Panza, su escudero, las virtudes del hombre sencillo haciendo nacer una amistad perdurable. A Quijote se le ha secado el cerebro por los libros, se ha vuelto loco. En su locura cree que el mundo en el que vive puede ser mejor, aún más, cree que él puede contribuir a mejorarlo. Son los ojos del loco los que ven a las prostitutas como doncellas, es la mano del loco la que castiga el abuso infantil y defiende a los más vulnerables, es la palabra del loco la que defiende el ideal de la pastora Marcela de ser una mujer libre para no deberle obediencia a ningún esposo, es profunda locura generosa la que avala y empuja al vasallo para ser gobernador de una ínsula. Sí, el loco Quijote que hace del amor, la amistad y la justicia bandera.

Y qué decir de Ema. La niña pequeña que trata de encontrar en la vida la promesa de felicidad que traen los libros que lee. La joven rebelde expulsada del convento por fantasear con amoríos carnales. La esposa amada pero asfixiada por la rutina del matrimonio. La señora de la casa que sufre hasta el hartazgo la cotidianidad y los quehaceres del hogar. La madre indiferente, incapaz de ser feliz a través de la maternidad.

Quiero que lean la historia de la adúltera que se consume a sí misma buscando el lado poético de la vida. Quiero que conozcan a Ema Bovary, la lectora voraz que se ha proyectado en los libros pero ese mundo que quiere para ella no es viable para una mujer atrapada en los mandatos sociales del siglo XIX.

Sí, quiero que lean estas historias porque pueden hacerlo, sabiendo que hay vencer algunos obstáculos, es cierto, son largas pero les propongo que elijan una y vamos a ir pautando juntos el avance periódico de lecturas. Tienen lenguajes de otros siglos, tal vez haya que detenerse para buscar algún significado o releer algún fragmento pero les pido que me crean, que vale la pena. ¿Qué otra ocasión, qué otro momento mejor que este para acercarse a unos textos que traen las experiencias de vida de otros tiempos, de otras sociedades, de otros mandatos? Historias que se alimentan de la lectura insaciable de nuevas generaciones de lectores porque encuentran allí los temas de siempre, el amor, el destino, la búsqueda de la felicidad. Tenemos el espacio para transitar juntos las dificultades que supone aventurarse en la lectura. Es más, empiezo a leer en voz alta para convocarlos, nos detenemos de a ratos para comentar e intercambiar opiniones o consultar lo que no se entendió. La lectura socializada atenúa la sensación de fracaso o el tedio, se van acostumbrando de a poco al vocabulario, a la sintaxis. Leen solos, en parejas, en grupos. Salteados los escollos, la historia será de ellos para siempre; para volver una y otra vez, para abandonarla o para atesorarla como la posibilidad de encuentro con otro. Los textos son difíciles pero después de leerlos no serán los mismos, algo habrá cambiado para siempre en el modo de leer y de pensarse lectores. *Me los vendió tan bien que ahora no se cual elegir.* Le contesto a Mariana que no elija cual leer sino en qué orden hacerlo.

No es la lectura sacralizada del clásico sino la lectura del clásico porque *soy heredero de un mundo que es mucho más interesante que mi propia singularidad.* (Skliar, C. 2016: 73)

4. Estoy convencida de que en la formación docente es fundamental la experiencia de la observación, contemplar mundos poéticos, dejarse afectar emocional, estética, lúdica e ideológicamente. En este sentido, propiciar los distintos modos de lectura y escritura y no exclusivamente lo académico contribuye a desarrollar una mirada reflexiva y crítica acerca de los usos de la lengua y la literatura explicitando las diferencias y la diversidad de valoraciones. La lectura y la escritura de ficción son experiencias privilegiadas durante toda la vida y adquieren una trascendencia poco reconocida en la formación docente. ¿Qué espacios existen en la trayectoria formativa de nuestros maestros destinados a agitar la

imaginación, a crear lazos, puentes, atajos que les permitan descubrirse como seres creativos, pensantes, capaces de imaginar un mundo otro, distinto del nuestro, acaso mejor? ¿Formamos maestros capaces de pensarse en su propia escritura, de descubrirse a sí mismos en las voces de los otros? ¿Somos, los docentes formadores lectores y escritores activos que transmiten más de lo que enseñan el sentido más profundo de lo que significa leer y escribir el mundo?

Muchos de nuestros docentes en formación no han tenido en sus trayectorias escolares la ocasión de la lectura fuera de los marcos institucionales que acorralan “el saber hacer los textos”, asumen que “escriben mal” o “no saben escribir”, repiten el estigma del fracaso por “tener muchas faltas de ortografía” o “no poder poner en el papel” lo que estudian o, en un caso peor, lo que piensan. Es decir que desconocen el revés de la lectura, el tiempo de la escucha del relato, el momento único donde el lenguaje pierde su sentido utilitario inmediato y se convierte en imaginación, posibilidad, magia, autónomo en su capacidad creativa. El taller se convierte entonces en la gran oportunidad, no para “enseñar” a leer sino para transmitir a los futuros docentes el camino de la búsqueda de sentidos que ofrece la literatura. En este sentido, la propuesta se aleja del posicionamiento, como mínimo sospechoso que propone el diseño curricular vigente respecto de los “textos académicos” como el contenido particular de enseñanza y de la lectura y escritura como *herramientas fundamentales en la tarea de asimilación y transformación del conocimiento*.<sup>6</sup>

Pensado así el taller parece un curso de adiestramiento de escritura modelizada, una práctica eficiente de la escritura de informes de lectura, de ponencias, de monografías. La resolución efectiva de estas propuestas de escritura y suponiendo que sean exitosas no implican necesariamente una apropiación significativa de la escritura para los maestros. ¿Qué relación significativa con el universo de lo escrito podrán descubrir nuestros alumnos si pensamos en modelos de referencia, en marcos textuales predeterminados y en ejercicios repetitivos de escritura cuya única valoración deviene de un circuito institucional cerrado? ¿Para quiénes es valiosa esa escritura? ¿Qué dice de ellos mismos o de la vida? ¿Qué impacto podrán tener fuera del claustro académico? ¿Qué incidencia significativa puede tener en la futura práctica? Informes bien escritos pueden copiarse de internet o mandarse a corregir como confiesan maestras en ejercicio, pero reflexiones escritas en

---

<sup>6</sup> DGCyE. (2007). *Diseño curricular para la Educación Superior*. Resolución Número 41547/07, p. 99.

primera persona acerca de la propia práctica, hipótesis, registros de clase o guiones conjeturales necesitan un yo que adquiera distancia en la escritura para objetivar la experiencia. Y eso se logra sólo cuando la escritura se ha convertido, no en una herramienta, sino en un modo de decir propio, cuando nombra lo que ha ocurrido, cuando es canal, epifanía o devela el misterio.

Lo mismo podemos suponer acerca de la lectura de “textos académicos”<sup>7</sup> entendidos como textos complejos, con lenguaje conceptual y metodológico específico de cada disciplina. Dichos textos no contribuyen a los lectores a descubrirse como tales y el fracaso no es por el nivel de dificultad que presentan sino porque no hay experiencias de lectura complejas con textos que valgan la pena el esfuerzo. Los clásicos trabajados en esta propuesta presentan, sin duda, niveles de dificultad considerable que una vez sorteados tendrán incidencia en futuras lecturas, sean académicas o no porque ya confían en sí mismo como lectores. El lector que lee textos difíciles no aprende mejor que el que no los lee, sino que son tipos diferentes de apropiaciones. Los textos académicos son un modo particular, entre tantos otros, de leer y escribir, situado en el marco institucional de la educación superior pero difícilmente sea el modo privilegiado que contribuya a la apropiación significativa de la lectura y la escritura. La asimilación y transformación del conocimiento académico que pretende el diseño curricular no se sostiene en la enseñanza mecanicista de ciertos tipos de textos en un taller de escritura sino que deviene de lectores que confían en sí mismos para interpretar, plantear hipótesis de lectura, elegir estrategias de abordaje en textos propios y ajenos. Lectores que se descubran a sí mismos en lo que leen y en lo que escriben, lectores y escritores en sentido amplio, capaces de imaginar y construir mundos posibles, propios y ajenos, capaces de tomar la palabra para comunicar. Hablar, escribir, leer y escuchar no son acciones pasivas o ligadas a la repetición de lo que ya se ha dicho. Siempre hay una recreación, un volver a entender, un volver a enganchar con lo que cada uno de nosotros trae en su vida; ligar con las propias experiencias y teñir de otro color aquello que se lee o se escucha en la voz o en la letra de los otros. Según Ricoeur, responder

---

<sup>7</sup> En esto seguimos los aportes de Gustavo Bombini en “¿Existen los textos académicos?”, ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Pedagogía Universitaria, UNSAM, 2007; y en “Saberes literarios en algunos modos de leer literatura: continuidades y tensiones entre la enseñanza literaria en la escuela media y en la universidad”, publicada en Actas del VIIº Congreso Internacional Orbis Tertius “Estados de la cuestión”, 2009; y de Cuesta en “Prácticas de lectura y escritura: la articulación entre la Escuela Secundaria y la Universidad”, presentada en el Ciclo de Conferencias “La articulación entre la Escuela Secundaria y la Universidad” (FaHCE, UNLP, 2008).

al interrogante “¿quién?” es contar la historia de una vida, ya que “la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa” (1998c: 997) o como dice Joel, futuro maestro, *uno vive en lo que escribe, siente lo que cuenta y desafía al tiempo. Unas palabras escritas hoy, serán algún día, un abrazo que reconforte, una mano que empuje, una canción que emocione o un grito que despierte* (Joel, 1<sup>o</sup>1<sup>a</sup>, Educación Primaria, ISFD 17)

## **Bibliografía**

- Bombini, G. (2007) “¿Existen los textos académicos?”. *Primeras Jornadas de Pedagogía Universitaria*, UNSAM.
- \_\_\_\_\_ (2009) “Saberes literarios en algunos modos de leer literatura: continuidades y tensiones entre la enseñanza literaria en la escuela media y en la universidad”. *Actas del VIIº Congreso Internacional Orbis Tertius “Estados de la cuestión”*, FaHCE, UNLP.
- Cuesta, C. (2008) “Prácticas de lectura y escritura: la articulación entre la Escuela Secundaria y la Universidad”. *Ciclo de Conferencias “La articulación entre la Escuela Secundaria y la Universidad”*, FaHCE, UNLP.
- DGCyE. (2007). *Diseño curricular para la Educación Superior*. (Resolución Número 41547/07), 99.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Ricoeur, Paul (1998c). *Tiempo y narración. Tomo 3: El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Schweblim, S. (2015). “Conservas” en *Pájaros en la boca*. Buenos Aires, Argentina: Literatura Random House
- Skliar, C. (2016). “Alteridad, poesía, intensidad del instante. Una conversación con Carlos Skliar”. *Novedades Educativas, volumen 28 (308)*, 70-74.
- Tobelem, M. y otros. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires, Argentina: Santillana

# **La enseñanza de la práctica profesional en la carrera de Geografía: potencialidades del espacio no escolar como práctica de enseñanza-aprendizaje**

**Sandra Gómez**

sgomez@fch.unicen.edu.ar

**Natalia Vuksinic**

nvuksinic@fch.unicen.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires  
CONICET – NEES /CICPBA

---

## **Resumen**

*“la experiencia no es lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición”*

Larrosa, J. 2002: 141

El presente trabajo se propone sistematizar y reflexionar sobre la experiencia docente en torno a la formación pedagógica en el marco de la formación de grado de profesores y profesoras de Geografía, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Algunas de las problemáticas objeto de nuestra reflexión emergen de uno de los espacios curriculares perteneciente al último año de la carrera, específicamente el “Taller y Práctica de la Enseñanza de la Geografía”. Dicho espacio curricular tiene la potencialidad -aunque no exclusiva- de dar visibilidad a muchas de las dificultades que se expresan en el paso de ser estudiante a profesor/a, sobre todo por el carácter integrador que tiene, no sólo por su ubicación al final del trayecto de formación, sino también por ser el lugar de transición hacia el inicio de la formación docente con el ingreso a diversas instituciones (de educación formal y no formal), a las aulas, y a la organización y desarrollo de planes y propuestas de enseñanza.

Dentro del ingreso a las instituciones, la práctica de educación no formal o no escolarizada emerge como un espacio poco visibilizado para la intervención y la tarea de enseñar. Dicha práctica fue incluida en la última reforma del Plan de Estudios de la carrera (en el año 2006), atendiendo a la necesidad de pensar la enseñanza de la geografía más allá de la escuela. Ello fue el puntapié inicial de varias discusiones o debates y no se ha implementado sin dificultades o inquietudes, dada su escasa presencia en la trayectoria de la formación de los y las estudiantes, generando que la entrada a los espacios no formales de enseñanza, con situaciones sociales, económicas y culturales diversas, como así también el acercamiento a la infancia, genere un fuerte impacto. Ello sucede no sólo por la indefinición de este tipo de prácticas desde lo conceptual, sino fundamentalmente por la dificultad para interrelacionar y articular lo disciplinar y lo pedagógico: surge la necesidad de un conocimiento y reconocimiento de los lugares, tiempos, actores, que están por fuera de la dinámica

académica e institucional de la formación. Este desafío implica abordar la disciplina desde otros lugares, reconfigurada y en la co-construcción con otros.

La experiencia de práctica se llevó a cabo durante los meses de marzo a julio de 2017 con niños y niñas de entre 4 y 12 años, en el Barrio La Movediza de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires, en tres talleres (Cerámica, Juegos Dramáticos y Bibliomóvil) del Proyecto Pampares que depende de la Sala Abierta de Lectura, en dicha ciudad. El acercamiento y posterior intervención de los estudiantes estuvo enmarcada en la elaboración de una propuesta colectiva que se realizó en conjunto con la institución. A partir de supuestos teóricometodológicos los y las estudiantes, construyeron desde el enfoque de la Geografía del lugar, una metodología basada en algunos de los principios de la cartografía social, que les permitió articular contenidos disciplinares con sentidos y representaciones de los sujetos inmersos en dichos territorios. La producción final de la práctica permitió comprender, desde el rol docente, ese espacio vivido desde emociones, sensaciones, percepciones, que plasmaron en un mapa la experiencia de vivir en el Barrio Movediza.

Analizaremos aquí el desarrollo de esta práctica no desde los resultados concretos de la misma, sino desde el lugar y el sentido que adquiere en la formación pedagógica como práctica profesional, reflexionando así sobre una formación integrada, articulada, progresiva, pertinente y significativa, que no sólo agregue saberes pedagógicos a los saberes de la geografía, sino que interactúe con ellos desde su propia lógica, necesidades y problemáticas, recuperando las particularidades de las instituciones, los sujetos y los contextos socioterritoriales y educativos actuales.

---

## **1- El lugar de la práctica en la formación profesional del Profesor de Geografía**

*“...puedo encontrar un comienzo...vamos a ver, intentaremos pensar esa cosa extraña que puede ser un arte, el del encuentro, que habita, tanto con su contrario, la vida”*

W. O. Kohan (2018:64)

(Des) Encontrar-se y habitar la vida como profesionales de la educación forma parte de nuestro gran desafío, y en este caso la situación que arrima a los estudiantes-practicantes, es el espacio de la práctica-residencia docente del último tramo de la formación de la carrera del profesorado. Espacio que se habita fugazmente, pero que está atravesado de múltiples afectos/des-afectos, sentidos-sinsentidos y que lleva a pensar-se en “esto que me pasa” (Larrosa, 2006) como futuro profesor/a de Geografía. Justamente, el sentir-se (des)afectado en dicho espacio, como lugar demandante de otras formas, conocimientos, acciones y ejercicios de pensamiento, nos lleva a pensar-nos nuestro desafío como formadoras de formadores/ras en el nivel de educación superior.

Esta presentación es el resultado del análisis empírico del trabajo desarrollado durante la residencia docente Taller y práctica de la enseñanza de la geografía, de la carrera de Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos

Aires-Tandil, durante el primer cuatrimestre de 2017. Las reflexiones que aquí se presentan tienen el propósito de vislumbrar caminos de ruptura con las prácticas educativas tradicionales, posibilitando otras potencias de la geografía, la enseñanza y la formación inicial. La experiencia educativa no formal (Sirvent, 2006) aparece en el escenario de la educación superior en las carreras universitarias del profesorado de Geografía como un campo nuevo de investigación, producción científica y prácticas con la finalidad de tensionar con el modelo reproductivista de enseñanza vigente, modelo (de)formación (Ferraz; Gasparotti Nunes, 2012) basado como dice Larrosa (2018) en la acumulación de información. Tensionar este modelo implica aproximarse a una praxis en que la concreción social de los sujetos sea parte de un proceso formativo emancipador, concretándose, efectuándose por la vía de la formación política y la problematización de las prácticas socioeducativas, en favor de la crítica, la reflexión y las contradicciones socioterritoriales, para encontrar caminos de superación en y con la diferencia. Este proyecto requirió de repensar las categorías que tradicionalmente sustentan la formación del profesorado, que en los términos larrosianos es pensar la “experiencia educativa” (Larrosa, 2006) como “esto que me pasa” y que nos pasa, como formadores/as en el tramo de las prácticas de residencia socioeducativas no formales. Para hacer un poco de historia, recuperamos algunos antecedentes de la inclusión de estas prácticas en la formación del profesorado de Geografía de la UNCPBA. En el marco del proceso de autoevaluación y acreditación ante la CONEAU, de los contenidos estándares de las carreras de profesorado de Geografía en nuestro país, para el período 2012/2013, se realizó una autoevaluación de contenidos estándares de dicha carrera. En este sentido, la inclusión de propuestas y proyectos de intervención educativa en el ámbito de la formación del profesorado implicó el desafío de imaginar- pensar y crear propuestas que extrapolan el modo de enseñanza practicado en el ámbito escolar. Estas están definidas por la difusión de experiencias educativas volcadas hacia la práctica y la teoría social que tiene como objetivo el desafío de desarrollar experiencias que hacen foco en la inserción social de sujetos históricamente excluidos, inclusive de la escuela, a través de la formación y la organización social y política de los sujetos en espacios y tiempos diferentes. En este contexto, la educación no formal (Sirvent, 1992, 1996, 1999, 2001, 2003, 2006; Trilla, 1999; Álvarez, Hauzer, 1978) se destaca en cuanto a ser un camino posible a la inclusión y concientización de los sujetos históricamente excluidos y despojados (Harvey, 2012) del derecho a la vida y la dignidad humana. Estas prácticas procuran crear y generar contenidos formativos, situados en un currículo vivo y

atento a las transformaciones sociales, en espacios de asociaciones y organizaciones coordinados por movimientos sociales, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, y espacios culturales entre otros.

Algunos resultados de estas experiencias educativas en espacios no formales, desde el lugar de la formación inicial del Profesorado de Geografía, han contribuido política y socialmente a la formación de sujetos, en un mundo marcado por contradicciones, y que necesita de profesores/as conscientes de su papel frente a la superación de un pensamiento hegemónico y único, sostenido en una realidad desigual, y que en la mayoría de los casos se promueve en los espacios de formación escolar formal. Aquí presentamos entonces algunas de las problemáticas objeto de nuestra reflexión del campo de la práctica no formal, en el nivel superior de la formación del profesorado.

## **2- La experiencia de la formación docente desde la otredad: la mirada de la otredad en la co- construcción del conocimiento**

*“Y sin perder la inspiración de Vinicius de Moraes, estamos más interesados en la vida, como arte del encuentro, aunque haya tanto desencuentro en la vida”*

W. O. Kohan (2018:77)

En los últimos años ha irrumpido un movimiento del campo académico de las Ciencias Sociales y la Geografía en particular, que algunos autores denominan “giros teóricos”, orientados a visitar conceptos, nociones y categorías analíticas. Desde este campo, y a partir de la recuperación de otras perspectivas y propuestas metodológicas, se comienza a pensar las prácticas socioeducativas en su capacidad de “captar, descubrir e interpretar el rico espacio de las experiencias educativas que se dan a lo largo de la vida de los individuos” (Sirvent, 2006: 3). Enfocar este campo en la formación del profesorado de Geografía, ha sido y sigue siendo un gran desafío, ya que esto implica la deconstrucción de las prácticas educativas en su sentido más tradicional, es decir pensar acciones educativas, que no sólo van más allá de la escuela, sino más bien, están orientadas a superar las diferencias y la no reproducción de estas, a través de prácticas que se recuperan como potencias y posibilidades de expresión de los diferentes sujetos sociales, como comprensión afectiva de la vida social y de las experiencias individuales y colectivas.

La importancia de dichas prácticas y sus aportes a la construcción de la identidad docente de la carrera del profesorado de Geografía tiene el objetivo de contribuir al reconocimiento de la educación en otros espacios y temporalidades, que trasciende la educación formal y la emancipación humana. La concepción de educación que aquí se plantea, es una concepción ampliada y relativa a todos los procesos que envuelven a los aprendizajes y las nuevas informaciones referidas a nuevos hábitos, valores, actitudes y comportamientos que son asimilados y sistematizados por los individuos y grupos sociales, y que constituyen los elementos fundamentales para la generación de otras mentalidades y otras prácticas sociales, imprescindibles para la formación humana de los sujetos (Larrosa, 2018).

De lo expuesto es necesario mencionar brevemente, en retrospectiva histórica, la función social del conocimiento geográfico, en el contexto de la formación del profesorado de geografía en la universidad pública. Para Zusman (1997), las finalidades e importancia del conocimiento geográfico quedaron delineadas por la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA), institución que traza la difusión de un proyecto “disciplinario que buscaba modernizar los contenidos impartidos por la geografía en la escuela a través de una estrategia epistemológica de carácter cientificista” (p.173) a través de las reformas llevadas adelante por el Ministerio de Educación entre los años 1926-1928, en la escuela de educación media<sup>1</sup>. Esta concepción de mundo y del sujeto queda definida a partir de la idea

---

<sup>1</sup> La organización curricular de la formación de los Profesorados de Geografía hasta fines de los años 90, presentaba una organización curricular pautada en la organización de las disciplinas técnico-científicas por un lado y por el otro las disciplinas didáctico-pedagógicas. A fines de los años 90, el Ministerio de Educación promovió acortar las diferencias entre institutos y universidades, fortaleciendo el área pedagógica a partir de la incorporación de materias como pedagogía, psicología, didáctica general, y específica, entre otras. A grandes rasgos podemos decir que partir del 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional se creó el Instituto Nacional de Formación Docente. Este nuevo organismo aprobó una serie de estándares de evaluación y acreditación de las carreras del profesorado en las universidades públicas. En el año 2010 las facultades con profesorado en Historia, Geografía y Letras discute en la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) las exigencias de los trayectos de formación docente del profesorado de Geografía, entre otras. Es en este contexto que la carrera de Profesorado de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA, incorporó cuatro áreas: - el campo de la formación disciplinar específica, que incluye contenidos disciplinares, troncales que serán comunes a la licenciatura y que debe integrar los contenidos curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo para los que forma. - el campo de la formación general que se ocupa de ciertas habilidades básicas como la lectura y escritura de textos académicos y saberes de sociología, economía y otras disciplinas necesarias para el pensamiento universitario. Las otras dos áreas se refiere la preparación pedagógico-didáctica: - el campo de la formación pedagógica donde se incluyen los saberes acerca de la política educativa, la historia y la sociología de la educación, la psicología educativa, etc., y finalmente - el campo de la práctica profesional docente y de las didácticas específicas que abarca las prácticas de la enseñanza y la didáctica de la Geografía. En esta definición en clave pedagógica de la formación docente está implícita la innovación (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación, 2011) que a

de educación centrada en políticas progresistas y disciplinares, sustentadas en contenidos generalizantes y fragmentados de la práctica social y distante de la vida de los sujetos. En este contexto la escuela y la enseñanza del conocimiento geográfico, se sitúa como espacio legitimador de las desigualdades sociales (Dussel, 2004) que niega la alteridad, las diferencias y lo singular.

Tradicionalmente el currículo en cuanto al espacio de las prácticas educativas, en los trayectos de formación quedaba organizado para el último tramo de la carrera, ya que la teoría basada en la formación disciplinar, anticipaba y determinaba los conocimientos básicos para la práctica. El saber sabio como autoridad y portador de conocimiento estable de los contenidos geográficos a enseñar, fue fundamentado y valorado por un conocimiento Mayor- Geografía Mayor (Oliveira, Jr. 2010) universitario. Motivo por el cual las prácticas docentes formaban parte del último tramo de la carrera del profesorado, ya que es aquí donde se consolidan los saberes teóricos necesarios para la enseñanza escolar (Litwin, 1995; Camilloni, 2007). Desde esta perspectiva la formación docente es considerada una destreza cuyo entrenamiento en métodos, técnicas y habilidades adquiridas pasarán a constituir-se en un mejor desempeño docente.

Actualmente, pensar la residencia docente del estudiante-practicante-futuro profesor/a a partir de la intervención en espacios no formales implica recuperar el quehacer profesional desde el papel crítico y problematizador de la realidad, para delinear caminos de creación de otro pensamiento posible. Dentro de este escenario la educación no formal se constituye en un espacio activador de procesos de aprendizaje grupal y valores culturales que articulan las acciones de los individuos bajo otras formas culturales de organización, y que exige el desarrollo de habilidades extraescolares que pueden contribuir a la educación ciudadana. Como ya se mencionó anteriormente, a partir de la última reforma del Plan de estudios (ANFHE-PROHUM II, 2013) se recomienda en el campo de la Formación Pedagógica incorporar otros núcleos temáticos específicamente referidos a los procesos educativos formales y no formales. En este sentido y a partir de diferentes experiencias de intervención socioeducativa se ha participado en distintos espacios, representados por organizaciones de la sociedad civil que desarrollan proyectos de infancia-adolescencia, bajo la modalidad de Centros de día y que constituyen el campo para poder efectivizar las

---

partir del año 2013 incorpora a la formación inicial las prácticas no formales, e informales o no escolarizadas (Reforma del Plan de estudios, ANFHE, 2013)

prácticas educativas no formales, de acuerdo a las necesidades y acuerdos establecidos. La persistencia de dichos espacios es cada vez más evidente dada las necesidades de grupos que no encuentran respuestas en el ámbito escolar formal<sup>2</sup>.

Por otra parte, no sólo la dimensión curricular y disciplinar cobran este sentido, sino también, y especialmente, la dimensión pedagógica que se construye en el proceso de intervención. En este, la mirada de la otredad cobra relevancia en las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se potencian desde la propuesta de práctica en espacios no formales, es decir, comprender al otro como sujeto que aprende en determinadas condiciones, las cuales posibilitan u obstaculizan la co-construcción de ese aprendizaje, que es compartido.

Si se tiene en cuenta la historia de la pedagogía occidental, la educación ha estado marcada por la exclusión del otro; es decir, ha predominado la formación en tercera persona, y la perspectiva “adulto-céntrica”, que privilegia al docente como centro de toda actividad educativa. Concebido desde esta perspectiva, el educando, se convierte en huérfano, en objeto o ente “enseñable, educable, civilizable, europeizable y domesticable, a quien se le otorga una libertad limitada, pues debe ser “conducido” al proyecto establecido por el educador (Dussel, 1980). A partir de estas reflexiones y del recorrido por diversos enfoques teórico-metodológicos que se insertan en el campo de la educación popular, de la pedagogía crítica y de las metodologías participativas, los practicantes junto con las docentes a cargo, trabajaron en las posibilidades de ofrecer una propuesta para una “educación desde la otredad” (José Vargas Manrique, 2016). Los principios epistemológicos, la concepción de los actores educativos, las prácticas pedagógicas, las metodologías y los contenidos son concebidos en dicha propuesta a partir del pensamiento dialógico (Freire, 1985), el cual establece que la “constitución del ser, del conocimiento y de la verdad sólo son posibles a través de las relaciones dialógicas entre el yo y el tú en el universo del lenguaje y la comunicación” (José Vargas Manrique, 2016: 207). Esta manera

---

<sup>2</sup> Podemos mencionar diversos espacios existentes en la ciudad, entre ellos los siguientes: Centro de día Pajaritos de la Calle- barrio Villa Gaucho; Centro de día Maylén-barrio Movediza Cerro Leones San Juan; Pampares- barrio Movediza; Centro de Referencia La Tribu-barrio Villa Aguirre; Centro de Referencia Puertas Abiertas-barrio Tunitas; Centro de Referencia Rucahuebarrio Villa Italia Norte; Centro de Día Las Pulgas-barrio Magiori; Proyecto Callejeada- barrio Centro; Centro Social y Cultural la Vía- barrio La Estación Villa Italia; Centro de Día La Casita de la Unión -barrio La Unión; Proyecto Unicornio-barrio Las Ranas; El Parador- barrio Villa Aguirre, entre otros. No obstante, debemos mencionar que las prácticas se realizan en aquellos cuyas necesidades son relevantes al quehacer geográfico.

de mirar la práctica implica un diálogo auténtico con ese otro o esos otros que también nos miran, nos enseñan, nos interpelan, configuran las prácticas que nosotros llevamos a cabo en esos espacios. Esa experiencia, tal como la explicitamos en el apartado anterior, se inserta en la vinculación teoría-práctica, a partir de considerar la vivencia de trabajo territorial en los espacios no formales de enseñanza como una teoría comunitaria y no como una justificación de una teoría ajena, que elaboramos desde la disciplina en la formación. Entender la vinculación teoría-práctica de esta manera nos interpela para fomentar en la construcción de este tipo de espacios, la redefinición de sentidos, de discursos y de significados asociados a la vinculación de la universidad pública, a través de prácticas formativas, con otros territorios, organizaciones y sujetos. En este sentido, hay una dimensión discursiva que también es importante tener en cuenta, es decir, reflexionar sobre cómo nombramos lo que hacemos no sólo se presenta en las palabras sino en los efectos y consecuencias prácticas de los sujetos que se reconocen en ellas. El discurso con que nombramos e interpretamos el mundo, produce y reproduce efectos de colonización (De Souza Santos, 2008). Estos efectos son punto fundamental de la reflexión porque llevan a preguntarnos por las consecuencias que el conocimiento que producimos en las universidades tiene, no sólo en el discurso sino en las prácticas y en los modos de mirar la realidad, y de mirar al otro o a los otros<sup>3</sup>. Esta es una tarea que no es nada sencilla y que ha presentado varias limitaciones a la hora de conocer, reflexionar y elaborar la propuesta de práctica, no obstante, la tarea se hace carne en la praxis con esos otros. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre esa mirada, porque al decir de Carlos Skliar (2002: 153) “si el otro no estuviera ahí —y allí, y aquí— nuestras pedagogías quedarían reducidas a cenizas, envueltas en borrascas, disueltas en pura mismidad (...) si el otro no estuviera ahí —y allí, y aquí— nuestras pedagogías no nos dejarán vibrar con el otro”. La educación desde la otredad implica entonces apartarse de sistemas pedagógicos que han enmascarado la “exclusión” y el “olvido” del otro, sin embargo, esa construcción puede lograrse en una praxis educativa crítica y reflexiva en el tiempo, que muchas veces se encuentra en el camino con fuertes dificultades. Si podemos al menos reconocer *que los otros con quienes*

---

<sup>3</sup> Si nos paramos, al decir de Freire (1984), en el sentido contextual de las palabras, los sentidos asociados a estas ideas pedagógicas adulto céntricas nos posicionan en una concepción iluminista de los propios orígenes de las universidades públicas, como reductos del conocimiento válido, que deben “iluminar” a la sociedad. En cambio, si nos posicionamos desde la comunicación o desde la propia concepción de relación dialógica, la mirada de ese otro, que es tan agente de cambio como yo y como otros, se vuelve una mirada que no es externa, desde afuera, y que ni siquiera se observa con los ojos, sino que se vuelve cuerpo, piel, corazón, en ese diálogo “entre” y no de unos hacia otros.

*trabajamos no pueden ser objetos de nuestra acción, sino que son tan agentes de cambio como nosotros* (Freire, 1984: 47), ya habremos dado un paso.

Entender al espacio de la residencia docente-prácticas socioeducativas no formales- desde una dimensión de la investigación educativa, o sea como campo de construcción del conocimiento que problematiza la formación, es una condición fundamental para superar las prácticas tradicionales de base reproductivista. Encontrar-se con las ideas del pensamiento de la sociedad contemporánea basadas en una unidad teórico-metodológica que articula universidad, escuela y espacios de educación no formal constituye el gran desafío de la formación del profesorado. Consideramos que es necesario operar en estos espacios de ruptura, tarea realizada por la educación no formal, en defensa del desarrollo de procesos formativos vinculados a los problemas de la vida y la dignidad de los sujetos, que complementan e invitan a repensar la enseñanza escolar. Este trabajo de naturaleza empírica posibilitó comprender las experiencias en espacios no formales desde la Geografía, la enseñanza y la formación docente, aproximando las prácticas educativas y de residencia como campos de construcción del conocimiento que se traduce en la praxis vivida por los sujetos participantes a través de la mediación de un proceso dialéctico que articula teoría y práctica, reapropiando-se de una nueva práctica fundamentada en el ejercicio de una ciudadanía activa.

### **3- La experiencia de práctica en el espacio no formal: de la resistencia a la coparticipación colectiva**

Si bien la incorporación de las prácticas no formales al plan de estudios fue pensada de manera transversal para la formación de futuros profesores, en lo concreto quedó enmarcada en el Taller y Práctica de la enseñanza de la geografía que cursan los estudiantes el 5to año, en un cuatrimestre y en conjunto con la práctica docente en el sistema formal. Ello ha conllevado algunas problemáticas para su realización, dada su escasa presencia en la trayectoria de la formación de los y las estudiantes, generando que el acercamiento a los espacios no formales de enseñanza, con situaciones sociales, económicas y culturales diversas, como así también el acercamiento a la infancia, genere un fuerte impacto. En este caso, la práctica fue desarrollada en una propuesta del Proyecto Pampares, en la Sala Abierta de lectura de la ciudad de Tandil, que se llevó a cabo en el Barrio Movediza. Su desarrollo puede caracterizarse en diversos momentos: en primer lugar, la realización de entrevistas en la institución y con los coordinadores del proyecto, para la obtención de

información sobre el funcionamiento del mismo. En segundo lugar, los estudiantes realizaron observaciones participantes en cada uno de los talleres en los que se insertó la práctica: taller de juegos dramáticos, taller de cerámica y Bibliomóvil. En un tercer momento, y a partir del trabajo realizado previamente en los talleres, se elaboró de forma conjunta entre los actores involucrados la propuesta de intervención, que intentó articular la formación profesional de los estudiantes practicantes con los objetivos, finalidades y necesidades de la institución. A partir de los resultados obtenidos por la puesta en marcha de dicha propuesta se elaboró un informe final y una devolución a la institución. Trabajaron en los talleres con niños de entre tres y nueve años de edad y en parejas pedagógicas para la concreción de la intervención. La formación de parejas pedagógicas forma parte de este dispositivo de formación, podemos mencionar algunas de las razones que fundamentan dicha modalidad de trabajo, por un lado, se posee la intención de potenciar la construcción colectiva del proyecto de intervención docente. Por otro, es una instancia de formación en clave pedagógica ya que pretende profundizar la fundamentación de las decisiones que implica una planificación en diálogo constante con otro y entre otros (co-formadores, estudiante/practicante/profesor/a a los efectos de (no) consensuar el diseño e implementación de propuestas. Consideramos además que el trabajo en pareja pedagógica podía aportar una mirada más integral sobre el proceso de intervención, como así también cubrir diferentes roles dentro de dichos espacios a los efectos de disminuir el sentimiento de soledad e inseguridad que pueda generar-se-nos desde las primeras experiencia(s) con niños/as y adolescentes. Para finalizar, también se apostó a generar una mayor reflexión e intercambio entre pares, sobre la propia práctica, durante todo el proceso que involucra la residencia.

Inicialmente, los primeros encuentros se desarrollaron a partir del análisis de la bibliografía obligatoria para la práctica no formal, que dio marco a poder reflexionar sobre sus recorridos, sus conceptualizaciones, el marco legal de referencia y los actores intervinientes a partir de conocer diversas experiencias realizadas en la ciudad.

La instancia inicial de entrevista (a partir de un protocolo elaborado previamente) fue fundamental para el acercamiento al proyecto, a la institución y al barrio donde se enmarcaría la propuesta de trabajo. Esta se realizó en la sala abierta de lectura a la coordinadora de Pampares, la que brindó información a los estudiantes sobre la

estructura, la historia, el financiamiento y el funcionamiento de la institución, entre otras dimensiones. Allí conocieron las características de los tres espacios-talleres en donde el proyecto se desarrollaba.

Con respecto a las observaciones participantes, se procuró que los estudiantes transitaran por los tres talleres y conocieran tanto el funcionamiento, los talleristas, los niños y las actividades de cada uno de ellos, como la articulación de estos espacios con el proyecto general. A partir del primer escrito que los estudiantes elaboraron producto de la observación, se realizaron comentarios y reflexiones conjuntas con la institución para la elaboración de la propuesta de intervención. La construcción de esta última significó el momento de mayores dificultades y fundamentalmente de más resistencia por parte de los estudiantes practicantes. El objetivo del trabajo no sólo consistía en realizar algún aporte que tuviera que ver con la disciplina geográfica, sino especialmente que co- construyeran una propuesta colectiva de acuerdo a las características de los talleres y a las necesidades planteadas por la institución desde el inicio. El objetivo de fondo era conocer otros contextos y realidades, y sobre todo, reflexionar a partir de la intervención, sobre cómo estos espacios funcionan articuladamente con las escuelas, y se convierten en motores esenciales para potenciar propuestas alternativas en la educación formal<sup>4</sup>.

A partir del acercamiento al proyecto y de las observaciones, y luego de conocer la dinámica de los distintos talleres y el contexto más amplio en el que transcurrían, los estudiantes trabajaron en función de una propuesta inicial que la institución les había realizado en relación a cómo ellos estaban planificando el cierre de actividades en el barrio. Los niños trabajarían con la construcción de objetos poéticos, a partir de identificar materiales de desecho o en desuso y resignificarlos. Estas ideas planificadas por Pampares finalizarían en receso de invierno con el encuentro de un artista que daría un taller para todos los niños participantes. Fue así que la propuesta e iniciativa de la institución se constituyó en el puntapié de la intervención de los estudiantes. Desde la incumbencia disciplinar en el campo geográfico elaboraron una propuesta enmarcada teóricamente en la geografía humanista para explorar en el espacio/lugar los sentimientos, ideas, afectos, valoraciones, actitudes, percepciones respecto de ese espacio/lugar. Desde este encuadre

---

<sup>4</sup> Esto último no fue fácil de visualizar ya que opera en la forma de concebir este tipo de prácticas una diferenciación tajante o determinante entre lo que implica el proceso en la educación formal y en la no formal, lo que Cañellas (2005) por el contrario llama continuidad y complementariedad entre ambas.

el lugar está cargado de significados, y existe en diferentes escalas: un rincón, una casa, una esquina, el barrio, la región, el país o el planeta. Allí en el lugar, se materializa el acto de vivir en el mundo. El espacio es un espacio existencial (Nogué, 2015), conformado por lugares cuya materialidad tangible está teñida de elementos inmateriales e intangibles que convierten cada lugar en algo único e intransferible (p. 142), el lugar es así lo que estructura el espacio geográfico, lo que le da sentido. En este sentido, una de las primeras ideas que estructuró la propuesta de intervención fue la de trabajar con la identificación y el reconocimiento de los lugares por los que los niños transitan en el barrio, y cómo los significan. Se consideró que previo al trabajo de búsqueda e identificación de objetos para la planificación de la institución, era necesario el reconocimiento del propio barrio, de los lugares que lo conforman, y de los espacios vividos y transitados por los sujetos en la cotidianeidad.

Para buscar elementos que les permitiera elaborar una propuesta desde dicho enfoque, los estudiantes acudieron a las herramientas y los aportes de la cartografía social, la cual posibilita la construcción colectiva de un territorio, consolidando identidad y generando conciencia en quienes lo habitan. El mapa se presenta así como herramienta de diálogo que articula sujetos, vínculo entre quienes cartografían y quienes “leen” el producto final” (González et al, 2016). Se valieron para ello de los aportes de Iconoclastas (2013) que conciben el mapeo como una práctica y acción de reflexión en la que el mapa es una herramienta para facilitar la problematización de territorios sociales, subjetivos y geográficos, en otras palabras, es un medio y no un fin. El espacio mapeado parte necesariamente de la relación con las dimensiones subjetivas: la emoción, los afectos, desafectos, lo vivido y lo imaginado, que activan e inspiran los lugares en cada uno de nosotros. Desde allí que la cartografía es entendida como un lenguaje para expresar ideas, conceptos, emociones, percepciones (Seemann, 2012), como una forma alternativa de representar espacios, lugares y territorios (cartografía subversiva)<sup>5</sup>. Mapear este espacio

---

<sup>5</sup> En los últimos años los también los aportes de los giros teóricos han modificado la idea de cultura cartográfica especialmente a partir de la Cartografía Social que, en diálogo con la antropología, ha desarrollado trabajos de auto mapeo por comunidades y grupos sociales, que, en lugar de ser clasificados conforme a los mapas cartesianos, actúan como un mapeo por auto definición, por medio de un proceso de re-semantización de las categorías que pueden traer un universo complejo de las identidades colectivas apoyadas en formas organizativas específicas. Por otro lado, en cuanto a las aproximaciones con las artes, literatura y estudios culturales en publicaciones como Seemann (2006) y Cazetta y Oliveira Jr. (2013) y Oliveira Jr. (2010) se muestra el lenguaje cartográfico como potencia para comprender las relaciones entre territorio, acción social y vida colectiva, y se engendra el uso o la elaboración de mapas desde los sentidos, afectos y pertenencias del sujeto.

vivido y concebido, para describirlo y explicarlo, se torna un desafío para la geografía como así también para otras disciplinas asociadas a los mapas. Aprender a leer y construir mapas es un fenómeno difícil de definir y sumado a toda la acumulación de la cultura cartográfica de la geografía es un proceso que se hace cada vez más múltiple e ilimitado. Los mapas y representaciones espaciales producidos por los más diversos grupos sociales son activos de los modos en que grupos sociales, culturales y comunidades diversas crean y construyen visualmente información espacial. Este aprendizaje espacial o cartografía espacial<sup>6</sup> entendido según el filósofo francés Gilles Deleuze (2003) como el “verdadero aprendizaje”, produce una conmoción y deja al alma perpleja: algo, alguien, que nos sacude y que pone en juego nuestra sensibilidad, nuestra memoria, nuestro pensamiento y, en fin, entonces, nuestro aprendizaje. En este sentido se entiende al sujeto de la experiencia educativa como “...el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro: el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida” (Larrosa, 2003).

Con el objetivo de “reconocer e identificar en el Barrio La Movediza lugares/espacios con los que los niños se identifican”, y de “explorar en esa identificación el reconocimiento de objetos materiales de la vida cotidiana” (Informe Final, 2017), los estudiantes elaboraron la planificación de la intervención, a través de establecer un marco metodológico, apoyado en las metodologías participativas, y a través de las distintas actividades, que diseñaron para cada uno de los talleres.

En función de los objetivos planteados y del encuadre teórico, la opción metodológica fue la construcción por parte de los niños de su propia cartografía, para poder identificar lugares que les resultaran significativos. Para ello, utilizaron la técnica de los mapas parlantes, la cual consiste en lograr el dibujo del mapa del área de estudio, en este caso su concepción del barrio. En las consignas de elaboración tuvieron en cuenta la edad de los destinatarios, y sus demandas y necesidades, por lo que las actividades que se realizaron estuvieron signadas por el juego, como espacio de

---

<sup>6</sup> Este desarrollo del marco de referencia que los estudiantes elaboraron, se completó con los aportes que reconstruyeron de los postulados más importantes de la pedagogía crítica, en su vinculación con cómo entender la metodología, pero también la práctica misma y al otro en ella. En este sentido, a partir de entender la enseñanza como creación de las posibilidades para la producción o construcción de conocimiento, la disciplina geográfica emerge como herramienta para construir conocimiento con el otro desde lo próximo y lo cercano, y no como un contenido escolar.

creatividad, pero fundamentalmente como experiencia vivencial que fomenta valores e identidad en la convivencia con otros.

En este sentido, las actividades en cada taller estuvieron divididas en dos momentos: un momento inicial donde los niños dibujaron los mapas y croquis del barrio, y señalaron en ellos con emoticones de whatsapp lugares significativos tanto de placer como de malestar, representando a través de ellos sonidos, olores, emociones, sabores, vivencias, sentimientos, relaciones, etc. Y un segundo momento, donde realizaron actividades de búsqueda, a partir de preguntas disparadoras, de objetos cotidianos en el barrio, de acuerdo a los lugares señalados en los mapas<sup>7</sup>. El reconocimiento de los niños sobre lugares y objetos que pasan desapercibidos en la vida cotidiana fue el desafío que asumieron los estudiantes con cada actividad, obteniendo muy buenos resultados, incentivando la participación, la búsqueda, el diálogo, la acción y reflexión individual y colectiva.

Los resultados de las intervenciones fueron diversos y heterogéneos en cada taller, donde se presentaron obstáculos y también fortalezas que enriquecieron la propuesta de trabajo. Lograron generar en primera instancia un gran interés y motivación de los niños en las actividades, y las producciones finales fueron insumo esencial para la institución que se plasmaron en el trabajo posterior con el artista, pero también en la muestra de fin de año. Respecto de las producciones de los niños, los estudiantes pudieron reflexionar sobre algunas inquietudes, que fueron luego parte de la devolución a la institución.

En primer lugar, los espacios por los que transcurren los niños en el barrio aparecían limitados en pequeñas escalas. En algunas de las producciones se concentran la mayoría de los emoticones en “lo conocido”, en una sola parte del Barrio. Pudieron visualizar también una fragmentación de los distintos lugares del Barrio, que hace que los que viven en una parte no reconozcan la otra y viceversa. Identificaron también espacios de miedo/ocio/ malestar/bienestar, allí predominaban los lugares en donde se sienten bien, sin embargo, se señalaban lugares de miedo o malestar identificados como lugares de violencia, oscuridad, drogas o aquellos lugares que transitan los “más grandes”. Por el contrario, el Bibliomóvil es señalado como un espacio que genera mucha identificación/pertenencia. En las producciones aparecían instituciones y actores como patrón común

---

<sup>7</sup> Para esta última recorrieron lugares como el parque de la Piedra Movediza, el basural del barrio, el Centro Integrador Comunitario, el playón, la sede del Programa Envión, las calles donde para el Bibliomóvil, el monte donde juegan, entre otros.

de referencia, entre ellos la que se referencia en todas es la escuela, con emoticones que expresan felicidad, lectura, escritura, compañerismo, cercanía, amor. También la Iglesia se repite en los mapas, y dentro de los actores que más visualizan está la policía, la cual aparece ubicada en la mayoría de los casos en la entrada del barrio, asociada en algunos casos a imágenes de enojo, o de malestar.

Pudieron analizar la importancia que adquiere la escuela en articulación con la institución, y en las propias producciones de los chicos, pese a naturalización de la desescolarización y la desvalorización del espacio escolar en el barrio. Ello permitió la reflexión sobre cómo pensar en alternativas como la que habían elaborado, pero en la escuela, es decir, cómo poder pensar la realidad social que nos atraviesa, superando la dualidad de lo que es y no es escolar, preguntándonos entre todos si la realidad de estas instituciones y la de estos niños en el barrio es diferente de la realidad escolar.



**Imagen Nro.1** “Experiencia(s) y diseños espaciales: Producciones de la infancia en el barrio”.

Fuente: Producción realizada por la comunidad infantil del lugar. Fotografía de edición propia, Junio de 2017.

El tránsito por este proceso estuvo cargado de angustias, altibajos, contradicciones, y sobre todo mucha resistencia por parte de los estudiantes que realizaron la práctica. Ellos mismos concluyeron en su informe final que dudaron todo el tiempo de la práctica en sí misma y de la finalidad que tenía la intervención en el barrio.

En primer lugar, se percibe un obstáculo que tiene que ver con una dimensión teórica y conceptual, en la definición/no definición de este tipo de espacios de práctica para la formación docente en geografía, que necesita de un salto cualitativo, para superar en post

de una definición conjunta, la discusión de diversas concepciones, discursos, enfoques sobre la educación no formal, no escolarizada, popular, etc.

Asimismo, se presentan dificultades para interrelacionar y articular lo disciplinar y lo pedagógico, se materializa una necesidad de conocer y reconocer lugares, tiempos, actores, que están por fuera de la dinámica académica e institucional de la formación. Este desafío implica abordar la disciplina desde otros lugares, reconfigurada y en la co-construcción con otros. En este sentido uno de los elementos que se manifiesta es la problemática de centrar la intervención sólo en el contenido de enseñanza, como si fuera el único elemento a tener en cuenta.

Otro punto que podemos señalar como obstáculo a sortear tiene que ver con la concepción de dichos espacios de práctica ya que no se visualizan como futuros espacios de intervención, ni mucho menos como espacios de enseñanza-aprendizaje. Es importante trabajar sobre este punto, sobre todo en la complejidad que implica la realización de la práctica de educación no formal junto con la formal, en los diferentes niveles educativos del sistema, en el mismo momento, y con la diversidad y heterogeneidad que conllevan ambos espacios. Se presenta el problema de que por momentos pareciera que debemos planificar, abordar, reflexionar, estudiar para una y para la otra de la misma manera, cuando sabemos que son espacios muy diferentes en cuanto a estos temas<sup>8</sup>.

En cuanto al proceso de diseño y puesta en marcha de la propuesta de intervención pedagógica en estos tipos de espacios de educación no formal, las problemáticas aparecen en la elaboración y la escritura de manera grupal, la dificultad para trabajar con los otros, ya sean sus pares<sup>9</sup> o los sujetos destinatarios de la propuesta. A ello se suma en esta experiencia en particular la complejidad que implicó trabajar con niños y niñas y de franjas etarias distintas.

Finalmente, se puede observar que la práctica en espacios no formales queda atada sólo a este taller en el último año, que no fue diseñado para ello: surge así la necesidad de contribuir en el conocimiento de estos tipos de espacios a lo largo de toda la formación, en

---

<sup>8</sup> Surgieron además limitaciones en cuanto a poder reflexionar sobre la práctica, tanto de observación como de intervención, que generan la necesidad de trabajar en torno a la práctica reflexiva, superando la descripción de lo transcurrido, de aquello que se vive y se vivencia como crisis, caos, angustia.

<sup>9</sup> El trabajo con el propio par en parejas pedagógicas fue de gran dificultad, ya que todavía no podemos visualizar a la docencia como construcción colectiva, con otro, la pensamos individualmente.

las materias previas, incluso en las que tienen más carga teórica. De allí que las resistencias de los estudiantes se enmarquen en las dificultades del propio trayecto de formación, en la ausencia de acercamientos previos a diversas instituciones que permita pensar el universo y diversidad de actores que las conforman, y que pueda pensar a las instituciones educativas desde una perspectiva más amplia.

No obstante esta serie de obstáculos, los resultados de la experiencia posibilitaron otras miradas y la reflexión sobre el proceso como potencia para la formación del profesorado y para pensar prácticas complementarias en diversos ámbitos desde la coparticipación activa de distintos actores. Lo transcurrido posibilitó una mirada distinta a la del formato escolar, que también es propia de la formación de los estudiantes como futuros docentes, el cual ha delineado posibilidades de pensar, de allí las resistencias. Sin embargo, la potencialidad de la práctica abrió camino a crear condiciones de posibilidad para construir otros escenarios posibles.



**Imagen Nro. 2** “Mapeamiento y diseño espacial: creación y re-creación del lugar-barrio.

Fuente: Imágenes de algunas de las intervenciones: Taller de Juegos arriba, Bibliomóvil en el medio, Taller de Cerámica abajo. Fotografía de edición propia, Junio de 2017.

### **Algunas consideraciones iniciales**

La sistematización sobre el proceso de práctica en espacios no formales de los estudiantes del 5to año del Profesorado de Geografía, nos permitió abrir paso a una reflexión que no es acabada, sino que está en continua construcción. Pudimos visualizar cómo construir a partir de la mirada de otros, que son colectivas, se vuelve una dificultad que es preciso

desandar en el proceso formativo. ¿Cómo pensamos al otro que aprende desde la formación? ¿Y al otro que enseña y aprende en un espacio que no es la escuela?

Consideramos que este tipo de experiencias permiten reflexionar sobre el sentido territorial que debemos recuperar también en la escuela, las acciones colectivas implicadas en la co construcción de conocimientos con otros ¿cómo estamos pensando sino la enseñanza de la geografía? ¿cómo pensamos al otro? ¿lo pensamos como un ser vacío que no puede analizar territorialmente? ¿o lo pensamos como agente de cambio que construye realidad con otros y conmigo? Esa mirada del otro atravesó todo el proceso y fue la que nos permitió reflexionar sobre otras posibilidades.

Pese a las resistencias iniciales provenientes tanto de la formación como de la práctica misma, las negaciones se diluyeron en una construcción colectiva al final, donde pudimos valorizar la práctica que se realizó a partir de mostrar sus potencialidades, a través de una metodología de colaboración, de una co-construcción junto con otros diversos: institución, talleristas, niños, compañeros, docentes.

Este trabajo posibilitó la proposición de otras maneras de mirar, que superaran la dualidad escuela-no escuela, no sólo hallando vinculaciones entre diversos ámbitos sino fundamentalmente construyendo una mirada de la institución desde una perspectiva más amplia, que en lugar de dividir, nos permita encontrar en las diferencias las potencialidades.

Esta complementariedad conduce al surgimiento de nuevos sentidos y a la redefinición de los ya existentes en relación a una identidad de la escuela y la no escuela que sigue definiéndose continuamente conforme a los cambios e interpelaciones del contexto, pero también a las transformaciones de la propia práctica. Una práctica que necesita hoy reconocer el lugar de los sujetos desde la potencialidad, que como dice Redondo (2004), conforman identidades en movimiento en situaciones extremadamente adversas. La articulación de los discursos y las prácticas necesita aquí y ahora reconstruirse a partir del reconocimiento de otras posibilidades, de otros sentidos no dichos, no visibles, no nombrados.

### **Referencias bibliográficas**

Álvarez, B. Hauzer, R. y Toro, J. B. (1978) *La educación no formal. Aspectos teóricos y*

*bibliografía*. CEDEN / UNICEF.

ANFHE. *Lineamientos Preliminares Profesorado Universitario en Geografía* - Junio de 2013/4

ANFHE-CUCEN -ASOCIACIÓN NACIONAL DE FACULTADES DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN (ANFHE) XVII Reunión Plenaria (2011). *Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores en la universidad*. Mar del Plata.

Camilloni, A. (2007) "Justificación de la Didáctica. Por qué y Para qué la Didáctica", en Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y otra. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Cañellas, A. (2005) "Continuidad y Complementariedad entre la educación formal y no formal", en *Revista de Educación* N° 338, 9-22.

Cazeta, V. y Oliveira, Jr. (2013) *Grafias do Espaço. Imagens da educação geográfica contemporânea*. Alinea Editorial. Brasil.

Deleuze, G. (2003) *Diferencia y repetición*, Amorrortu, Buenos Aires.

Dussel, E. (1980) *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.

Dussel, I. (2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO, Sede Argentina.

Ferraz, C; Gasparotti Nunes (2012) "Ser Professor: deformar e criar pensamentos", *Revista Per- Cursos*, v. 13, n. 02, 94-113, Florianópolis.

Freire, P. (1984) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Montevideo: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1985) *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores.

González, J.; Miguel, M.; Rosso, I.; Toledo López, A. y Toledo López, V. (2016).

"Mapeando el barrio construimos territorio. Experiencia de cartografía social en Villa Aguirre, Tandil", en *Revista Masquedós*. N° 1, Año 1, pp. 61- 71. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Harvey, D. (2012) *Ciudades Rebeldes*. Madrid: Ediciones Akal

Kohan, W.O. (2018) "En defensa de una defensa: Elogio de una vida hecha escuela", en Larrosa, J. (2018) *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila, Editores. Buenos Aires.

Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura*. FCE, Buenos Aires.

Larrosa, J. (2006) "Sobre la experiencia". *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna* Nro, 19, 87-112.

Larrosa, J. (2018) *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila, Editores. Buenos Aires.

- Litwin, E. (1995) “Prácticas y teoría en al aula universitaria” en *Revista Praxis Educativa*. Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Año I, N° 1.
- Nogué J. (2015) “Emoción, lugar y paisaje”, en Luna, T. y Valverde, I. (Dir.) (2015). *Paisaje y emoción. El resurgir de las geografías emocionales*. Barcelona: Observatorio del Paisaje de Cataluña; Universitat Pompeu Fabra.
- Oliveira JR. (2010) “Videos, resistências e geografias menores – linguagens e maneiras contemporâneas de resisitir”. *Terra Livre*, São Paulo, SP. Ano 26, V.1, n. 34. Jan-Jun.
- Prado, S., Fabi, A. y Ciganda, F. (2017) *Informe Final Prácticas No formales*. Taller y Práctica de la enseñanza de la geografía. FCH-UNCPBA.
- Redondo, P. (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Risler, J. y Ares, P. (2013) *Iconoclasistas. Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Santos, Boaventura De Sousa (2008) *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.
- Seeman, J. (2006) *A Aventura Cartográfica: Perspectivas, Pesquisas e Reflexões sobre a Cartografia Humana*. Expressão Gráfica, Fortaleza.
- Seemann, J. (2012) “Subvertendo a cartografia escolar no Brasil”, en *Revista Geografares*, n°12, 138174.
- Sirvent, M. T. (1992) “Políticas de Ajuste y Educación Permanente: ¿Quiénes demandan más educación? El caso de Argentina”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Miño y Ávila ed. - Facultad de Filosofía y Letras UBA; Año I Nro 1. Bs. As.
- Sirvent, M.T. (1996) “La Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*; Miño y Ávila ed. - Facultad de Filosofía y Letras UBA; Año V, N°9. Bs. As.
- Sirvent, M. T. (1999) “Precisando términos. ¿Pero... es sólo cuestión de términos?” en *Propuestas – Revista de Educación No Formal*; Año 1, N°1. Buenos Aires.
- Sirvent, M.T. (2001) “El valor de educar en la sociedad actual y el ‘Talón de Aquiles’ del pensamiento único”. *Revista Voces*. Asociación de Educadores de América Latina y el Caribe AELAC, Año V N°10; Uruguay.
- Sirvent M.T. (2003) “Educación Popular de Jóvenes y Adultos y Participación Social: Una

- Historia y Un presente”. *Revista Temas em Educação*, Editora Universitária UFPB: João Pessoa, N°12.
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006) “Revisión del concepto de Educación No Formal”, en *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL*; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Skliar, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Trilla, J. (1999) “Animació Sociocultural i Educació Social”. En: FULLANA, J. (coord) *Els àmbits de treball de l'educador social*. Ediciones Aljibe, 129-138, Málaga.
- Vargas-Manrique, P. J. (2016) “Una educación desde la otredad”, en *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228. Bogotá, Colombia.
- Zusman, P. (1997) “Una geografía científica para ser enseñada. La Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (1922-1940)”, en *Doc. Anàl. Geogr.* 31, 171-189.

# **Registro emocional y vínculos intersubjetivos: capacidades que pueden desarrollarse en la formación**

**María Inés Gonzales**

mariainesgonzales22@gmail.com

**María Soledad Manrique**

solemanrique@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires – CONICET

---

## **Resumen**

El siguiente trabajo hace foco en la dimensión emocional de la formación pre-profesional, particularmente en el desarrollo de la capacidad de registrar las propias emociones y las de los otros. Interesa asimismo el modo en que esta dimensión puede ser abordada a través de una propuesta pedagógica concreta que toma elementos del psicodrama. Con este fin analizamos un encuentro de formación que tuvo lugar en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en el año 2017, en el marco de un dispositivo planteado por la cátedra de Didáctica II de la carrera de Ciencias de la Educación. Se registró el encuentro y luego se llevó a cabo un Análisis de Contenido. En este trabajo mostraremos los resultados de este análisis que ponen de manifiesto el vínculo entre el registro emocional propio y la habilitación a compartir las emociones con otros y el estrechamiento de los vínculos intersubjetivos.

---

## **Introducción**

El presente trabajo tiene como objetivo caracterizar una propuesta pedagógica que favorece el registro emocional y la posibilidad de explicitar y compartir las emociones con otros. La propuesta toma elementos del psicodrama (Manrique, 2017) y se desarrolló en el marco de un dispositivo de formación pre-profesional de la cátedra de Didáctica II en la carrera de Ciencias de la Educación en la UBA, en el 2017.

El estudio de las emociones en el campo educativo se ha desarrollado principalmente utilizando modelos extraídos de la psicología general. Tomaremos dos líneas diferentes para definir nuestro objeto. Desde la línea humanista se define la emoción como un tipo de reacción subjetiva frente a un estímulo externo que se produce dentro de un episodio temporal a corto plazo, en respuesta a una situación concreta y real (Damasio, 1994; Sutton & Wheatley, 2003). Se trata de una experiencia corporal, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el cuerpo y que tiñe su

percepción del entorno (Denzin, 2009). Involucra aspectos neurofisiológicos, cognitivos - responsables de la evaluación subjetiva o interpretación de los objetos y los acontecimientos (Lazarus, 1991)-, la experiencia subjetiva de la emoción -sensaciones que aún no tienen palabra (Sutton & Wheatley, 2003)-, aspectos motrices -que permiten externalizar la expresión emocional a través del cuerpo- y motivacionales -que preparan y dirigen la acción-. Desde esta línea, la existencia de una emoción no garantiza que haya un registro emocional consciente de ella. Es decir que la capacidad de darse cuenta de una emoción no está dada de antemano, sino que puede desarrollarse. Desde una perspectiva psicoanalítica, en cambio, no se alude al concepto de emoción, sino que Freud se refiere a cantidades de energía psíquica ligadas o no a representaciones. En este modelo, los afectos serían la consecuencia de fuerzas en conflicto. La energía psíquica no ligada a representaciones está en la base de la neurosis. La posibilidad de poner en palabras una emoción, explicitarla verbalmente, en términos psicoanalíticos podría ser conceptualizada como la posibilidad de ligar un afecto a una representación, a través del proceso secundario (Freud, 1895). En ambas líneas la relación entre la experiencia emocional y la expresión de dicha experiencia es problemática (Brody, 1999).

En el presente trabajo seleccionamos dentro de la propuesta psicodramática las actividades en las que se proponía el registro de las emociones y su socialización. Luego analizamos estas unidades temporales desde tres perspectivas: instrumental, social y psíquica. La perspectiva instrumental enfoca en los instrumentos materiales o intelectuales que se crean para el logro de un hacer y en el trabajo. La perspectiva social invita a mirar las interacciones y las relaciones que se establecen. La perspectiva psíquica permite mirar la dimensión subjetiva e intersubjetiva, pero desde un nivel de significación inconsciente.

Desde la perspectiva instrumental, analizamos en la propuesta pedagógica, qué forma tomó la tarea (Mazza, 2013), entendida como la construcción interpretativa que hacen los participantes de una situación, que implica la atribución de algún sentido que guía su pensamiento y acción.

Desde la perspectiva social nos interesó atender a la comunicación de las emociones a lo largo de la actividad, desde dos teorías diferentes. Desde la pragmática de la comunicación humana (Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1997) tomamos particularmente el concepto de comunicación analógica -aquello que se comunica a través de gestos, prosodia, etc.- y digital, -lo que se transmite a través de la palabra-.

Tomamos también la teoría polifónica de la enunciación (Ducrot, 2001) que nos permite interpretar cómo se define el locutor y al interlocutor en las actividades.

Para analizar la propuesta pedagógica desde una perspectiva psíquica tomamos conceptos de la teoría del pensamiento de Bion (1980). Bion entiende a la posibilidad de hacer posible el pensamiento como un proceso vinculado a la elaboración y operación sobre contenidos emocionales. Para este autor, hacer posible el pensamiento requiere del funcionamiento de una función alfa en el psiquismo que genere un continente sobre las impresiones sensoriales y experiencias emocionales del sujeto, elaborándolas y transformándolas en elementos alfa, es decir, imágenes, representaciones y conceptos pensables. Los elementos no elaborados -llamados elementos beta- que no se conforman como pensables, se evacúan por medio de la identificación proyectiva. El modelo de relación continente-contenido nos permite describir la modalidad de relación que se desarrolla entre los sujetos en función del lugar que se le otorga a la elaboración de elementos emocionales inconscientes, en el vínculo interpersonal y grupal. Una relación continente-contenido de crecimiento en términos psíquicos requiere de quien oficia de continente la capacidad de *reverie*, entendida como la posibilidad de conectarse con la emoción del otro y ofrecer un continente afectivo. Esto, a su vez, implica la posibilidad de dar lugar, recibir, escuchar y contener los elementos emocionales inconscientes del grupo, logrando en su verbalización una elaboración que permite un aprendizaje por la experiencia.

### **Metodología**

El objetivo del trabajo es analizar la forma en que es abordado el registro de las propias emociones en una situación de formación basada en el psicodrama grupal de la multiplicidad (Manrique, 2017; Kesselman, Pavlovsky & Frydlewsky, 1987) con aportes de la teoría gestáltica (Perls, 2012).

Desde un posicionamiento epistemológico que considera la situación de formación o enseñanza como un fenómeno complejo (Morin, 1996), empleamos como estrategia analítica la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 2005).

Partimos de un registro etnográfico tomado por la observadora durante la situación misma. Sobre este realizamos primero un análisis de contenido (Krippendorff, 1990) que nos permitió seleccionar las actividades dirigidas a favorecer el desarrollo de la capacidad de registrar las propias emociones y aquellas dirigidas a compartir las emociones con otros.

Para analizar cada uno de estos segmentos o unidades temporales luego empleamos el análisis didáctico multirreferenciado desde las tres perspectivas que señalamos en la introducción - instrumental, social y psíquica-.

### **La situación de formación**

Se desarrolló en el marco de un dispositivo de formación pre-profesional de la cátedra de Didáctica II en la carrera de Ciencias de la Educación en la UBA, en el 2017. La actividad duró tres horas a cargo de una coordinadora, profesora de la materia, con la asistencia de una observadora. El encuentro tuvo por nombre: “El licenciado en educación: abordaje psicodramático”. Propuso a los estudiantes experimentar una experiencia psicodramática en relación con la exploración del rol profesional de licenciados y licenciadas en educación.

Participaron 16 estudiantes (12 mujeres y 4 hombres) de entre 20 y 45 años, que se encuentran en su trayecto final de la carrera y se habían inscripto en esta actividad, seleccionándola de entre otras, por su interés personal. Muchos cuentan ya con experiencia docente.

### **Resultados**

Presentamos el análisis de las actividades en las que se propuso a los estudiantes que registraran sus emociones y aquellas en las que esas emociones fueron verbalizadas y compartidas con el grupo y luego nuestra hipótesis final.

#### *a. Registrar las emociones*

Los estudiantes participaron de diferentes ejercicios en los que se propuso que tomaran contacto con sus emociones. Uno de los ejercicios consistió en conectarse con el propio cuerpo a través de la conciencia de la respiración. Después se les indicó que, moviéndose por el espacio, se encontraran con otros desde la vista o el movimiento sin hablar. Otro ejercicio consistió en dibujar y representar en un papel qué llevarían en su “mochila del Licenciado en Cs. de la Educación” en un viaje imaginario. Luego, en ronda cada uno presentó al compañero de la derecha mientras miraba e interpretaba su dibujo y las gesticulaciones que éste hacía.

En otros juegos, los estudiantes realizaron acciones en las que interactuaban con otros desde diferentes roles y posiciones:

Un primer juego, también sentados en círculo, involucraba mirar y ser mirados. Se les indicó que miraran a un compañero y cuando esa persona les devolvía la mirada debían mirar a otra. Después, el juego se modificó en que cuando cruzaban la mirada con alguien, la debían mantener hasta que se les indicara que cambiaran de persona.

En el segundo juego de este tipo se numeró a los estudiantes y debían caminar por el salón. Al oír su número, cada persona hacía que se desvanecía, pidiendo ayuda mientras caía y el resto del grupo la socorría, sin dejarla llegar al piso.

Para un tercer juego se eligieron en parejas. Uno le debía dar órdenes al otro y éste las debía obedecer. A continuación, las obedecía, pero podía elegir cómo y, al final, debía negarse a obedecer. Después invirtieron los roles.

En un cuarto juego, en grupos de 3 debían guiar y ser guiados, ocupando 3 roles (A, B y C) que después intercambiaron. El grupo debía trasladarse de un lado a otro del salón, pero a A, con los ojos cerrados, había que conducirla. B, que conducía a A, llevaba los ojos cerrados. C podía moverse, ver y hablar, pero no tocar a A.

En todos estos ejercicios se formularon preguntas que los estudiantes se debían responder a sí mismos luego de concluida la actividad o a veces en medio de esta, haciendo una breve pausa, con los ojos cerrados y en silencio. Algunas de las preguntas fueron: “¿Qué me pasa con los demás?/¿Qué siento cuando me interpretan?/¿Qué me pasa con sentirme mirado?/¿Qué me pasa con mirar?/¿Cómo es encontrarme sin palabras con el otro?/¿Me incomodo?/¿Lo disfruto?/¿Qué manera encontré para decir que no? Registro si me estoy juzgando /¿Cómo fue el lugar de ser guiado?/¿Cuál es el lugar que me cuesta?”.

Desde la perspectiva instrumental podemos interpretar como una de las tareas (Mazza, 2013) para los estudiantes en estas actividades, la experimentación de emociones y sensaciones y luego el registro consciente de lo experimentado que las preguntas van guiando. Para dar respuesta a esas preguntas, los estudiantes realizan un trabajo de introspección que consiste en tomar consciencia de lo que están experimentando en el momento en que esto ocurre. Esto implica volverse sobre sí mismos como fuente de información, tomar una distancia de sí para observarse. El hecho de no tener que responder en voz alta a las preguntas, ni de tener que necesariamente compartir con otros lo que cada uno se va respondiendo, conforma una actividad de poca exposición

para los estudiantes, inaugurando un diálogo interno en el cual la coordinadora interviene guiando la atención hacia algunas zonas.

Desde una perspectiva psíquica podemos interpretar desde Bion (1980), la función que cumplen estas preguntas. Se trata de apuntalar la función alfa en el psiquismo de los estudiantes, que es aquella que les permite elaborar la experiencia emocional vivida durante los ejercicios y hacerla pensable. Esto implica transformar estas impresiones sensoriales y emocionales no “digeridas” en representaciones mentales y elementos alfa pensables.

Desde la perspectiva psíquica también podemos hipotetizar que el encuadre de la actividad parece haber favorecido la función de *reverie* o función continente, al habilitar un espacio de libertad y apertura a las acciones y sentires de los estudiantes, estableciendo la validez de todas ellas. Ante las consignas de la coordinadora “*Lo que sea que sientan está bien, no hay nada que esté equivocado, si da ganas de hacer movimientos, lo hago para mí, no para nadie.*”, se observó que algunos se mostraban más retraídos o escépticos al comienzo y otros más cómodos y sueltos. Con el transcurrir del dispositivo la sensación de comodidad y soltura fue generalizada. Los juegos y actividades se acompañaron con risas y sonrisas frecuentes. Los comportamientos observados eran singulares: algunos bailaban, saltaban, otros se quedaban observando algún elemento del salón, otros se sentaban en el piso. Además, en palabras de ellos, en una ronda de reflexión al final algunos reconocieron que a pesar de que estas actividades les cuestan al final se sintieron cómodos, se dejaron interpelar, fueron movilizados por la experiencia y se creó un clima grupal especial. Podemos pensar, pues, que el hecho de que efectivamente no hubiera un modo correcto de realizar la actividad parece haber resultado propicio para crear un espacio continente de las emociones y ansiedades ante una actividad que involucra la exposición corporal en un marco poco habitual como es el universitario.

Desde la perspectiva social, siguiendo la teoría polifónica de Ducrot (2001) podemos conjeturar que a través del tipo de consignas de la coordinadora se está definiendo lo que el estudiante siente como incuestionable y verdadero. De este modo se lo está definiendo al estudiante como un referente válido ante sí mismo, adjudicándole la potestad de saber sobre sí más que cualquier otro ser.

Al poner foco en la comunicación (Watzlawick et al., 1997) identificamos un delicado interjuego entre la comunicación digital y analógica en todos los juegos. Observamos el predominio de la comunicación analógica en los estudiantes y cómo la comunicación digital se reserva sólo para algunos momentos o, en ciertas circunstancias, está a cargo solo de la coordinadora. Es nuestra hipótesis que este interjuego constituye un factor fundamental en el apuntalamiento de la tarea de introspección que los estudiantes están llevando a cabo que ya describimos.

*b. Compartir las emociones con otros*

Otras actividades del dispositivo incluyeron, además de un registro individual, la expresión verbal de las propias emociones en el grupo: dos escenas de juego de roles, la formación de una escultura grupal y una ronda de reflexión final.

En el juego de roles, cuatro o cinco estudiantes eligieron un papel al azar que contenía una escena que debían improvisar. En las escenas se presentaba una situación profesional en la que debían enfrentar un conflicto, interactuando con otros actores. Mientras algunos estudiantes improvisaban sus personajes, los otros observaban. A través de diferentes recursos psicodramáticos (soliloquios y doblajes) la coordinadora fue realizando cortes en la escena, que permitían tanto a los estudiantes que actuaban, como los que observaban, expresar emociones y otorgar sentido a la escena. En los soliloquios (Manrique, 2015) los personajes respondieron a la pregunta “¿Qué sentís?” formulada por la coordinadora y expresaron cómo estaban experimentando ese momento de la escena desde su rol. Durante los doblajes, los observadores se acercaron a los personajes con quienes se identificaban y expresaron también lo que sentían y pensaban, poniéndose en el lugar de ellos. Al final de la escena, los estudiantes se despidieron de sus personajes diciéndoles algo que se llevaron de ellos, que les pareció interesante o que se dieron cuenta.

Desde una perspectiva instrumental, podemos interpretar que la tarea para los estudiantes consistió en circular por las diferentes posiciones y puntos de vista involucrados en la situación y experimentar desde cada posición las emociones que aparecían. Para quienes actuaron los personajes requirió que registraran y pusieran en palabras su propio posicionamiento emocional desde su rol. A quienes realizaron doblajes les requirió que comprendieran los diferentes posicionamientos en la escena, sus emociones y puntos de vista y pusieran en palabras sus sentimientos e

interpretaciones en relación con algunos de estos. Todos los estudiantes tuvieron que poner en juego para esto la capacidad de conectarse y empatizar con los otros.

Desde una perspectiva social observamos que, a partir de los doblajes y soliloquios, y al despedirse de los personajes que representaron, los estudiantes aportaron nuevas definiciones y puntos de vista sobre los personajes. Podemos pensar, desde Ducrot (2001), que al hacerlo construyeron en sus intervenciones diferentes posiciones sobre sí mismos y los otros. Se transitó desde el definir al otro como alguien a quien criticar o juzgar, a mirarlo como alguien a quien comprender y a quien es necesario explicar el propio posicionamiento. Por ejemplo, al despedirse del personaje una participante reconoció que debía flexibilizar para lograr construir con otros. Otro expresó la necesidad de escuchar, atender y comprender las historias y cargas de las personas antes de decir algo. Muchos expresaron sentimientos de empatía por alguno de los personajes y otros además buscaron establecer puentes entre sus perspectivas y las de los demás.

Desde una perspectiva psíquica podemos interpretar que estos ejercicios de dramatización parecen haber permitido a los protagonistas tomar distancia de su acción en tanto reacción y reconocer en ella la dimensión emocional implicada. Al detenerse para ponerla en palabras, pudieron representarla mentalmente y a la vez hacer partícipes a otros integrantes del grupo de aspectos de su realidad psíquica, permitiendo que pudieran comprenderlos y aportar sentidos y emociones desde sus propios posicionamientos subjetivos. De esta manera, los estudiantes pudieron hacer pensable no sólo sus propias emociones sino también las de los otros. A partir de estos aportes y distanciamientos, los protagonistas fueron modificando sus modos de posicionarse y pudieron ensayar otras respuestas frente a la situación. Podemos pensar, tomando a Bion (1980) que en este ejercicio el grupo actuó como continente de los contenidos emocionales de sus miembros, al permitir la conexión con la propia emoción y la de los otros, favoreciendo su elaboración.

### *c. Compartir las emociones y estrechar los vínculos*

Nuestra hipótesis final es que el poner en palabras las propias emociones y compartirlas con otros ha favorecido los vínculos intersubjetivos. Sostiene nuestra hipótesis una serie de evidencias empíricas. Entre otras, la lectura de sus cuerpos; algunas acciones de los estudiantes que no eran habituales antes de la actividad; así como lo que ellos mismos dijeron durante y al finalizar la actividad.

Entre las lecturas corporales que tomamos como evidencia del estrechamiento de los vínculos intersubjetivos podemos mencionar la cercanía física y manifestaciones emocionales explícitas como lágrimas y abrazos que tuvieron lugar en una actividad final que consistía en armar una escultura grupal. Como acciones no habituales que tomamos de referente para sostener esta hipótesis, nos referimos al hecho de que al finalizar la actividad todos los miembros del grupo salieron a almorzar juntos, aunque algunos antes del encuentro no se conocían, algo que no había sucedido en ningún otro momento en toda la carrera. En relación con lo que los estudiantes dijeron, durante la actividad final de la escultura las palabras que mencionaron fueron: *“Acompañada, colectivo, otros, feliz, construir, apertura, poder, encuentro, de pie, conocimiento, dejarse tocar, voluntad, crear, empatía, contención, enlace”*. Al finalizar la actividad varios coincidieron en destacar la confianza que sintieron con los otros estudiantes. Mencionaron que pudieron abrirse y conectarse con los otros *“desde otro lugar”*, con compañeros conocidos o desconocidos previamente, pudiendo reafirmar lazos e instaurar nuevos. También varios coincidieron en que a nivel grupal se generó un clima de afecto, intimidad y lazo, inusual en el ámbito universitario y en un primer día de conformación de un grupo.

Planteamos como hipótesis que el hecho de haber compartido sus emociones con otros parece haberles permitido ver qué del otro hay en mí y qué mío hay en el otro. Este conocimiento parece haber dado lugar a una cercanía mayor entre las y los estudiantes, así como mayor confianza. El registrar y compartir las emociones y entrar en el universo emocional del otro, permitiría a nivel intersubjetivo estrechar los vínculos con el otro.

## **Conclusiones**

En este trabajo analizamos una serie de actividades que permiten tomar contacto con las propias emociones y compartirlas con los demás. Formulamos como hipótesis final que este tipo de ejercicios parecen favorecer el desarrollo de vínculos intersubjetivos entre los estudiantes. Este tipo de actividades son poco habituales en la formación de los profesionales de la educación, aunque permiten desarrollar capacidades sumamente importantes para futuros profesionales que trabajarán comunicándose y estableciendo vínculos con otros. Tal como muestra nuestro análisis, estas son capacidades que pueden desarrollarse a través de la formación. El psicodrama muestra ser una herramienta valiosa para favorecerlo.

Si poder registrar nuestras emociones y comunicarlas nos acerca en el vínculo que establecemos con los otros, y nos interesa que los profesionales que formamos puedan establecer vínculos de confianza, cercanía y empatía con quienes trabajarán, resulta fundamental que durante la formación profesional se ofrezcan espacios que atiendan al desarrollo de estas capacidades.

### **Referencias bibliográficas**

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Noveduc.
- Brody, L. (1999). *Gender, Emotion and the Family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bion, W. (1980). *Apreniendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon books.
- Denzin, N. K. (2009). *On Understanding Emotion*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers
- Freud, S. (1895). *Proyecto de Psicología*. En Obras completas. Vol 1. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kesselman, H. & Pavlovsky, E. y Frydlewsky, L. (1987). *La obra abierta de Umberto Eco y la multiplicación dramática*. En Lo grupal 5. Buenos Aires: Ed. Búsqueda.
- Krippendorff, K. (1990). *Método de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lazarus, R. S. (1991). *Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion*. American Psychologist, 46(8), 819-834.
- Manrique, M. S. (2015). *Soliloquios en la escena psicodramática*. Revista Campo Grupal 180, 8-9.
- Manrique, M. S. (2017). *Aportes del psicodrama al campo de la formación*. Didac No.70, 29-34.
- Mazza, D. (2013). *La tarea en la Universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Perls, F. (2012). *Sueños y existencia*. Buenos Aires: Ed. cuatro vientos.
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). *Teachers' emotions and teaching: A review of the*

*literature and directions for future research. Educational Psychology Review, 15(4), 327-358.*

Watzlawick, B., Beavin Bavelas, J. y Jackson, D. (1997). *Teoría de la Comunicación Humana.*

Barcelona: Herder

# Formación académica y la práctica profesional: relaciones entre prácticas, conocimientos y saberes

**Nora Grinóvero**

norisgrinovero@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral

---

## Resumen

Una problemática que se reactualiza en el debate entre universidad y sociedad es la relación entre la *formación académica* y la *práctica social profesional*; involucra la responsabilidad de formar sujetos con conocimientos para ser partícipes activos en propuestas de transformación social.

De esta preocupación surge el proyecto de tesis de maestría que focaliza el objeto de estudio en una de las bisagras que articulan la formación y la práctica profesional. Se decidió estudiar el vínculo entre sujetos e instituciones, que se produce en el proceso en el que se orienta y acompaña desde la formación a los estudiantes en su primera socialización profesional.

A su vez, este trabajo de tesis se inscribe en un proyecto de investigación más amplio titulado *Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos en la región Santa Fe*, que se lleva a cabo en la FHUC-UNL, cuyo objetivo general es identificar criterios epistemológicos y pedagógicos en estructuras y prácticas de conocimiento construidas a partir de principios de articulación entre disciplinas y entre instituciones.

Actualmente, estamos desarrollando la primera etapa en este proyecto que nos confluje, abocadas a la revisión y construcción colectiva de categorías de análisis que nos permitan involucrarnos en el trabajo de campo, desde diferentes ejes problematizadores manteniendo coherencia epistemológica y metodológica.

En esta ocasión se presentarán avances sobre el estudio y la reflexión de categorías centrales que permiten acercarnos a las relaciones entre sujetos, saberes, conocimientos y prácticas, que se están construyendo en el equipo como herramientas de estudio sobre el objeto que nos ocupa.

Son referentes bibliográficos para este desarrollo las categorías: *prácticas de conocimiento* de Violeta Guyot (2011), *saber y relación con el saber* de Jacky Beillerot (1989), *saberes socialmente productivos* de Adriana Puiggrós (2004) y los aportes de Berta Orozco (2009) que amplían el sentido de esta última categoría vinculándola a los saberes significativos que permiten crear identidad.

Algunos interrogantes que orientan la búsqueda y construcción de vínculos entre esas categorías son: ¿Qué relaciones se establecen con el conocimiento académico en el microespacio de la primera socialización profesional de los estudiantes en las instituciones de práctica? ¿Qué uso se hace del conocimiento académico cuando se resuelven problemas de la práctica de la profesión? ¿Cómo se construye la relación entre el proceso creador de saber y lo sabido en cada uno de los participantes del proceso de formación en prácticas profesionales? ¿Cuáles son las prácticas de conocimiento potencialmente valiosas que no llegan a teorizarse en la formación académica?

Con los aportes de este trabajo se intenta contribuir a la profundización del conocimiento acerca de las características de los vínculos que hacen posible el desarrollo de la propuesta curricular de formación en la práctica profesional, en instituciones con culturas de producción de conocimiento

y prácticas cotidianas no siempre compatibles con la universidad. Un lugar en el que se expresan tensiones entre autonomías discursivas, status y poder, que muchas veces generan desfasajes, conflictos e insatisfacciones entre los actores universitarios y profesionales del ámbito laboral.

---

### **Ubicación de esta producción: el proyecto y las preocupaciones iniciales**

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación titulado Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos en la región Santa Fe, que se lleva a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, cuyo objetivo general es identificar criterios epistemológicos y pedagógicos en estructuras y prácticas de conocimiento construidas a partir de principios de articulación entre disciplinas y entre instituciones.

El proyecto pertenece al programa CAI+D (Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo) de la UNL, que se caracteriza por la asociatividad entre grupos con el propósito de incrementar el conocimiento, es por ello que reúne diferentes formatos de producción en investigación relacionados con la misma problemática. En este caso, lo que voy a presentar es parte del avance de una tesis de maestría vinculada al mencionado proyecto de investigación.

Actualmente, desde el equipo estamos desarrollando la primera etapa en este proyecto que nos confluente, abocados a la revisión y construcción colectiva de categorías de análisis que nos permitan involucrarnos en el trabajo de campo, desde diferentes ejes problematizadores manteniendo coherencia epistemológica y metodológica.

El trabajo de tesis del que me ocupo focaliza el objeto de estudio en una de las bisagras que articulan la formación y la práctica profesional en la universidad. Surge de la preocupación por la responsabilidad que tiene la universidad como institución social que forma profesionales para ser partícipes activos en proyectos de transformación social en torno a problemas de la humanidad, principalmente la inclusión social y cultural que involucra a la vez aspectos políticos, económicos, educativos, de administración y de acceso a los bienes y recursos, entre muchos otros.

Decidí entonces, estudiar el vínculo que se produce en el proceso de orientación y acompañamiento desde la formación a los estudiantes universitarios, en su primera socialización profesional que suele llamarse la “práctica profesional” y que se considera

potencialmente transformadora. Se trata de un vínculo pedagógico que se produce en el proceso de formación en las prácticas profesionales donde participan la universidad y otras instituciones sociales.

Estas prácticas, generalmente se realizan entre instituciones con culturas de producción de conocimiento y prácticas cotidianas no siempre compatibles, es por ello que en ocasiones esos vínculos expresan tensiones entre autonomías discursivas, status y poder, que muchas veces generan desfasajes, conflictos e insatisfacciones entre los actores universitarios y profesionales del ámbito laboral de las instituciones de prácticas.

Para el trabajo de campo de la tesis he seleccionado tres carreras diferentes del campo social Terapia Ocupacional (FBCB-UNL), Profesorado en Educación Primaria Rural (FHAYCS- UADER) y Trabajo Social (FTS-UNER).

Un supuesto de partida en el trabajo de tesis, es que toda práctica profesional en el campo social se desarrolla en una trama compleja que involucra instituciones en las que se manifiestan rutinas, ritos, conflictos, estrategias y tensiones que se han configurado históricamente, están instituidas y aglutinan sujetos con intereses diversos y muchas veces contrapuestos. Estos aspectos suelen ser con frecuencia fuente de aprendizajes para los estudiantes practicantes, sin que sean reflexionados en el ámbito académico. Se convierten en producto de la socialización laboral anticipada<sup>1</sup> que puede ser confrontada con la formación inicial o académica.

Me interesa, entonces, investigar el modo en que se construyen los vínculos entre la universidad y las instituciones donde tienen lugar las primeras prácticas profesionales en las carreras del campo social. Vínculos entre sujetos e instituciones, que en tanto presumen una intención pedagógica, involucran el trabajo con el conocimiento y saberes en las prácticas.

En esta ocasión presentaré avances sobre el estudio y la reflexión de categorías centrales que me permiten acercarme a las relaciones entre sujetos, conocimientos, saberes y prácticas, que se constituyen en herramientas de estudio sobre el objeto que nos ocupa.

---

<sup>1</sup> El concepto de *socialización laboral anticipada* pertinente para la situación de prácticas profesionales dentro de la formación en la carrera de grado, fue tomado de un trabajo titulado *¿Cómo se hace un maestro?* de María Sotos Serrano y José María Aguilar Idañez (2003) con el cual se refieren a la apropiación de prácticas institucionales que se configuran en el sujeto durante las primeras intervenciones en el campo laboral, donde asumen a la institución por primera vez como lugar de trabajo.

Son referentes teóricos para este desarrollo las categorías: prácticas de conocimiento de Violeta Guyot (2011), saber y relación con el saber de Jacky Beillerot (1989), saberes socialmente productivos de Adriana Puiggrós (2004) y los aportes de Berta Orozco (2009) que amplían el sentido de esta última categoría vinculándola a los saberes significativos que permiten crear identidad.

El primer desafío es cómo conceptualizar y desde qué perspectivas y categorías analizar esa compleja relación en movimiento entre los sujetos, saberes, conocimientos y prácticas. Por lo que recurrí a autores que en principio coinciden en reconocer aspectos diversos en la relación entre sujetos y conocimientos en la complejidad de lo social, y se diferencian explícitamente de la perspectiva epistemológica de la simplicidad o pensamiento simple a la que algunos llaman ortodoxas o tradicionales<sup>2</sup>.

En el siguiente apartado intento recuperar y sintetizar algunas herramientas para pensar y analizar las relaciones entre conocimientos, saberes, sujetos y prácticas.

### **De la relación teoría y práctica, hacia el concepto de *prácticas de conocimiento***

Violeta Guyot<sup>3</sup> (2011) propone el concepto de *prácticas de conocimiento* para referirse al conocimiento en acción, es decir, a los usos que los sujetos hacen del conocimiento, para enseñar, investigar o ejercer una profesión. La autora sostiene que en estas prácticas, las posibilidades de intervención en la modificación de las mismas pone de relieve la importancia de comprender los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento.

Este es un aporte fundamental para superar la mirada escindida entre las teorías y prácticas, y el sujeto productor de teorías y prácticas.

Además fundamenta la necesidad de analizar las prácticas de conocimiento en su complejidad, una perspectiva que va desde el microespacio al macroespacio del sistema social.

---

<sup>2</sup> Si bien pensamiento simple y pensamiento complejo son categorías de la teoría epistemológica de Edgar Morin, no todos los autores que menciono retoman aportes de Morin, sin embargo coinciden en los sentidos que dan a esta diferenciación de perspectivas en torno a la problemática del conocimiento.

<sup>3</sup> Violeta Guyot es investigadora argentina sobre problemáticas epistemológicas, profesora emérita de la universidad Nacional de San Luis y referente de diversas universidades del país.

Las prácticas del conocimiento requieren del análisis del microespacio de la investigación epistemológica, que constituye el sistema de relaciones entre sujetos donde el conocimiento se instituye como mediador. Si enseñamos, lo que establecemos es una relación subjetiva; si investigamos, establecemos relaciones subjetivas; en el ejercicio profesional se establecen relaciones subjetivas de distinto carácter y diferente orden. Siempre se está respondiendo desde una posición de saber a una posición de demanda del saber. (Guyot, 2016, p.53)

Esa demanda de saber es ineludible en el caso del ejercicio de la profesión, porque lo que en esa práctica se establece es una demanda del saber al profesional para poder solucionar algún problema. Es ahí donde se ponen en juego las relaciones del sujeto con el conocimiento desde sus posicionamientos epistemológicos y subjetivos.

Además, Guyot sostiene la necesidad de contemplar la situacionalidad histórica constitutiva del modelo de práctica educativa, en este caso, sería el de formación en la práctica profesional; y dentro de esa situacionalidad, la vida cotidiana en la que acontece, es decir, en qué tiempo y espacio concreto.

En el quehacer de todos los días se juega el tiempo microexistencial en el que se constituyen los sujetos y los saberes; es el lugar de la confrontación de los obstáculos y dificultades que concretamente nos salen al paso de las tácticas y estrategias para superarlos. (Guyot, 2016, p. 55,56)

En las instituciones, las prácticas de conocimiento constituyen, según la autora un campo de batallas, de luchas, que finalmente cierran en instancias resolutorias, imponiéndose las normativas, las leyes que van a posibilitar y limitar las prácticas concretas en dominios específicos.

Este concepto *prácticas de conocimiento* nos alerta sobre imposibilidad y sinsentido de un planteo que pretenda analizar cómo se transfieren los conocimientos del ámbito académico a la práctica profesional, sin situarlos en el análisis de las relaciones entre sujetos que intervienen y de los sujetos con el conocimiento en la particularidad de ser estudiantes y profesional a la vez; así como de la misma situacionalidad institucional e histórica de doble identidad en que estos sujetos toman decisiones sobre el conocimiento en las prácticas profesionales. Se trata de un análisis profundamente complejo para el que la autora nos ofrece un esquema ordenador con fundamentos orientadores para el estudio de las prácticas de conocimiento.

Los interrogantes que se abren a partir de estos aportes son:

¿Qué relaciones se establecen con el conocimiento académico en el microespacio de la primera socialización profesional de los estudiantes en las instituciones de práctica? ¿Qué uso se hace del conocimiento académico cuando se resuelven problemas de la práctica de la profesión? ¿Cuáles son las prácticas de conocimiento potencialmente valiosas que no llegan a teorizarse en la formación académica?

### **Sujetos, conocimientos y saberes**

En un intento de diferenciar conocimientos y saberes, retomando a Guyot entendemos que el conocimiento científico es un tipo de saber, y que tiene lugar en las prácticas en la universidad. El saber es entonces un bien social que hace posible la comprensión del mundo, "...establece jerarquías en el orden de los valores, de los regímenes de verdad, relaciones de poder-saber, y afecta las prácticas y el acceso a la educación..." (Guyot, 2016 p. 44,45).

Para diferenciar concepciones de saber el trabajo de Jacky Beillerot (1998) nos permite distinguir perspectivas en este sentido. Una primera diferenciación básica que nos ofrece este autor, es entre el saber entendido como proceso que incluye una relación con el psiquismo - donde el deseo de saber tiene un lugar preponderante-, de aquel concepto de saber inventariable, clasificable y acumulable, separado del sujeto.

El saber como proceso conlleva una idea de verdad más condicional que evidente; deja su lugar a una visión más localizada, más singular, en la que el acento recae sobre las problematizaciones, las apropiaciones, y la falta de saber. El aprendizaje de saberes desde esta perspectiva representa la realidad dinámica del saber y no solo el resultado, en la que el sujeto se produce y produce lo existente, más que lo verdadero y lo falso (Beillerot, 1989). Esta concepción de saber se presenta en oposición a una verdad acabada posible de ser aplicada en la práctica, que se confunde con un resultado momentáneo de la práctica y el sujeto mantendría una relación de ajenidad con él, por lo que sería fácilmente transferible a través de pasos y procedimientos a seguir que se aprenderían por simple impregnación.

Asumiendo la primera concepción de saber mencionada, J. Beillerot sostiene que "El saber es una acción que transforma al sujeto para que este transforme al mundo" (Beillerot, 1989 p.34). Un concepto que resulta coherente con las necesidades y prospectivas sobre la formación en la universidad.

El autor enriquece ampliamente este concepto, retomando el pensamiento francés de los años '20<sup>4</sup> desde el cual recupera la noción de *relación con el saber*. Sostiene que

(...) sólo hay saber a través de una cierta relación con el saber, a través del hecho de que un cierto sujeto exige un saber indeterminado que es al mismo tiempo un poder, un poder indeterminado del saber, y que le permitirá precisamente cambiar su relación con el medio. (Beillerot, 1989 p. 51)

Al pensar en los procesos de práctica profesional en estos términos, la formación en la práctica no podría sostenerse desde una relación primitiva con el objeto-saber - que sería la práctica- en la que solo bastaría la socialización institucional del sujeto para que asuma saberes de la comunidad institucional y profesional. Se trata, en cambio, de una relación en la que predomina el *sujeto en relación con el saber*, donde el saber está constituido y diferenciado socialmente. Es una relación creadora que no se circunscribe a lo *ya sabido* sino con un *sabiendo* el saber.

En ese proceso de formación se juega la relación que el sujeto ha configurado con el saber y con un determinado saber, que marca, influye en la configuración del *saber que se estaría haciendo*. "*Relación con ...*", designa al modo de placer y sufrimiento de cada uno en su vínculo con el saber.<sup>5</sup>

A partir de la incorporación de esta noción de *relación con el saber*, se estaría promoviendo que el sujeto revise su propia formación desde otras ópticas, pueda cuestionar saberes académicos, relativizarlos, generar quiebres en lo *ya sabido* y por lo tanto en sus formas de transmisión.

El *saber* es proceso, realidad social y cognitiva que no se presta a ser cosificada, de aquí su diferenciación con la idea de conocimiento<sup>6</sup> y por eso requiere ser comprendido como práctica histórica.

---

<sup>4</sup> Retoma a Lefort, C, que refiere a *relation y rapport*, traducidos al castellano como "relación".

<sup>5</sup> Beillerot retoma la perspectiva de Lacán que sostiene que hay una relación con el saber cuando, "...de un sujeto que desea un objeto sin saber que lo desea se pasa a un sujeto consciente de su deseo, produciendo un saber de su deseo y un saber de la manera en que se produce el saber como dependiente del objeto del deseo." (Beillerot, 1989, p.46).

<sup>6</sup> Señala, que en el uso hay una especie de oposición entre el conocimiento, que remite a la teoría -a menudo entendida como *contemplación* -, y el saber, que pone énfasis en las prácticas, tanto del espíritu como de la transformación del mundo (Beillerot, 1989, p.24).

Tan pronto como el saber se hace explícito, se razona, se convierte, en sabido, pierde algo, se reduce, puesto que toda creación no puede convertirse en sabido. Lo que cuenta es íntegramente la relación del proceso creador de saber con lo sabido, y no sólo lo sabido, de lo que se obtendrían respuestas o soluciones. (Beillerot, 1989, p. 40)

En estos términos, y siguiendo el pensamiento de Beillerot, los saberes del campo social incluyen partes relativamente científicas y otras que casi no lo son, están impregnados de ideología y filosofía, se integran en unidades cuyos objetos y métodos son imprecisos y variables (Beillerot, 1989).

En la práctica lo que cuenta sería entonces la relación del proceso creador de saber con lo sabido - y no sólo lo sabido- de lo que se obtendrán nuevas respuestas, soluciones, propuestas alternativas. Las metas de la formación en la práctica no estarían vinculadas sólo al *saber sabido*, sino, y principalmente a la *relación con el saber*.

Algunos aspectos que pueden ser interesante para el análisis en esa relación en la práctica es: ¿qué hay de sabido y qué hay de creado en relación al saber, cuando los estudiantes y profesores intervienen en las instituciones de práctica? ¿Cómo se construye la relación entre el proceso creador de saber y lo sabido en cada uno de los participantes del proceso de formación en prácticas profesionales? ¿Cómo se explicitan las relaciones con el saber que los sujetos construyen en sus prácticas?

### **¿Qué saberes se reconocen como potencialmente valiosos en las prácticas profesionales del campo social?**

Una categoría para pensar los saberes de las prácticas profesionales en contexto es la de *saberes socialmente productivos*, que propone la investigadora argentina Adriana Puiggrós en el libro, *La fábrica del conocimiento* (2004) que escribe junto a Rafael Gagliano como producto de una investigación.

En su aproximación a la categoría histórico-contextual de *saberes socialmente productivos* los autores los reconocen como “aquellos que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su “habitus” y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad” (Puiggrós y Gagliano 2004 p. 13). Los diferencian de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya *conocido* por la sociedad. Se trata de una categoría más abarcativa que saberes técnicos, prácticos o útiles, aunque los incluye, y no tiene vinculaciones de causa-

efecto simples con los cambios de la sociedad o de la conducta de las personas. Pero no deja de intervenir en la complejidad de factores que inciden en esos cambios, resignifica el papel social, cultural y económico del saber (Puiggrós y Gagliano, 2004).

Estos saberes modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza de su cultura, enriqueciendo el capital cultural de la sociedad y de las comunidades. La mexicana Berta Orozco, retomando esta categoría de Puiggrós, agrega que “para ser socialmente productivo un saber tiene que ser sentido como *significativo* por los actores sociales, en el sentido que ese nuevo saber juegue un papel en el proceso de construcción de identidad” (Orozco, 2009).

Son saberes de la experiencia, emergen en el espacio de la sociedad civil y se vuelcan en la práctica laboral, producen alternativas, conformando nuevos tejidos y lazos sociales. No se reducen a los saberes letrados pero constituyen las estrategias compartidas que pueden dar lugar a los proyectos, resignificando el papel del conocimiento como práctica social y no como mercancía. (Orozco Fuentes, 2009, p. 88)

Lidia Rodríguez avanza en reflexiones sobre este concepto en su trabajo, en el libro que comparte con Orozco Fuentes, coordinado por Marcela Gómez Sollano; intenta responder la pregunta acerca de ¿cuáles serían en prospectiva los saberes socialmente productivos hoy en América Latina? y establece algunos criterios: saberes que permitan a las personas analizar la situación en que se encuentran desde la perspectiva totalizadora, organizar un mapa complejo del mundo social, político, histórico y geográfico, en el que insertan su trabajo y en donde transcurre su biografía, saberes que le permitan construir una distancia de la microsituación, superando ‘la inmersión’ en la realidad con capacidad de ubicar una mirada en el largo plazo y en el espacio global sobre la totalidad de la época (Rodríguez, 2009 p.105).

## **Conclusiones**

Los aportes de estos autores, advierten sobre cuestiones que son importantes e ineludibles cuando el objeto de estudio involucra prácticas profesionales y sobre todo si se pretende estudiarlas en su proceso de formación, como es el caso de mi trabajo de tesis. Las sintetizo de esta manera:

- Sería absurdo analizar el conocimiento académico si no se piensa en el uso del mismo, en las prácticas del conocimiento, lo que requiere de un estudio epistemológico complejo.

- El saber de la práctica en el campo social no puede ser totalmente instrumentalizado, incluye conocimientos científicos y otros que no lo son e involucra el deseo de saber del sujeto. Pone en tensión la teoría y también al sentido común; a la vez que necesita de éstos, se diferencia en su modo relacional.
- El saber de la práctica es un tipo de saber que no puede prescindir totalmente de la práctica porque depende de ella en alto grado; es un saber que siempre *se está haciendo*. Cuando se intenta teorizar sobre el mismo, se pierde algo, se reduce, diría Beillerot. Tal es así que no se puede convertir toda la práctica en algo *sabido*.
- Hay un saber en la práctica que no siempre puede teorizarse, hacerse consciente, escapa a lo sistemático. De aquí la importancia de investigar acerca de los saberes que tienen lugar en el vínculo entre los sujetos y prácticas en los contextos institucionales de la universidad y las instituciones donde los estudiantes realizan sus primeras prácticas profesionales.
- Los saberes de la práctica son siempre saberes de alguien, de algunos (sujetos, grupos) nunca de todos, por ello son también motivo de conflictos sociales, producen jerarquías, reflejan relaciones de dominación.

Lo que se intenta poner en cuestión aquí es la aparente sencillez de la práctica, a la vez que se transparenta la compleja relación entre los sujetos con el saber de esa práctica, por lo que será necesario en este proceso de investigación, asumir una *perspectiva epistemológica pluralista* como propone Violeta Guyot: “Toda transformación concreta, en lo que hace a la situación histórica de cada universidad argentina y latinoamericana, debería estar fundada en una perspectiva epistemológica amplia, pluralista, interdisciplinaria y pluridisciplinaria, para abordar las complejidades propias de una transformación de esa magnitud” (Guyot, 2016, p. 56-57).

## **Bibliografía**

- Blanchard-Laville, C.; Beillerot, J.; y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. México: Editorial Paidós.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Revista*

*Itinerarios educativos*. UNL (9) pp.43-58.

Orozco Fuentes, B. (2009). “Saberes socialmente productivos y aprendizaje. Articulación didáctico-pedagógica.” En López Solano, M. (coordinadora); *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Puiggrós, A. y Gagliano, R. (Dirección). (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Argentina: Editorial Homo Sapiens.

Rodríguez L. (2009) “Saberes socialmente productivos, formación y proyecto.” En Lopez Solano, M. (coordinadora); *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sotos Serrano, M. y Aguilar Idáñez, J. M. (2003) *¿Cómo se hace un maestro? Socialización profesional de los aprendices de maestro*. X Conferencia de Sociología de la Educación. Valencia, 18-20 de septiembre de 2003. Disponible en <https://www.uv.es/~jbeltran/ase/textos/aguilar.pdf>

# Reflexiones sobre modos de formar maestros y profesores: el desafío de “enseñar a enseñar, enseñando”

**Clarisa Hernandez**

clarisah@arnet.com.ar / soyclarisa@gmail.com

Universidad Nacional de Jujuy

---

## Resumen

El escrito que presento aquí es tipo reflexivo y propositivo: a modo de ensayo, procuro revisar mi práctica, y echar mano también a voces de estudiantes acerca de los modos en que se *enseña a enseñar*.

A pesar de que el paradigma “*teoría escindida de la práctica*” es objetado desde hace décadas y aunque los planes de estudio y diseños curriculares se hayan modificado y enuncien pretensiones de articulación entre la formación teórica y la formación práctica, por la asiduidad con que se incluye esta cuestión en las agendas de las instituciones formadoras, y en los encuentros y jornadas científicas del área educativa, los logros al respecto parecen distar mucho de las intenciones manifiestas.

Concretamente, cómo enseñamos a enseñar, práctica central y privilegiada de un maestro o profesor, es una cuestión que atañe a todos los que trabajamos en una carrera de formación docente. Sin embargo, desde mi experiencia como profesora en Institutos Superiores de la Pcia. de Jujuy, y de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales de la UNJu, asisto con frecuencia a planteos de estudiantes que analizan la formación recibida y señalan las contradicciones entre los enfoques de enseñanza y las decisiones didácticas de sus profesores y las teorías que enseñan, o declaran una delegación de la formación para la práctica de la enseñanza en un par de asignaturas y docentes, entre otros planteos que analizo y discuto en el trabajo. Pareciera, por sus expresiones, que mientras algunos profesores los “forman” otros los “deforman” a través de sus prácticas.

Asimismo, en los espacios de trabajo compartidos, mientras advierto la preocupación de muchos colegas que buscan nuevos y mejores modos de formar, que se desafían con innovaciones y propuestas ricas y potentes, también observo maneras de evaluación centradas fuertemente en la repetición de marcos teóricos sin buscar su valor para la práctica, programas que no atienden ni los criterios didácticos más básicos o tomas de decisiones que contradicen la esencia de lo que es pedagógico.

La idea de que un oficio o una actividad profesional se aprende “haciendo”, y podemos agregar también “observando” al experto, no es en absoluto nueva: por ello en los planes de carreras docentes hay instancias de observación de maestros y profesores, y también residencias y prácticas.

Tampoco es reciente la afirmación de que la formación de un docente continuará durante toda su trayectoria -de ahí la noción de desarrollo profesional- o de que también éste se ha “formado” a partir de su biografía escolar y experiencias de vida previas al ingreso al instituto o la universidad.

Pero, lo que sostengo aquí, es que aun sabiendo todo esto seguimos desaprovechando numerosas y cotidianas instancias formativas para *enseñar a enseñar mientras enseñamos*, y propongo algo que llamaré provisoriamente “modo de formar por inmersión”. Esta formación debería involucrar a

todo el plantel de profesores de las carreras de formación docente, desterrando esa postura de que la práctica profesionalizante se deposite en ciertos espacios curriculares.

---

### **Justificación de este ensayo reflexivo y esta propuesta**

La comunicación que presento aquí no aportará mayores novedades a la preocupación permanente sobre cómo formar mejor a los maestros y profesores, o sobre cómo enseñamos a enseñar, que seguramente compartimos quienes se convocan en estas Jornadas.

Digo que no aportará mayores novedades, puesto que ciertas cuestiones que aquí aparecen, como la recomendación imprescindible de *articulación teoría y práctica* para la formación docente, lleva varias décadas en agenda.

De la misma manera, no es en absoluto nueva la idea de que un oficio o una actividad profesional se aprende “haciendo” y “observando al experto”: por ello en los planes de carreras docentes hay instancias de observación a maestros y profesores, y también residencias y prácticas. Tampoco es reciente la afirmación de que un docente continuará su formación durante toda su trayectoria -de ahí la noción de *desarrollo profesional*- o de que también éste se ha “formado” a partir de su biografía escolar y experiencias de vida previas al ingreso al instituto o la universidad, ni es novedad que en las instituciones se desarrolla un currículum oculto que a veces marca más que el mismo currículum prescripto.

Entonces, me provoca a escribir estas líneas el ver que, a pesar de que el paradigma “*teoría escindida de la práctica*” es objetado desde hace décadas, que aunque los planes de estudio y diseños curriculares se hayan modificado y enuncien pretensiones de articulación entre la formación teórica y la práctica, y aunque sepamos sobradamente que la reflexión sobre la acción es altamente formativa, todos estos temas deban seguir siendo incluidos en las agendas de las Reuniones de profesores de las instituciones formadoras, o en los Encuentros y Jornadas científicas del área educativa. Esto sugiere que es porque los logros al respecto deben distar mucho de las intenciones manifiestas y que es necesario seguir insistiendo en ello.

Pero también me provoca escribir esto, cuando pienso -y en eso me voy a permitir discrepar con Serrat cuando canta que “*nunca es triste la verdad...lo que no tiene es remedio*”-

que debemos seguir proponiendo todos los *remedios* posibles a esta verdad en la formación que a algunos nos desvela tanto y todo el tiempo. Y esos remedios o caminos pueden estar en las valiosas experiencias de quienes forman/formamos de muchas maneras y en la reflexión sobre lo que se hace/hacemos.

Por eso es que este trabajo tiene la pretensión de promover la reflexión y de hacer una proposición humilde sobre los modos de formar, porque opino aun sabiendo “*todo eso que sabemos*”, seguimos desaprovechando numerosas y cotidianas instancias formativas.

### **Desnudando realidades cotidianas**

¿Quiénes son los que enseñan a enseñar? Personalmente entiendo que *cómo enseñamos a enseñar*, práctica central y privilegiada de un maestro o profesor, es una cuestión que atañe a todos los que trabajamos en una carrera de formación docente, no importa qué espacio curricular o materia dictemos. Porque un estudiante no se forma como docente ni aprende el *cómo se enseña* sólo en las materias pedagógicas, y por ende, en cada paso que da cualquier profesor está *enseñando a enseñar*, desde su propia práctica.

Sin embargo, desde mi experiencia como profesora en Institutos Superiores de la Pcia. de Jujuy, y de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales de la UNJu., asisto con frecuencia a planteos de estudiantes que analizan la formación recibida y señalan las contradicciones entre los enfoques de enseñanza y las decisiones didácticas de sus profesores con las teorías que se les enseñan. Pareciera, por sus expresiones, que mientras algunos profesores los “forman” otros los “deforman” a través de las prácticas que ofrecen como modelo.

Asimismo, en algunos espacios de trabajo que comparto, mientras advierto la preocupación de muchos colegas que buscan nuevos y mejores modos de formar, y que se desafían con innovaciones y propuestas ricas y potentes, también observo maneras de evaluación centradas fuertemente en la repetición de marcos teóricos sin buscar su valor para la práctica futura, o programas que no atienden ni los criterios más básicos, o tomas de decisiones que contradicen la esencia de lo pedagógico, de lo didáctico, de lo psicoeducativo y hasta de lo vincular. Creo que allí se está perdiendo una valiosa oportunidad formativa, y se está mostrando un modelo antagónico al enunciado de los planes de estudios, y eso es currículum oculto.

Para mostrar empíricamente esto que vengo planteando, traigo algunos ejemplos, producto de entrevistas a estudiantes delegadas de curso que se hicieron en el Instituto

donde trabajo. A la pregunta sobre “qué problemáticas perciben en la institución”, responden “...*las faltas de respeto de algunos profesores, o de las personas que trabajan en la institución...como una falta de voluntad a ayudar cuando tienen alguna duda, no te contestan de buena manera...*” (estudiante de 1er año de Prof. Nivel Inicial), cuestión que vuelve a marcar luego otra delegada refiriéndose a todo el personal, y reflexionando sobre que, si no son respetadas como estudiantes es muy difícil que luego ellas puedan enseñar a respetar.

Cuando se les consulta sobre “cuáles son -desde sus trayectorias como alumnas- las experiencias que más le aportan a su formación como futuras docentes”, refieren:

- “...el mayor aporte en nuestra carrera es el contacto con los niños, las prácticas, porque muchas veces no podemos sustentar la teoría con lo que es realidad el jardín, con lo que pasa en el jardín...y muchas veces lo necesitamos porque entramos a 4to y tenés directamente la residencia o la práctica, y es algo duro, y tenés que manejarlo, porque no sabés con qué situaciones te vas a encontrar, entonces estaría bueno que tengamos más contacto” (estudiante de 2do año de Prof de Educación inicial)

- “Yo pienso que lo que necesitamos en realidad son las prácticas...en mi trayectoria la verdad es que muchas experiencias no tuve...este año recién pudimos en el día de los jardines, pero mucho más que eso no tuvimos, ni siquiera observaciones en jardines que debería ser mucho más la práctica que simplemente la teoría” (estudiante de 3er año de Prof de Educación inicial)

- “Yo también pienso que falta más la práctica, y que en cada materia el aporte que más se necesita como futura docente es más práctica” (estudiante de 2do año de Prof de Educación inicial)

Sobre aspectos institucionales a mejorar, insisten en mejorar la comunicación del Itto. con el jardín (que está en el mismo edificio), para que les permitan “*al menos hacer observaciones*”, lo cual evidencia un nuevo reclamo -casi suplicante- sobre un aspecto práctico concreto e imprescindible.

También rescatan la existencia de docentes con “*muy buena o excelente enseñanza*”, de profesores que tienen “*sólida formación académica y disponibilidad*”; pero en otros casos se sienten “*abandonadas por los docentes*” (Estudiantes de Prof. de Educación Primaria).

Otros estudiantes manifiestan que observan una especie de *delegación* de la formación para la *práctica de la enseñanza* en un par de asignaturas y docentes, tal como se evidenció en algunas de las citas anteriores: el contacto con el campo de trabajo se produce muy

avanzada la carrera, y los únicos que les proveen herramientas prácticas para su desempeño profesional son algunos docentes de las materias pedagógicas o los que están a cargo de Práctica y residencia.

Algo parecido plantean también frecuentemente los estudiantes de Ciencias de la educación cuando escriben sus Bitácoras<sup>1</sup> en la materia de 5to año donde soy Adjunta: agradecen el acercamiento al campo que se produce en 4to y 5to año y rescatan solo algunas experiencias prácticas anteriores. En otras participaciones que he registrado en distintas clases a mi cargo<sup>2</sup>, cuando se pide que provean ejemplos concretos de situaciones educativas o áulicas en torno a algún tema de clase (criterios de evaluación, vínculos docente- alumnos, concepciones de sujeto, concepciones de conocimiento, etc.) los relatos y experiencias que cuentan ponen en evidencia que en muchos casos los docentes contradicen con sus prácticas lo que en la carrera se pregona.

Entonces, me surgen muchas preguntas: ¿qué aprende sobre “cómo enseñar” quién aprende de esa manera? ¿qué aprende “en teoría” y qué vivencia como sujeto de aprendizaje? ¿Qué impregna más su representación/idea previa de lo que es enseñar? ¿qué modelos se le ofrecen al formador en formación?

### **Recuperando algunos modos de formar docentes**

En este punto quiero recuperar a Guevara (2017) cuando plantea que hay *modos de formar*, y propone denominaciones específicas para algunos formatos hallados en las prácticas formativas de docentes. Así, distingue varios “modos” que son muy útiles en espacios concretos de la práctica

**ANTICIPAR:** el profesor le advierte escenarios y situaciones de peligro de la práctica futura, ofrece al novato un escenario anticipado de lo que le puede esperar, para que pueda imaginar/pensar sus futuras intervenciones.

**MOSTRAR COMO SE HACE O “METERSE EN LA PRÁCTICA”:** este modo se implementa en terreno; el formador interviene en el momento de la acción, mostrando, al modo de “un

---

<sup>1</sup> Se solicita la escritura de una Bitácora donde van reflejando y reflexionando sobre su proceso de aprendizaje durante el cuatrimestre. Al inicio, se les da una primera consigna que los orienta a analizar críticamente su trayectoria y la formación que la carrera les ha aportado.

<sup>2</sup> Me desempeño como JTP de Psicología educacional y Adjunta de Orientación e intervención Pedagógica institucional” de 3er y 5to año respectivamente, en la Carrera de Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación de la FHyCS-UNJu.

modelo” posible, la manera en que se resolvería una determinada situación. Así, colabora en que el novato recupere su lugar en la acción y siga conduciendo la propuesta.

**MOSTRAR BUENOS EJEMPLOS:** la presentación de buenos ejemplos permite la circulación de voces de otros, de experiencias *de otros* que no son el propio formador, y sirven de modelo

**CONTAR ANÉCDOTAS:** es un modo narrativo que pretende dejar una enseñanza, pero pretende anticipar escenarios, pero se focaliza en lo narrativo más que lo instructivo. Enriquecen el escenario actual con relatos del pasado experiencial del formador

**ACONSEJAR:** se complementa con la “anticipación” y es un modo más informal; el consejo se orienta a una cuestión concreta, y ofrece soluciones posibles. Pero no cierra.

**EXPLICITAR LAS RAZONES DE LO QUE SE HACE (Y DE LO QUE SE DECIDE NO HACER):** permite que el estudiante participe de los criterios, razones y valores de su comunidad de prácticas. La palabra del experto refleja los pasos y razones en las decisiones.

**DEJAR (AL OTRO) PROBAR;** posibilita al estudiante el “tanteo”; son las pruebas anticipadas de la acción o práctica que se deberá llevar a cabo permitiendo disminuir el temor a los errores.

**REDEFINIR EL PROBLEMA:** permite al formador reorientar el modo en que el estudiante percibe un problema, sin aportar una solución, ayuda a reorientar las coordenadas con que se piensa un problema

Todos estos modos están muy asociados al acompañamiento en los momentos concretos de prácticas en el aula/sala de clase. Pero también, en esta línea, de un “experto” que acompaña al “novato”, entiendo que podemos sostener algunos de estos modos desde el momento en que comienzan la carrera y en casi todos los espacios formativos o en cualquier asignatura/materia/ espacio curricular.

Tomo, de los anteriores: “anticipar”, “mostrar buenos ejemplos”, “contar anécdotas”, y “explicitar las razones de lo que se hace (y de lo que se decide no hacer)”, porque también se pueden incluir en las clases de diferentes materias.

Eso sería “*enseñar a enseñar enseñando*”: hacer de todos los momentos posibles de una clase un espacio formativo, reflexionar en voz alta sobre decisiones que tomo; hacer visibles los

marcos teóricos que sostengo como docente; mostrar que pude haber hecho otra cosa o usado otra técnica, otro instrumento, u otro recurso y dar cuenta de las razones que me llevaron a definirme por este o el otro; explicitar la estructura de mi Programa y socializar mi planificación y sus ajustes; explicar los criterios de evaluación de cada examen, o trabajo que solicito; en suma, permitiéndome ser un modelo de docente reflexivo *en la acción*. Eso es desnudar el “pensamiento del profesor”.

Esto, y a falta de una mejor denominación, es lo que he llamado provisoriamente un modo de “*formar por inmersión*”<sup>3</sup>. Para la RAE, la palabra inmersión tiene varias acepciones, pero la segunda y la tercera reflejan de algún modo lo que sugiero de este modo de formación que *rodee* al estudiante la mayor parte del tiempo, y se vuelva parte de la rutina de las clases

Inmersión (Del lat. *immersio*, -ōnis.)

2. f. Acción de introducir o introducirse plenamente alguien en un ambiente determinado.
3. f. Acción y efecto de introducir o introducirse en un ámbito real o imaginario, en particular en el conocimiento de una lengua determinada.

Desde luego que una real inmersión en el campo de las aulas, sería el formato ideal para que futuro docente se forme junto al maestro o profesor en ejercicio, pero aquí simplemente pretendo aportar otro “remedio” más para la mejora de los procesos formativos, y en las condiciones de los planes vigentes. Una humilde idea donde todos recogemos el guante de la tarea de formar para las prácticas de la enseñanza.

Pero esta sencilla idea tiene un anclaje teórico en las corrientes que se iniciaron estudiando el pensamiento del profesor, y luego el pensamiento práctico, y son aquellas que dan cuenta de los procesos complejos que sostienen las acciones del docente. Sanjurjo, al referirse a los aportes de esa esta línea, destaca:

“...el reconocimiento que el práctico está implicado en las acciones que realiza y que las mismas son producto de su pensamiento, de sus conocimientos, de sus creencias. Por lo que, si se quiere comprender más acerca de las prácticas es necesario conocer cómo los prácticos van construyendo el conocimiento que les permite tomar decisiones complejas... Desde la racionalidad práctica, la articulación teoría-práctica se va

---

<sup>3</sup> Analizo también como otro término posible el de “saturación” cuyo significado es “llenar u ocupar una cosa hasta el límite de su capacidad”, no porque este modo de formar llegue a un límite (que no lo hay), sino en el sentido *imbuir* de formación

estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes, en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción, que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos” (Sanjurjo, 2012: 23)

Por ello propongo un modo de formar que le permita al estudiante conocer esas articulaciones que su profesor hace entre saber teórico y saber práctico, un modo de ir descubriendo -en las clases en las que participa- los mecanismos sutiles con que la acción se explica a sí misma. Un modo de formarse que les posibilite anticipar *lo complejo* de la tarea de enseñanza y la manera en que su profesor lo resuelve. O en palabras de Sennett "los mil pequeños movimientos cotidianos que se agregan a una práctica" (Sennett, 2009, p. 101).

### **Cerrando con el origen de esta propuesta**

Cuando analizo mi propia práctica, encuentro que de un modo espontáneo sin que pueda precisar cuándo, me di cuenta de que debía hacer eso en mis clases del instituto y de la Universidad: mostrarme mientras enseño.

Así, al margen del contenido o tema a desarrollar, asumí que a la par estaba formando para la enseñanza, y posicioné a los estudiantes en el lugar futuro enseñante, de novato que necesita apropiarse de herramientas y capacidades concretas para una práctica que por el momento no se puede “probar” en el campo real, de un aprendiente que requiere resignificar los conocimientos en articulación con una realidad posible de la futura práctica profesional. Y eso me llevó más allá de los clásicos ejemplos y analogías para favorecer una apropiación significativa del conocimiento, y comencé a poner en palabras mis motivaciones, mis razones prácticas, a compartir experiencias o anécdotas, a exhibir mis errores, a explicitar criterios para justificar mis acciones.

Luego, en las reuniones institucionales del instituto, comencé a pedir a mis colegas que colaboren en la formación en didáctica<sup>4</sup> asumiendo en cada espacio curricular la responsabilidad de mostrarse en acción reflexiva, de elegir ponerse en el lugar de modelo. Entiendo que más allá de que estamos formando a quienes trabajarán con niños pequeños, o con adolescentes, jóvenes o adultos, hay elementos y variables de la acción pedagógica que atraviesan todas las prácticas, no importa la disciplina o el nivel del sistema en que

---

<sup>4</sup> En los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria estoy a cargo de Didáctica general

ejerzamos, y que serían mejor comprendidas y más significativas si se las reconoce en su ejercicio concreto. Seguramente esto traería aparejado un progreso también del profesor, porque haría consciente sus acciones, y ello lo llevaría a más reflexión y mejora.

Así empezó a tomar forma esta idea de definir y denominar de alguna forma este modo formativo, y que aquí esbozo un poco más formalmente. No me cabe duda de que estaríamos verdaderamente articulando teoría-práctica, y haciendo de las clases espacios formativos en el más amplio sentido de la palabra. Pero tal vez lo más importante de ello, es que desde la formación pudieran ver que un docente es (y debe ser) reflexivo.

### **Bibliografía**

Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43 (2), 127-145. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200007>

\_\_\_\_\_ (2017) Los modos de formar: una vía para la transmisión del saber experiencial en los espacios de prácticas. En: *Prácticas reflexivas: escenarios y horizontes*- En Roget y Anijovich (comp). Buenos Aires, Aique

Sanjurjo, L. (2012) Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis educativa*, Vol. XVI, N° 1, pp. 22-32

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

# **Un dispositivo para formar en prácticas profesionales en la Carrera de Ciencias de la Educación: estadías formativas en Asesorías pedagógicas**

**Clarisa Hernandez**

clarisah@arnet.com.ar / soyclarisa@gmail.com

**Carolina Requelme**

carolinarequelme@gmail.com

**Claudia M. Gámez Moreno**

gamezmarcela2@gmail.com

Universidad Nacional de Jujuy

---

## **Resumen**

La formación de profesionales en la universidad implica un desafío para los formadores, y exige decisiones creativas a la hora de facilitar la articulación entre la teoría y la práctica, lo cual abarca necesariamente toda la carrera. Afirmamos esto último, ya que estamos convencidas de que se requiere un proceso de inmersión paulatina en el campo ya desde los primeros años de la formación. Sin embargo, es en los tramos finales del cursado cuando se producen las mayores instancias formativas de tipo profesionalizante, y es allí cuando los equipos de cátedra deben generar propuestas ricas con experiencias de aprendizaje verdaderamente significativas.

Aquí nos proponemos presentar una experiencia formativa que se implementa en el Módulo “Orientación e intervención Pedagógica institucional” de 5to año de la Carrera de Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación de la FHyCS- UNJu. El dispositivo que se utiliza se denomina “*Estadía formativa*”, y tiene características propias que la diferencian de las actividades de la clásica práctica y residencia, como también de una pasantía.

Este formato elegido ha permitido a los estudiantes una instancia de acercamiento a la tarea de los Asesores pedagógicos en instituciones de diferentes niveles del sistema, tanto de gestión privada como pública. La razón de que se lo utilice en relación a esta actividad profesional, tiene que ver con que es una de las inserciones profesionales clásicas o tradicionales de egresados en Ciencias de la Educación. La estadía del estudiante en formación junto al profesional en acción les aporta una experiencia sumamente valiosa, al estilo de un profesional “novel” que aprende mientras trabaja junto al “experto” o mientras lo observa y le consulta.

En esta ponencia comentamos los marcos teóricos desde donde se sitúa el Asesoramiento pedagógico, y las características del dispositivo. También se presentan las ventajas que los propios estudiantes le asignan a la estadía, y los resultados favorables que, como docentes de la Cátedra hemos encontrado en su ejecución, después de dos años de implementarla.

Asimismo, cabe aclarar que las inserciones profesionales en sí mismas son tema de tratamiento en uno de los Ejes del programa del Módulo, para conocer la evolución y los cambios que se han producido en torno a las incumbencias profesionales de los graduados de Ciencias de la

Educación, por lo que la práctica formativa se vincula con distintos abordajes teóricos del Programa.

---

### **Quiénes somos, a quiénes formamos y qué experiencia presentamos**

Somos el Equipo de Cátedra de la Materia “Orientación e Intervención pedagógica Institucional” de 5to año de la Carrera de Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Jujuy. Nos estamos consolidando desde 2015, y venimos proponiendo un Programa y actividades formativas que permanentemente sometemos a reflexión, modificación y mejora, según la evaluación que hacemos desde el propio equipo y la devolución que recibimos de la evaluación que hacen los mismos estudiantes.

En este trabajo nos proponemos presentar la experiencia formativa que denominamos “*Estadía formativa*”, y que tiene características propias que la diferencian de las actividades de la clásica práctica y residencia, como también de una pasantía o ayudantías de pregrado. Este formato elegido ha permitido una instancia de acercamiento a la tarea de asesoramiento pedagógico en instituciones de diferentes niveles del sistema, tanto de gestión privada como pública. La razón de que se lo utilice en relación a esta actividad profesional, tiene que ver con que es una de las inserciones profesionales clásicas o tradicionales de los/las egresados/as en Ciencias de la Educación.

A su vez, la actividad formativa propuesta se vincula con distintos temas del Programa, y especialmente con el Eje I del programa del Módulo, porque las inserciones profesionales en sí mismas son tema de tratamiento específico, para conocer la evolución y los cambios que se han producido en torno a las incumbencias profesionales de los graduados de Ciencias de la Educación, y las estrategias que despliegan y desarrollan para lograr la inserción profesional.

En el trabajo comentamos los marcos teóricos desde donde se sitúa el Asesoramiento pedagógico, y las características del dispositivo. También presentamos las ventajas que los estudiantes le asignan a la estadía, y los resultados favorables que, como docentes de la Cátedra hemos encontrado en su ejecución, después de dos años de implementarla.

## **Un marco general sobre la propuesta**

El Módulo Orientación e intervención pedagógica institucional se ubica en el Ciclo Superior de las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, y se constituye en un espacio de integración de conocimientos y de acercamiento a las incumbencias y prácticas profesionales dentro de la formación básica de la Carrera. Busca amalgamar elementos de la teoría y de la práctica, en una visión amplia y holística que interpele y comprenda la problemática educativa micro y macro, escolar y no escolar, atendiendo a una realidad social y cultural cambiante que tensa y desafía en forma permanente el quehacer profesional.

Trabajamos un programa con tres Ejes temáticos:

- Eje I: El graduado de Ciencias de la Educación y sus incumbencias profesionales
- Eje II: Las prácticas de asesoramiento
- Eje III: La orientación y la intervención en las instituciones.

Además de ofrecer marcos teóricos imprescindibles, para una formación verdaderamente profesionalizante proponemos el acercamiento a profesionales con ejercicios variados, incluimos diferentes experiencias prácticas, utilizamos distintos dispositivos y generamos la participación y producción permanente de los estudiantes.

De este modo y para acompañar su propio proceso de apropiación y aprendizaje desde una mirada reflexiva, les pedimos la redacción de una bitácora durante el cuatrimestre y que la presentan al finalizar el cursado; para abordar la práctica profesional, se organizan Paneles con graduados y se proponen Lecturas de Tesis; para desarrollar capacidades inherentes a la tarea profesional, se solicita la escritura de informes, análisis de casos, y la participación en unas *Jornadas Internas sobre el Perfil y la inserción profesional del egresado de Cs de la Educación* con presentación de ponencias cuyos ejes temáticos refieren a la reflexión sobre los temas y experiencias transitadas durante el cursado, especialmente la Estadía formativa; para que se apropien de los distintos dispositivos de intervención (talleres, ateneos, entrevistas, etc.) se los pone en juego en clase; y por último -no porque sea cronológicamente la actividad final, sino porque lo desarrollaremos en especial- proponemos una “estadía formativa” en una Asesoría Pedagógica en algún establecimiento educativo.

### **Qué es y cómo se organiza la propuesta de la “estadía formativa”**

En el desarrollo del Eje II sobre las prácticas de Asesoramiento Pedagógico, se lleva a cabo esta experiencia, a la que consideramos un dispositivo de formación, y que consiste en *“acompañar la tarea del Asesor durante dos o tres jornadas, observando y registrando las múltiples actividades que estos desarrollan, las demandas particulares de la institución que delimitan el rol profesional; la estadía del estudiante en formación junto al profesional en acción, al estilo del profesional “novel” junto al “experto”, puede aportarles una experiencia formativa única”* (Hernandez y ots. Ponencia UBA- 2015).

En el año 2015 sólo se pidieron dos o tres días de estadía porque ese Eje temático se encontraba en último lugar dentro del programa, y el fin de cuatrimestre se acercaba, como así también los tiempos autorizados por las instituciones para el ingreso de nuestros estudiantes, que prefieren no recibir practicantes ni residentes luego del 30 de octubre. A raíz de esta situación que el equipo de cátedra valoró, podría constituirse en un obstáculo para concretar esta estadía; se modificó el orden de los Ejes del programa, lo cual, a su vez, posibilitó un mejor desarrollo del tema desde lo teórico como desde la actividad en campo, la que actualmente ocupa entre tres a cinco días de permanencia, ampliando el abanico y la diversidad de situaciones –que resultan algunas pertinentes e inherentes a su rol y función y otras no tanto-, que aborda un asesor pedagógico a diario en las instituciones escolares.

Posibilitar la actividad, implica que desde el Equipo se hagan, con la debida anticipación, contactos informales con Asesores Pedagógicos en ejercicio, tanto en escuelas de nivel primario como de Nivel secundario, para ver quiénes acceden a recibir uno o dos estudiantes y colaborar desde la co-formación; luego se presenta la solicitud formal al establecimiento, y, obtenidas las autorizaciones se presentan al grupo de estudiantes todas las alternativas disponibles, distribuyendo las mismas por *conveniencia* o *preferencia* entre las parejas que han armados ellos libremente; sin embargo la negociación sobre los espacios de acompañamiento es realizada por cada grupo de estudiante con el asesor asignado

Una vez distribuidos las parejas, la consigna es que se acerquen a la experiencia conociendo y habiendo comprendido el marco teórico, pero permitiéndose la posibilidad del “asombro” y del “descubrimiento”. Por eso mismo también se le pide a cada uno que,

antes de ir, anoten lo que esperan encontrar, los presupuestos que tienen acerca del ejercicio del rol, y las dudas, preguntas o inquietudes.

Otras indicaciones tienen que ver con las razones para hacer un registro exhaustivo de lo que observan desde el primer momento en que ingresan a la escuela y desde que conocen al profesional asesor; que esa observación puede tener que ver con el espacio escolar, la ubicación del lugar de trabajo del asesor, la forma en que distribuye los horarios, con quiénes se vincula y con quiénes no, qué tareas hace, cuáles son las demandas -si las hay- y cómo desarrolla su rol, etc.

Asimismo, se les recomienda un primer acercamiento al campo, momento en el cual ya deben comenzar a tomar registro de lo que observan, y se presenten con el profesional para acordar días, horarios, obligaciones, permisos de acceso, forma de trabajo y cualquier otro elemento importante para encuadrar con anticipación la tarea.

Durante su estadía el grupo de estudiantes (dos o eventualmente tres) entrevista también al profesional, observa y registra distintos acontecimientos, participa de reuniones u observaciones de clase, o cualquier actividad que el Asesor realice y a la que se les dé apertura. Pueden, si se les da la oportunidad o lo creen necesario, mantener entrevistas flash con otros actores institucionales.

Finalmente, con todo el material recogido, analizado desde los marcos teóricos, elaboran un Informe que exponen a sus compañeros a modo de coloquio/socialización.

### **Por qué podemos considerar esta actividad como un dispositivo**

Michel Foucault en su obra “Historia de la Sexualidad” publicada en 1975, introduce el concepto de *dispositivo* para dar cuenta de los procesos intervinientes en la invención de artefactos culturales, destinados a producir e instaurar actos de sujeción en los sujetos. Estos actos de sujeción adquieren sentido en entramados de relaciones de poder y saber móviles que acontecen en espacios temporales que operan en los procesos de conformación subjetiva y subjetivante de los sujetos particulares, los grupos sociales e instituciones.

El sujeto se constituye como tal sujetándose a una estructura social constituida por un entramado de significados y sentidos, que articulan relaciones de poder/saber; para desentrañar estas los dispositivos de formación, como artificios pensados para recrear o

simular, para acercarse a la práctica profesional, para articular los saberes construidos con sus usos en acción, requieren condiciones de tiempo, espacio y vinculación con la realidad (Ferry,1997)

Para Souto, un dispositivo "conlleva un proceso permanente de des-anudar la trama de poder-saber para reconstruirla en sus diferentes significados, en lo que establece, enuncia, muestra, más que en lo que censura, rechaza, oculta. Implica analizar los ámbitos de objetos y rituales de verdad que ese haz de relaciones produce." (Souto, 1999:80).

Desde estos sentidos y formas de entender un dispositivo, pensamos que nuestra propuesta formativa reúne esas características y posibilita la formación de manera significativa. Alrededor de esta "estadia formativa" en tanto dispositivo se organizan y distinguen las prácticas cotidianas que suceden en las escuelas, la experiencia concreta de la novela del asesor en el día a día, en los vínculos que establece con los actores escolares y en las distintas dimensiones institucionales.

Al respecto, rescatamos en las voces de nuestros estudiantes:

*(...) haber realizado este trabajo resultó ser muy significativo para nuestro proceso formativo, porque al sumergirnos en el trabajo de la asesora pedagógica tuvimos un mayor acercamiento a la cotidianidad escolar, permitiéndonos tener una mirada más amplia y problematizadora de la institución educativa. Situarnos en esa realidad educativa nos hizo comprender lo complejo de la dinámica institucional ...*

*De esta forma, resignificar el espacio de la asesoría pedagógica, de la escuela secundaria nocturna, nos permite ir adentrándonos al escenario social complejo y dinámico de una determinada institución educativa, donde sus actores sociales, portadores de historias personales y sociales van entretejiendo una trama de significados que es importante comprender e interpretar para poder abordar la importancia de la asesoría pedagógica (Velazquez- Guzmán, 2017)*

*El poder conocer a la Asesora Viviana poder conversar con ella y conocer parte de su labor, mediante su relato o mediante su accionar, significó que todo lo que aparentemente es fácil, a veces esconde desafíos y responsabilidades gigantescas (...)Es así que a partir de esta experiencia puedo tomar a la docencia y a la asesoría como un oficio, y puedo coincidir con Vezub Lea en que, "el oficio se construye en el entrecruzamiento de los caminos subjetivos y colectivos, o sociales, a partir de la trayectorias que resultan del entramado de las acciones y elecciones que los docentes realizan en contextos y situaciones particulares (Crippa, 2017)*

El propósito de la cátedra es acercar a los estudiantes a las vivencias, percepciones y significaciones/sentidos que otorgan los asesores pedagógicos a su acción pedagógica, metodológica, didáctica, que lleva a los estudiantes a un proceso de toma de conciencia de las propias representaciones construidas acerca del rol, develarlas, y resignificarlas a través de la articulación entre teoría y práctica. Por ello pensamos que en esta experiencia transitan un proceso de desnaturalización de algunos imaginarios instituidos y de develamiento de sus propios marcos referenciales y creencias construidos a lo largo de la formación y de la escucha de experiencias de otros compañeros, o docentes formadores. Así, se espera que estos futuros docentes resignifiquen y elaboren nuevos sentidos a partir de esta actividad.

Este potencial desnaturalizador de la práctica profesionalizante, generador de reflexión sobre y en la práctica, favorece la “alternancia” (Ferry, G. 2004) en la formación inicial - durante la cual se está el mayor tiempo en la facultad, no en el campo profesional-, ya que a partir de la estadía formativa los estudiantes se enfrentan con la realidad profesional para luego volver a la facultad y tomar distancia, tomar conciencia, reflexionar, y resignificar la propia práctica desde una perspectiva psicosociológica; es decir que todo aspecto que tenga que ver con la formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes, se mira intentando deconstruir las construcciones subjetivas, pedagógicas, sociales entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación y la práctica. Desde nuestro marco de referencia, F. Imbernón (2007), sostiene que es necesaria una reflexión teórico-práctica sobre la misma práctica, mediante el análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre ésta.

La Estadía Formativa como dispositivo para la formación interpela a los estudiantes desde el momento mismo en que la cátedra hace la propuesta de trabajo, porque implica pasar a la “acción”; y en este pasaje los estudiantes “construyen fantasías” “expectativas” sobre lo que se les podrá requerir desde su posición de ya casi colegas, y si ellos estarán a la “altura”, o si “tendrán las herramientas necesarias y suficientes para dar respuestas” acordes a las necesidades y circunstancias. Es una invitación a la posibilidad de anticipar el juego del rol, de ponerle el cuerpo a la práctica cotidiana institucional; también de ir más allá y más a fondo de lo que se conoce cuando solo se toma *la palabra* del otro, y así lo expresan nuestros estudiantes cuando dicen:

*(...) hubo cuestiones que generaron dudas en cuanto al sentido de acompañamiento al Asesor; es decir si mi rol con el profesional sería solo de observador de su trabajo o si podría intervenir en el mismo en el caso que lo requiera el Profesor Asesor, pero sobre todo que voy a observar en el lugar sin que mi presencia perturbara la naturalidad de la práctica para poder ver la realidad de esta y no quedar todo como registro de una entrevista que se presta para decir lo que se hace en esta práctica del asesor, pero que tal vez no sea una realidad (Moya, 2017)*

## **Qué nos deja este recorrido**

Estamos convencidas de la importancia de la reflexión *en y sobre* la propia práctica en los procesos de formación del profesorado, y como actitud proactiva en la formación permanente y el desarrollo profesional, en consonancia con varios autores (Sanjurjo, 2012; Alliaud 2004; Schön 1998). Procuramos pensar cada actividad articulada armónicamente en relación a las demás, y siempre vinculadas con el campo profesional.

Sabemos que son menos frecuentes las propuestas desarrolladas a partir de dispositivos que potencien movimientos subjetivos tendientes a la toma de conciencia de las prácticas internalizadas; desde el dispositivo de la biografía escolar, promovemos esa actividad reflexiva a partir de la escritura de una bitácora, cuya actividad inicial recupera experiencias de la vida escolar, de la propia trayectoria; previas a la formación inicial y durante la misma; y que a su vez acompaña el desarrollo de la estadia. Al respecto, y para seguir aprendiendo de las palabras de los estudiantes:

*Otra de las propuestas que rescato y que no lo hemos trabajado en ningún otro espacio, fue la propuesta de la Bitácora, que me permitió ir construyendo y reconstruyendo mi paso por la carrera, me permitió poder volver en el tiempo y repensarme en este proceso del cursado y pensar en mi formación, reflexionando sobre mi práctica, pensando cuales serán mis herramientas a utilizar, y todas las experiencias vividas, que me van a ir permitiendo tener un posicionamiento respecto a que es lo que quiero de mi profesión, que puedo aportar y en que puedo mejorar, permitiéndome permanentemente ir mirando y construyendo mi proceso de formación. (Montero, 2015)*

En el mismo sentido, nos articulamos con otros espacios profesionalizantes de la carrera, y ofrecemos esta experiencia diferente. La “estadia formativa”, pretende estar a medio camino entre una residencia y una simple observación, es más que acercarse a entrevistar un profesional en ejercicio, y es más que analizar un registro de lo observado. Los estudiantes caminan la escuela a la par del asesor, vivencian, aunque sea brevemente, las demandas que los interpelan a diario, la formas en que juegan el

rol, las características institucionales que los determinan, los vínculos que establecen con los demás actores escolares.

Asimismo, entendemos que esta estadía formativa les permite identificar los estilos de asesoramiento sustentados en los distintos modelos trabajados teóricamente en la cátedra, lo que suscita la inquietud de ir delineando su propio perfil profesional fundamentado epistemológica y metodológicamente, que nutrirá su propia práctica puestos a cumplir el rol de asesor pedagógico en una institución escolar.

Coincidimos con Nicastro, S. y Greco, B., (2009:99) que “En este momento el trabajo de acompañamiento hace un doble movimiento: mirar desde dentro de la situación y mirar de frente a la situación, como si uno invitara tomando de la mano al otro a salir de su escena y no enfrentarse a ella en el sentido de afrenta, sino de ponerse de cara a ella. Una manera, por momentos, de lograr determinada distancia que hace espacio para pensar lo que supuestamente ya está pensado”.

Lo que nos deja hasta ahora como equipo de Cátedra, es muy gratificante y es alentador desde las valoraciones que los propios estudiantes hacen. Sabemos que podemos enriquecer este dispositivo y, año a año, intentamos hacerlo.

## **Bibliografía**

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-11
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Bs. As.: UBA Ediciones Novedades Educativas.
- (2004) *Pedagogía de la Formación*. 1º ed. Bs. As.: Ediciones Educativas.
- Foucault, M. (2002) *Historia de la sexualidad*. 1 La voluntad de saber, Avellaneda, Siglo XXI,
- Hernandez, C y ots. (2015) *Pedagogos fuera de su tinta*. Ponencia publicada en el Libro del X Encuentro de Cátedras de pedagogía de Universidades Nacionales - UBA, Buenos Aires.
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), pp. 145-152. <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7.pdf>.

Nicastro, S. y Greco, B. (2009) *Entre trayectorias: Escenas y Pensamientos en Espacios de Formación*. Rosario: Homo Sapiens. Capítulo 3. “Sobre el acompañamiento de las trayectorias”.

Sanjurjo, L. (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: HomoSapiens

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

# Los problemas didácticos en la construcción del contenido a enseñar

**Gabriela Hoz**

gabrielahoz@gmail.com

**Aldana López**

lopezaldana1980@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata

---

## Resumen

El presente trabajo se propone abordar los problemas didácticos involucrados en la construcción del contenido a enseñar en las prácticas de enseñanza, tanto desde el plano teórico como desde el ámbito práctico. En este sentido, intenta sistematizar la experiencia llevada adelante en la cátedra de *Prácticas de la Enseñanza* del Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en el contexto de la formación de los alumnos practicantes –futuros profesores en Ciencias de la Educación– en conjunto con espacios de formación del ISFD N° 9 de La Plata, en las materias de Didáctica y Curriculum del profesorado de Educación Inicial de la Pcia. de Bs. As., uno de los lugares donde los alumnos hacen su residencia y en el cual se realiza la co-formación por parte de su profesora. Asimismo, se retoman los aportes de la cátedra de Didáctica del profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP, por ser espacios de intervención de la misma profesora y por considerarse saberes valorados y necesarios para aportar a esta discusión.

Esta co-formación (entre Prof. Universitario e ISFD) se plantea tanto en las fases preactiva de la enseñanza (es decir, en el proceso de previsión/diseño de propuesta de intervención), como en la fase interactiva, de desarrollo de las clases y postactiva, de reflexión sobre lo sucedido para volver a pensar la enseñanza.

Nos parece relevante, a partir de este trabajo conjunto, reflexionar sobre la problemática de elaboración del contenido a enseñar por parte de los residentes de Ciencias de la Educación, dado que sostenemos que el saber, para y al entrar en una situación didáctica, debe atravesar un proceso de construcción complejo, que debe atender a los sujetos destinatarios y los propósitos de enseñanza (tanto curriculares, institucionales, como los propios del docente). En este sentido, nos parece relevante y necesario reflexionar sobre este proceso en el contexto del diseño y desarrollo de clases en la formación docente inicial.

Retomamos aportes del campo de la didáctica general y de las prácticas de enseñanza en particular como los conceptos de transposición didáctica (Chevallard, 1997; Bronckart, 2007), la recontextualización, producción y reproducción de saberes (Lundgren, 1992), los criterios de selección de los contenidos (Zabalza, 1991), la articulación entre propósitos y sujetos destinatarios (Feldman, 2009). Asimismo, intentamos sistematizar algunos de los problemas a los que se enfrentan los alumnos en esa fabricación durante la construcción metodológica de la clase

(Edelstein, 1996; 2011) atendiendo a la pregunta ¿qué problemas didácticos enfrentan nuestros alumnos practicantes al momento de construir el contenido a enseñar?

---

## **Introducción**

La presente ponencia aborda los problemas didácticos involucrados en la construcción del contenido a enseñar. Planteamos esta problemática dado que sostenemos que el saber, para y al entrar en una situación didáctica, debe atravesar un proceso de construcción complejo, que debe atender a los sujetos destinatarios y los propósitos de enseñanza (tanto macro curriculares como los propios del docente). En este sentido, nos parece relevante y necesario reflexionar sobre este proceso de elaboración en el contexto de diseño y desarrollo de clases en la formación docente inicial del profesorado tanto a nivel conceptual como desde la experiencia práctica de los alumnos residentes.

### **Algunos conceptos que enmarcan el problema y a su vez ayudan a construirlo...**

Reflexionar sobre los problemas didácticos en el diseño de una propuesta de intervención no se puede aislar respecto de la construcción del contenido a enseñar. En este sentido compartiremos, en primer lugar, algunas concepciones que enmarcan nuestro planteo y que sostienen y acompañan nuestra forma de intervención en la práctica.

En primer lugar, asumimos que la enseñanza es una práctica situada e intencional, con dimensiones políticas, históricas, sociales, económicas y particularmente éticas, y que hay que analizarla como acción para intervenir con los sujetos y el conocimiento -con un sentido crítico, reflexivo y emancipador- y como objeto de estudio (Barcia y otras, 2016). Asimismo reconocemos sus fases constitutivas: preactiva, interactiva y postactiva (Jackson, 1968) y la recursividad entre las mismas. En relación a esto, pensamos la relación contenido-método como una construcción metodológica (Edelstein, 1996; 2011). En este proceso de construcción metodológica de una propuesta, debemos retomar brevemente el planteo de algunos autores respecto de la construcción del contenido a enseñar (Gvirts y Palamidessi, 1998; Feldman, 2009).

El contenido es un objeto simbólico “producto de un proceso de recontextualización (...) [que] experimenta dos transformaciones para convertirse en conocimiento educativo: su

adaptación de acuerdo con los propósitos de enseñanza y su representación para generar un código compartido con los estudiantes” (Feldman, 2009:45).

En relación a la recontextualización que sufre el contenido a ser enseñado, Lundgren (1992) marca dos contextos y afirma que cuando los procesos de producción y de reproducción están unidos, sólo existe un contexto social único en el que ambos se forman; sin embargo, cuando los procesos de producción están separados de los de reproducción, se forman dos contextos sociales: uno para la producción del conocimiento y otro para la reproducción. La escuela (o en nuestro caso el espacio determinado de enseñanza) se enmarca en la esfera de la reproducción y entabla una relación indirecta con el contexto de producción, mediada a través de los textos y discursos escolares. Se abre el planteo de las complejas relaciones entre la cultura y la escuela, entre los saberes y prácticas socialmente construidos y los contenidos escolares.

Aparece, así, teorizado el siguiente problema:

“(...) la necesidad de transmitir conocimiento desarrollado en un contexto especializado a personas que están muy alejadas del contexto de producción (...)”

Se crea una nueva “ilusión”, en términos de Terigi (1999): el currículum escolar contiene una selección de aquellos saberes y prácticas que resultan significativas socialmente y las escuelas, a través de su accionar cotidiano, los transmiten a los estudiantes. La autora afirma que esta idea es una ilusión y advierte la aparición de una doble infidelidad: del currículum al saber y de la escuela al currículum.

Respecto de la infidelidad del currículum al saber, Terigi explicita dos tipos de dificultades: “las que devienen de los criterios de selección y las que devienen de la fabricación del contenido escolar como objeto didáctico, esto es, como un objeto cuya naturaleza es relativa al funcionamiento de la enseñanza” (1999, 26). En relación a la selección, tal como dijimos, la escuela no puede enseñar todo por lo cual existirán opciones que no se ofrecerán a los alumnos, perspectivas que nunca se abordan, conceptos y habilidades que no formen parte de su repertorio de saber. Estas porciones culturales “no seleccionadas” componen el concepto de *curriculum nulo* -acuñado por Eisner (1985)- y se refiere a lo que las escuelas no enseñan. Ahora bien ¿qué saberes quedan fuera de los contenidos escolares? ¿a qué esferas responden esos conocimientos? ¿qué ámbitos de referencia se incluyen con un rápido consenso y cuáles no? Es elemental ser conscientes del proceso de

selección para advertir tanto lo que queda por fuera de ella como para no naturalizar lo que ha sido seleccionado. Por tanto, el universo curricular de referencia es una construcción política que convierte un cuerpo formal de conocimientos en hegemonía cultural. Araujo (2006) afirma que toda construcción de contenidos posee un carácter no neutral y recupera de Apple (1986) y Giroux (1990) la noción de “raíz ideológica” de la selección cultural. Entonces la neutralidad curricular no es posible pero ¿es posible pensar una justicia curricular? Existen diversos autores que hacen referencia a algunos principios que se deben considerar teniendo en cuenta una actitud políticamente vigilante sobre el problema de la construcción del contenido escolar (Connell, 1997; Bourdieu y Gross, 1988).

Por otro lado, la segunda dificultad que expone Terigi (1999) hace mención a la fabricación del contenido escolar como objeto didáctico, es decir, al proceso de transposición didáctica introducido por Chevallard en 1985. Este concepto refiere a la “peculiaridad del conocimiento que circula en las escuelas en tanto diferente del conocimiento científico; y los riesgos implicados en el pasaje del conocimiento construido en el campo científico cuando se convierte en objeto a enseñar, de enseñanza o enseñado” (Araujo, 2006; 130). La transposición didáctica desmitifica a las instituciones educativas como espacios de circulación de conocimientos científicos e introduce la existencia de una distancia entre el contexto de producción del saber y el contexto de reproducción. Todo contenido escolar que pretenda ser enseñado sufre un doble proceso de descontextualización y recontextualización. En primer lugar, la selección de un saber proveniente de un ámbito de referencia se descontextualiza de él para ser insertado en un nuevo contexto educativo (con intenciones específicas). Luego, este contenido a enseñar alojado en un currículum, sufre una nueva descontextualización de dicho documento para recontextualizarse en una práctica de enseñanza concreta.

El doble proceso de descontextualización y recontextualización nos posiciona frente a la segunda infidelidad mencionada por Terigi (1999). La infidelidad de la escuela al currículum ya que hace alusión a una idea “inocente” de aplicación del currículum en las prácticas escolares, suponiendo que los actores institucionales son ejecutores de una norma y no intérpretes de la misma. En síntesis se plantea que las instituciones concretas no aplican linealmente lo propuesto por el currículum, sino que “operan sobre lo prescripto, sobre el currículum como dispositivo para la reproducción, contribuyendo en parte a definir su realización” (Terigi, 1999: 62). Entonces, ante la distancia que existe entre

el saber sabio y el saber enseñado, surge el concepto de vigilancia epistemológica con el propósito de evitar deformaciones en el proceso de las sucesivas transposiciones que conforman los textos escolares. Con este concepto se pretende advertir respecto de dos riesgos implicados en el proceso: la tergiversación de los conocimientos extraídos de los contextos de producción o campos científicos y la creación de *artefactos*, es decir, dispositivos o herramientas didácticas construidas para facilitar la enseñanza que se convierten de hecho en contenidos en sí mismos y dejan de ser herramientas para enseñar. Sobre este aspecto volveremos más adelante al referirnos a las relaciones forma-contenido.

Pues bien *¿cómo se construye el contenido escolar?* Queda explícito, luego del desarrollo anterior, que el contenido no es un reflejo de la producción social del saber elaborado en los campos disciplinares y científicos, sino que es una construcción específica del ámbito educativo y, por ende, un objeto de fabricación didáctica. Luego, y en consonancia, los contenidos seleccionados deben ser secuenciados y organizados.

Ante esta situación de (in)fidelidad entre el currículum y el “saber sabio”, se requiere de una toma de decisiones. Según Zabalza (1991) se puede responder a esta problemática a través de tres tipos de decisiones: (a) en torno la selección, (b) en torno a la secuenciación y (c) en torno a la organización funcional de los contenidos.

El autor menciona que el proceso de selección de contenidos puede implicar distintas vías de acceso y hace referencia a la necesaria revisión de la literatura especializada que permite establecer una serie de conceptos básicos de pertenencia al campo de contenidos o marco conceptual y, a su vez, facilita la organización de una estructura general del campo o marco sintáctico. Sin embargo, la revisión literaria especializada no es la única vía de acceso que enuncia Zabalza, también hace alusión a la identificación de los contenidos axiales o nudos de ese campo y comenta que esta vía suele requerir de un experto que puede, probablemente, no pertenezca al campo didáctico. Estas vías de acceso al proceso de selección de contenidos genera una serie de principios o criterios generales que operan en el proceso selectivo. Algunos de los criterios que Zabalza (1991) recupera son: (a) representatividad, (b) ejemplaridad, (c) significación epistemológica, (d) transferibilidad, (e) durabilidad, (f) convencionalidad y consenso, y (g) especificidad.

Ahora bien, una vez que los contenidos se han seleccionado, se plantea otro desafío que implica nuevas decisiones: es preciso ordenarlos. Pero el orden en que se presentan los

contenidos tiene incidencia en los resultados de aprendizaje. Sobre este aspecto, nos detendremos unos párrafos más adelante, cuando hagamos referencia a las relaciones forma-contenido. antes, es preciso, mencionar que la secuenciación de contenidos también puede asumir diferente formato.

Zabalza (1991) afirma que las secuencias pueden ser simples o complejas y que para definirlo es necesario distinguir dos aspectos. El primero es la importancia que se la da a cada elemento del contenido (sea un tema, unidad o tarea) y el segundo es la duración o el espacio que ocupará en el desarrollo a lo largo de la secuencia. Entonces duración e importancia serán las variables que definan que una secuencia sea simple o compleja. Luego, categoriza a las secuencias en simples/complejas, homogéneas/heterogéneas y equidistantes/no equidistantes (con alternativas, o con retroactividad, o en espiral o convergentes).

Finalmente, Zabalza alude que “el contenido, en cuanto componente didáctico, tiene un papel fundamental llegando incluso a configurar de diversa manera todo el estilo educativo de un profesor e incluso todo un modelo de escuela” (1991, p. 126). De esta manera, se plantea una íntima relación entre los contenidos que se seleccionen y su secuenciación con el modo de abordaje, es decir, con las decisiones metodológicas o estrategias didácticas. Feldman (2009), asimismo, aporta que la enseñanza tiene propósitos relacionados con las posibilidades de uso posterior de lo que se aprende. Existe entonces, según el autor, una relación entre las condiciones de enseñanza y las condiciones y posibilidades de uso de lo aprendido.

En este complejo proceso de construcción de un objeto de enseñanza, es necesario recuperar el estudio sobre las relaciones entre forma y contenido. Verónica Edwards (1996) nos propone pensar que la forma de enseñanza se transforma en contenido porque recrea las formas de relación que los sujetos entablan con el saber, porque implica una forma particular de apropiación y de construcción de la subjetividad. Siguiendo a Edwards (1985; 1996) la relación forma –contenido implica atender a dos lógicas diferentes: (a) la lógica del contenido, entendida como ‘los presupuestos epistemológicos desde los cuales dicho conocimiento ha sido formalizado’ -algunos son, por ejemplo, el nivel de abstracción o de relación con lo concreto, el grado de formalización del conocimiento, la pretensión de verdad y científicidad implícita en las formas de transmisión, la estructura y delimitación del conocimiento-, y (b) la lógica de la interacción como otra dimensión importante de la

forma de conocimiento, es decir, el sentido en que se objetiva el conocimiento en el conjunto de modos en que los alumnos y maestros se dirigen unos a otros y que incluye tanto el discurso explícito como el implícito.

Por todo lo antedicho se resalta la importancia de la construcción metodológica como un espacio de decisiones relevantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que las intervenciones del docente se piensan en conjunto con el contenido a enseñar, despegando así de una racionalidad tecnocrática en la que el qué y el cómo se piensan por separado y de una idea de método en la que se deja por fuera a los sujetos y al contexto de intervención.

Las decisiones, intervenciones y formas de enseñanza por las que opte el docente serán decisivas para entablar distintas relaciones con el saber.

### **El caso particular de la construcción de contenido en la formación inicial del profesorado en el contexto de la residencia**

En la segunda parte nos abocaremos a plantear, de modo breve, algunos de los problemas didácticos que enfrentan nuestros alumnos practicantes al momento de transformar un saber disciplinar o una práctica social en objeto de enseñanza, articulando los diferentes componentes de una propuesta de intervención, componentes entendidos como decisiones didácticas que prevé un docente. Compartiremos algunas ideas que surgen del trabajo colaborativo entre la cátedra de Prácticas de la Enseñanza y de Didáctica del profesorado en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP), y de la materia Didáctica y Curriculum del profesorado en Educación Inicial del ISFD N° 9 de la Pcia de Bs. As. Decidimos hacerlo dado que nos parece muy importante poder sistematizar nuestra experiencia y poder tematizar la práctica, resaltando el trabajo entre el formador y el co-formador de los alumnos practicantes que realizan su proceso de residencia para obtener el título de profesores en Ciencias de la Educación.

### **¿Qué problemas didácticos se enfrentan nuestros alumnos practicantes al momento de construir el contenido a enseñar?**

Hablamos de *problemas didácticos* pues consideramos a la didáctica como un conjunto de teorías que estudia la enseñanza como un complejo proceso que involucra múltiples dimensiones y distintas corrientes teóricas, como se ha mencionado en “¿Sobre qué temas está produciendo saberes la Didáctica en la actualidad?” (Picco, Hoz y Marchese, en prensa). En tanto la Didáctica posee una dimensión normativa que enfatiza la producción

de criterios básicos de acción que pretenden colaborar con el docente y su tarea cotidiana de enseñar, enmarcamos este proceso de elaboración de la propuesta de intervención asumiendo esta acción como construcción metodológica (Edelstein, 1996; 2011). En este proceso, aparecen algunos problemas que nos interesa compartir:

- **La conceptualización de la construcción del contenido.** Es decir, los alumnos se adquieran una idea de que ‘eso’ que tienen que enseñar no es una copia de lo que ‘está’ en una disciplina, o que se enseña de la misma manera en cualquier contexto, desconociendo el contexto curricular e institucional, además de los propósitos didácticos que hay que definir.

- La dificultad que presenta el desconocimiento de ciertas características o formas instituidas del nivel para el que se están formando los sujetos (por ej: futuros docentes de Nivel Inicial). Aquí se reactualiza el problema planteado más arriba de **atender a sujetos destinatarios en la construcción del contenido** y no replicar (al menos de forma absoluta) la forma en que los residentes aprendieron determinado contenido en su propia formación inicial.

- **¿Qué se transpone** para la enseñanza? ¿qué aspectos entran en juego? Es decir, ¿qué objeto de saber se tiene que construir para enseñar? ¿Qué cambios se realizan para enseñarlo y qué aspectos hay que mantener? ¿Cuál es la fuente de selección de este contenido? ¿Es un saber disciplinar, es una práctica social? ¿Cómo se organiza? ¿Se fragmenta, o se presenta en su complejidad, pensando en aproximaciones diversas? Es decir ¿Cómo enseñar a enseñar?

- La definición de **propósitos didácticos** que se plantearán al momento de enseñar (alcance del contenido que proponen, recorte de este contenido, sentido formativo en el proceso de esos alumnos destinatarios de la propuesta). Aquí aparece lo referido respecto de que en la construcción del contenido se articulan los sujetos destinatarios con los propósitos de enseñanza. En la definición de los propósitos aparece la direccionalidad de la enseñanza que plantea Freire (2003) en términos de la politicidad de la misma.

- La **relación forma y contenido**, y sus vínculos con los propósitos de abordaje de los contenidos, o bien, ¿qué situaciones e intervenciones se plantean para su enseñanza y cómo esto se articula con los propósitos que se dicen tener? ¿hay coherencia o contradicción?

- El **conocimiento sintáctico y sustantivo del contenido** a enseñar. Aquí focalizamos en el problema de saber/dominar ese contenido -es decir, las discusiones teóricas en torno al mismo, para decidir qué seleccionar y en qué cuestiones detenerse, atendiendo, como planteamos antes, a los sujetos destinatarios y planteando propósitos claros.

- La anticipación de las necesidades formativas del destinatario. Es complejo, en gran parte del proceso, que los residentes adviertan para la construcción del contenido y de lo metodológico de la clase, **qué preguntas (o posibles preguntas) de los sujetos destinatarios (alumnos) estamos ayudando a responder y/o a generar para su futuro rol docente** a partir de la construcción del contenido tal y como la realizan.

## Conclusiones

Hemos compartido aquí algunos de los problemas didácticos que enfrentan los alumnos residentes al momento de construir el contenido a enseñar. Los hemos llamado problemas didácticos dado que los enmarcamos en la construcción metodológica de la clase. Fueron surgiendo así, diversas cuestiones respecto de la transposición didáctica y de la recontextualización en el contexto de reproducción (enseñanza), el marco institucional y curricular, el contexto entendido en parte como los sujetos destinatarios (en una materia en particular, de acuerdo a su ubicación curricular y la carrera en sí misma), los propósitos formativos del docente, las fuentes de selección de los contenidos, el enfoque de enseñanza, la relación forma y contenido.

Es a partir de este trabajo colaborativo que pudimos comenzar a reflexionar e intercambiar acerca de los problemas, preguntas, sugerencias a los diseños de intervención de los alumnos en pos de la construcción de la propuesta de enseñanza y particularmente en relación a la construcción del contenido allí implicado.

Consideramos que es necesario seguir pensando y compartiendo este tipo de reflexiones que ayuden a avanzar en la conceptualización didáctica porque,

“Si se supone la fidelidad de la escuela al currículum, la formación inicial debe sumergir a los futuros maestros y profesores en los textos curriculares confiando en su ejecución una vez que han sido aprendidos. Si se duda de esta fidelidad, la formación deberá apuntalar la autonomía profesional de los futuros docentes, entendida como quería Stenhouse, como una base para el trabajo en colaboración” (Stenhouse, 1991 citado en Terigi, 1999).

## Bibliografía

- Barcia, M.; De Morais Melo, S; López, Aldana (Coords.) (2016); *Práctica de la enseñanza*. EDULP. Colección Libros de Cátedra- UNLP
- Camillioni, A., Davini, Ma. C., Edelstein G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Didáctica general para maestros y profesores. Aula XXI. Argentina. Santillana.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós. Bs. As.
- Diker, G.; Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Argentina. Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*- Bs. As. Kapelusz.
- Edelstein, G. (1996) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Argentina. Paidós.
- Edwards, V. (1995) “Las formas de conocimiento en del aula” en Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Edwards, V. (1985). *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Tesis de Maestría. DIE- \_CINVESTAV- Directora Elsie Rockwell-México.
- Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires. Aique.
- Feldman, D. (2009). *Didáctica general*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.
- Freire, P. (2003); “Los elementos de la situación educativa”, En: *El grito manso*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Jackson, P (1968). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Picco, Hoz y Marchese (en prensa): *Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado*. EDULP. Colección Libros de Cátedra- UNLP.

- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Bs. As. Santillana.
- Zabalza, M. A. (1991) *Diseño y desarrollo curricular*. España. Narcea.

# La enseñanza de prácticas experimentales como eje para la formación docente

**Graciela Lecumberry**

glecumberry@exa.unrc.edu.ar

**Carola Astudillo**

castudillo@rec.unrc.edu.ar

**Silvia Orlando**

sorlando@exa.unrc.edu.ar

**Alcira Rivarosa**

arivarosa@exa.unrc.edu.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto

---

## Resumen

El movimiento educativo en Educación en Ciencias, iniciado en los años 60, ha planteado la necesidad de un giro ideológico en relación con los objetivos, contenidos y enfoques para la ciencia escolar. A pesar del tiempo transcurrido, las investigaciones didácticas continúan señalando la urgencia de *ir más allá* de la transmisión de teorías y conceptos disciplinares bajo la forma de información y datos. En sintonía con ello, el análisis crítico sobre la formación docente continua en nuestro país señala la necesidad de profundizar el abordaje de la naturaleza de las prácticas científicas, las relaciones entre el conocimiento científico y la vida cotidiana de los estudiantes, la incorporación de temáticas transversales de relevancia socio-educativa y el desarrollo de alternativas frente al enciclopedismo aún vigente. Más específicamente, se insiste en fortalecer la formación docente en relación con un uso más significativo y más real de la experimentación escolar, recuperando los aportes de la investigación educativa en este campo. En este contexto, urge propiciar una formación docente que integre la reflexión sobre la naturaleza del hacer científico en diálogo con la construcción y argumentación de nuevas alternativas de enseñanza.

Recuperando estas reflexiones, y en el marco de los estudios del Programa de Investigaciones Interdisciplinarias en el campo del Aprendizaje de las Ciencias (PIIAC) en la UNRC, se construyó una propuesta de formación docente focalizada sobre un interrogante principal: ¿Cómo promover prácticas de enseñanza que integren diseños de experimentación desde modelos más acordes con la actual Didáctica, Historia y Epistemología de las Ciencias Naturales? Asumimos, para ello, la importancia de promover una problematización de concepciones y prácticas de enseñanza con vistas a: a) superar visiones de aprendizaje por descubrimiento tradicionalmente asociadas a tareas de laboratorio escolar; b) trascender modelos inductivistas sobre la naturaleza de la investigación científica; c) recuperar el papel de la creatividad y la imaginación en las prácticas experimentales; y d) revertir el carácter demostrativo o verificacionista de la experimentación escolar.

En función de estas premisas, dimos forma y contenido a la *Diplomatura Superior en Enseñanza de las prácticas experimentales en Ciencias* (aprobada por el Consejo Superior de la UNRC), con el objetivo de ofrecer escenarios de formación para: a) conocer las tensiones que atraviesan la enseñanza de

prácticas científicas; b) caracterizar modelos de prácticas experimentales considerando la especificidad de cada campo disciplinar; c) construir recursos educativos que promuevan el pensamiento divergente, creativo y propositivo como propio de las prácticas científicas; y d) diseñar y argumentar modelos de experimentación escolar, atendiendo a su significación epistemológica y cognitiva.

En esta comunicación presentaremos la estructura de la Diplomatura destinada a docentes de Ciencias Naturales, de Nivel Secundario y Superior, fundamentando la diversidad de escenarios complementarios que integran la propuesta: cursos de actualización sobre las dimensiones epistemológica, psico-didáctica, cultural y comunicacional; seminarios optativos sobre tensiones de las prácticas docentes por disciplinas, pasantías en equipos de investigación e instancias transversales de integración con sistemas de tutorías. Detallaremos, además, las valoraciones de los docentes que cursaron dicha propuesta de formación.

---

En el 2015, frente a la inquietud y el desafío de generar una propuesta de formación docente, comenzamos a incursionar entre múltiples ideas, investigaciones, historias y realidades educativas para diferenciar aspectos teóricos y líneas de acción. Este proceso se concretó en el diseño de una Diplomatura Superior para docentes que enseñan Ciencias Naturales en las aulas de Nivel Secundario y Superior que se implementó durante el 2017. En este trabajo, nos proponemos presentar la estructura de dicha propuesta educativa fundamentando la diversidad de escenarios complementarios que la integran y las valoraciones de los docentes que cursaron dicho trayecto de formación.

## **Fundamentación**

### ***a- Demandas y necesidades de formación***

El movimiento educativo internacional en Educación en Ciencias, provocado a partir de la década de los 60, ha planteado la necesidad de un giro ideológico respecto de la formación científica en las escuelas. Se delimitan *nuevos* objetivos y estrategias que van más allá de la adquisición de información y datos sobre teorías y conceptos científicos, impulsando procesos de reforma educativa y el desarrollo de las Didácticas específicas (Hodson, 2003).

Un análisis crítico (Valeiras y Meinardi, 2007) sobre las reformas en Argentina y de la realidad de las instituciones en donde se enseñan ciencias alude a una debilidad en la formación continua de egresados de estas áreas, respecto de algunos tópicos centrales, a saber: actualización de contenidos y prácticas científicas; una preocupante ausencia de relación entre lo que se enseña y la vida cotidiana de los estudiantes; el exceso de

enciclopedismo en datos y teorías; la falta de articulación a través de problemáticas transversales y la dificultad de acceder a una formación que, además, muchas veces está disociada de la realidad de las aulas.

Más específicamente, se insiste en fortalecer la formación docente en relación con un uso más significativo y más real de la experimentación escolar, recuperando los aportes de la investigación educativa en este campo. En este contexto, urge propiciar una formación docente que integre la reflexión sobre la naturaleza del hacer científico en diálogo con la construcción y argumentación de nuevas alternativas de enseñanza. En este mismo sentido, cabe señalar que no siempre la diversidad de textos que colaboran en procesos de transposición de contenidos y diseños experimentales en las escuelas, están actualizados respecto de los últimos enfoques sostenidos desde la Didáctica de las Ciencias Naturales (Adúriz Bravo, Perafán y Badillo, 2002; Galagovsky, 2010; Garrido Romero, Perales y Galdón, 2009).

Por otra parte, los avances en las investigaciones e innovaciones didácticas no siempre están disponibles al profesorado en escenarios para discutir ideas y alternativas educativas y fortalecer competencias relacionadas con: a) la integración entre saberes disciplinares y didácticos, b) la reflexión crítica y sistemática, c) el establecimiento de relaciones entre teoría y práctica, d) el diseño de propuestas creativas, f) el trabajo interdisciplinario y la participación en proyectos institucionales y comunitarios, entre otras.

Todo ello, con el fin de superar la visión de la docencia como *misión* y transformarla en una *profesión* que se construye desde el crecimiento personal, la pasión y la creatividad, y que configura un campo de conocimientos específico. Por tanto, todo programa de acción educativa a futuro debe considerar un modelo de formación flexible que requiere, como expresa Cantarero Server (1996), la integración entre investigación educativa, desarrollo curricular, innovación didáctica y actualización permanente del docente, como caras de un mismo poliedro didáctico (Astudillo, Astudillo y Rivarosa, 2016).

#### ***b- Algunos dilemas sobre las prácticas científicas en las aulas***

En la actualidad existe un amplio consenso epistemológico respecto del significado del conocimiento y el trabajo de producción científica, desde una concepción dinámica y relativa, caracterizada por un conjunto de teorías y modelos explicativos parciales y provisionarios que se van sucediendo a lo largo de los contextos históricos y políticos (Palma

y Wolovelsky, 2001; Matthews, 2009). En consonancia con esta visión, nuevos objetivos se instalan en los currículos de formación respecto del hacer del científico, la cuestión metodológica y disciplinar, la historia y evolución conceptual, el contexto socio-cultural y tecnológico que atraviesa los procesos de producción, los supuestos ideológicos que subyacen a las prácticas científicas, la dimensión económica y ética involucrada, la compleja relación ciencia-tecnología-consumo (Latour y Woolgar, 1995; Geymonat, 2002; Datri, 2006).

Esta perspectiva, se constituye en una premisa central de la educación en ciencias sustentada en los resultados de investigaciones didácticas que vienen señalando su potencialidad para promover mayor comprensión conceptual de contenidos científicos (Aduriz Bravo et al, 2002; Lemke, 2006). De hecho, incursionar por las múltiples historias de elaboración y validación de ideas permite ir diferenciando aspectos teóricos, semánticos y axiológicos de las argumentaciones y sus sistemas representacionales (gráficos, símbolos, imágenes, informática) que acompañan los distintos desarrollos conceptuales. Además, dialogar con los aportes filosóficos, sociológicos e históricos de una ciencia ayuda a entender el progreso científico como proceso complejo, no lineal, riguroso, creativo y contextualizado en la estructura y dinámica social (en contraposición a la visión del progreso científico como exitoso y siempre ascendente) (Astudillo y Rivarosa, 2012; Rivarosa, De Longhi y Adúriz Bravo, 2015).

En tercer lugar, la reflexión metacientífica permite entender cómo se van elaborando los argumentos que validan modelos explicativos en el contexto real de la producción científica, entendiendo mejor sobre las prácticas experimentales, su carácter evolutivo e histórico, así como los dilemas éticos que atraviesan hoy el accionar de la comunidad científica (Datri, 2006; Matthews, 2009).

En esta línea nos cuestionamos: ¿Cómo promover nuevas prácticas de enseñanza que atiendan a comprender esa compleja y apasionante actividad que implica la práctica experimental, desde modelos pedagógicos más acordes con la Historia y Epistemología de la Ciencia?

Asumimos en primer lugar, la importancia de promover una profunda problematización de concepciones y prácticas habituales en las instituciones educativas que contribuyan a:

- a) superar visiones de aprendizaje por descubrimiento tradicionalmente asociadas a tareas

de laboratorio escolar; b) trascender modelos inductivistas sobre la naturaleza de la investigación científica que sitúan a la observación como objetivo y punto de partida; c) resituar el papel de la creatividad y la imaginación en las prácticas de diseño experimental; y d) revertir el carácter demostrativo, comprobatorio o verificacionista de la experimentación escolar (Carrascosa, Martínez Torregosa, Furió y Guisasola, 2008).

### **Contextualización y objetivos de la propuesta de formación**

*Considerando las necesidades y las perspectivas para la acción que hemos planteado, y recuperando los conocimientos construidos en el marco del Programa de Investigaciones Interdisciplinarias en el campo del Aprendizaje de las Ciencias en la UNRC, dimos forma y contenido a la Diplomatura Superior en Enseñanza de las prácticas experimentales en Ciencias. La misma, consiste en una propuesta educativa de nivel de postgrado, organizada en torno a un eje temático acotado, como es la enseñanza de las prácticas experimentales en Ciencias, y que profundiza la formación de docentes a través de estudios intensivos, con una duración de 200 horas (10 créditos).*

Este trayecto está orientado a docentes vinculados a la enseñanza de disciplinas incluidas en las Ciencias Naturales y que desarrollan sus prácticas en los niveles Secundario y Superior (universitario y no universitario). Además, está organizado con una modalidad presencial de cursado, incluyendo instancias de producción de trabajos analíticos o de integración que cuentan con el acompañamiento de docentes y/o asesores a partir de tutorías virtuales, utilizando correo electrónico, chat, o en aula virtual de la plataforma de la UNRC.

El objetivo principal al diseñar la Diplomatura fue ofrecer escenarios de formación para:

- a) conocer las tensiones que atraviesan la enseñanza de prácticas científicas;
- b) caracterizar modelos de prácticas experimentales considerando la especificidad de cada campo disciplinar;
- c) construir recursos educativos que promuevan el pensamiento divergente, creativo y propositivo como propio de las prácticas científicas;
- d) diseñar y argumentar modelos de experimentación escolar, atendiendo a su significación epistemológica y cognitiva.

## **Estructura curricular de la Diplomatura**

El diseño curricular de la Diplomatura se estructuró a partir de tres módulos que abordan los fundamentos epistemológicos de la enseñanza, los aportes didácticos y curriculares, la perspectiva comunicacional y cultural de las ciencias. Cada módulo está integrado por un curso y dos seminarios sobre tópicos centrales a modo de tensiones para pensar las prácticas de educación científica.

Como se puede observar en el esquema 1, donde se presenta la estructura curricular de la Diplomatura, el módulo I, incluye un taller de pasantías donde los docentes tienen la posibilidad de realizar una experiencia de inmersión en el ámbito de trabajo científico (de diferentes áreas de conocimiento de las ciencias naturales). En este marco, los docentes se vincularon con los equipos de investigación y reflexionaron sobre sus modalidades de trabajo, las temáticas que se investigan, los avances en los últimos años, los cambios y obstáculos que atravesaron esos estudios, etc.

En el módulo II, incluyen un segundo seminario diferenciado por disciplina. En este caso los docentes podían optar por el seminario sobre: *Diseños y simulación de prácticas en campos disciplinares* opción Biología u opción Física y Química. El seminario con opción Biología, tuvo como objetivo general actualizar y contextualizar conceptos como biodiversidad, interacciones ecológicas, conservación y valoración de servicios ecosistémicos, que pueden ser abordados en las aulas desde una perspectiva de educación ambiental. Por su parte, la opción para Física y Química se estructuró a partir de analizar las dimensiones teóricas para pensar las prácticas educativas más recurrentes (situaciones problemáticas y prácticas experimentales) en estas disciplinas; incorporando el análisis y la reflexión sobre el lugar que ocupan las tareas de lectura y escritura en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El módulo III, lo conforma un curso que vincula tres enfoques, el de las metáforas y enseñanza de las Ciencias y la Tecnología, el de las Tecnologías Educativas y el de la Cultura y lenguaje audiovisual, para problematizar las prácticas científicas. También, este módulo tiene dos seminarios diferenciados por disciplinas. El primero de ellos, sobre los Recursos y materiales para prácticos de laboratorio, se diferenció para química, física y biología. Mientras que el segundo y último seminario se diferenció en

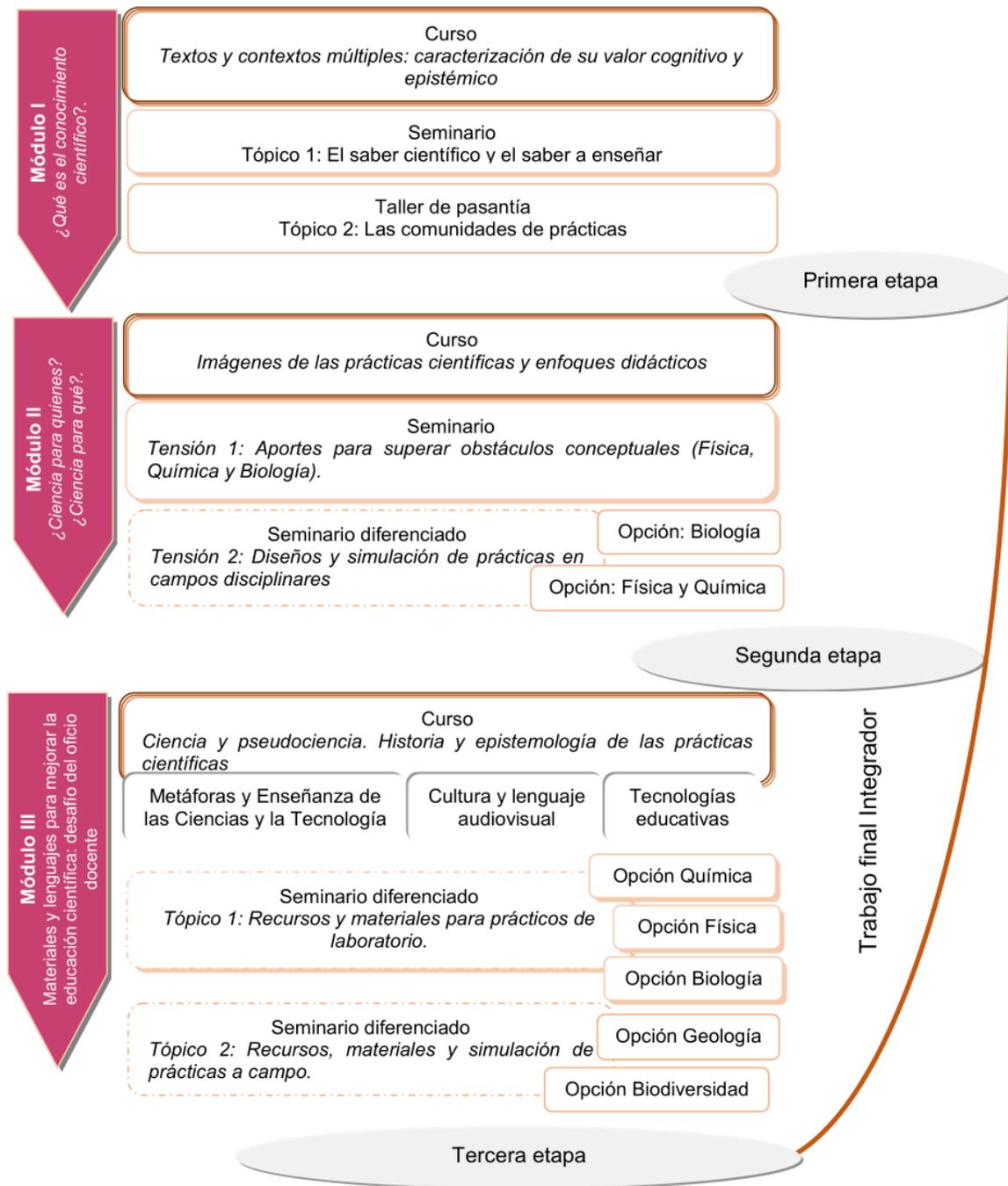
dos opciones, geología y biodiversidad, y se focalizó sobre el análisis de los recursos, materiales y simulación de prácticas a campo.

Sosteniendo la coherencia con una perspectiva de progresiva integración y problematización, la evaluación se propuso articulada con los módulos, donde el trabajo final integrador se desarrolló de modo transversal al cursado de la diplomatura, contemplando tres etapas. En la primera, se solicitó a los docentes en formación que elaboren un texto que, de manera argumentada, aborde las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el valor del saber científico? ¿Cómo puede caracterizarse la naturaleza de las prácticas científicas? y ¿Cuáles son los aportes que esta revisión e interpretación brinda para repensar estrategias de enseñanza en el ámbito en que desarrolla sus prácticas docentes? En la segunda etapa de la evaluación se propuso a los docentes que diseñaran o recuperaran una actividad de aprendizaje (que involucre algún tipo de actividad experimental, de resolución de problemas y/o trabajo de campo) sobre una temática disciplinar pertinente al ámbito donde desempeña su práctica, explicitando las razones acerca del valor epistemológico y didáctico de su propuesta. En la tercera etapa de la evaluación, concretamente, se solicitó la elaboración de una propuesta educativa que incluyera prácticas experimentales argumentadas, contextualizada en la singularidad de los escenarios donde cada docente enseña.

Consideramos que esta estructura curricular es novedosa y flexible, ya que ofrece a los docentes la oportunidad de seleccionar los seminarios a cursar en función de sus intereses y necesidades de formación. Además, es un diseño contextualizado, que propone de manera progresiva la discusión y problematización de problemas específicos de la enseñanza de las Ciencias Naturales, ofreciendo instancias de reflexión sobre las propias prácticas y donde lo experimental cobra sentido a partir del vínculo con científicos de cada disciplina en sus espacios laborales reales. Finalmente, valoramos la propuesta como dinámica e integradora, ya que articula escenarios diversos de formación atendiendo a las diferentes dimensiones que constituyen la complejidad de las prácticas experimentales en la enseñanza.

Además, otro aspecto que caracteriza a esta Diplomatura es la conformación del equipo docente interdisciplinario, integrado por investigadores del campo de las Ciencias Básicas, pedagogos, didactas de las Ciencias Naturales, de la Tecnología y de las nuevas Tecnologías de la Información. Un equipo de profesionales que comprendieron y aportaron a la

integración y actualización de los contenidos, en una particular trama que garantizó la articulación entre las prácticas de producción científica y las prácticas de ciencia escolar.



**Esquema 1:** Estructura curricular de la Diplomatura Superior en Enseñanza de las prácticas experimentales en Ciencias

### **Algunas valoraciones sobre la propuesta en acción**

A mediados de marzo del 2017, se dio inicio al dictado de la Diplomatura con la participación de cuarenta y un docentes que completaron todas las instancias de formación prevista, aprobando el trabajo final integrador. Estos docentes se caracterizaron por tener distintos trayectos de formación y desempeñarse en diferentes espacios curriculares de distintos niveles educativos.

En referencia a la formación de los docentes podemos señalar que:

- Diez son profesores de educación secundaria, uno en Física, tres en Química y el resto en Biología; la mayoría sin formación de actualización, desempeñándose todos en el dictado de los espacios curriculares de las Ciencias Naturales tanto del ciclo básico como del orientado.
- Nueve son profesionales con titulación universitaria (Microbiólogo, Técnico de laboratorio, Bioquímica, licenciados en Química, etc.) que se desempeñan como docentes de diferentes materias del nivel secundario.
- Una profesora y licenciada en Ciencias Biológicas que desarrolla sus prácticas en un instituto de formación docente.
- El resto de docentes, veintiuno, tiene formación universitaria (en el área de las Ciencias Biológicas y la Microbiología) y son docentes en carreras científicas de grado en el nivel universitario.

A continuación, detallaremos algunas de las valoraciones expresadas por los diplomados en relación con la formación recibida. Algunos docentes refieren a la posibilidad de reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza, reconociendo enfoques y metodologías que, siendo potentes y valiosas, pueden ahora ser mejor argumentadas. Asimismo, los planteos de la Diplomatura han aportado a identificar aspectos didácticos y epistemológicos que merecen ser revisados críticamente desde aportes teóricos y metodológicos específicos. Estas valoraciones, consideramos, dan cuenta de la progresiva construcción de un nuevo protagonismo docente reflexivo, crítico y propositivo.

“En mi caso en particular, el cursado de la Diplomatura Superior en Enseñanza de Prácticas Experimentales en Ciencias me permitió reconocer el contexto en el que me desempeño como docente, atendiendo a situaciones que hasta el momento nunca me

había cuestionado. Pude reconocer cuestiones para revisar, pero también algunos aciertos en el actual dictado de la asignatura. Valoro en gran medida la capacidad de los docentes a cargo de los diversos cursos y seminarios, de transportarnos a los estudiantes de la Diplomatura, y posicionar nuestra mirada en un punto donde podamos observar nuestras clases de un modo diferente, de manera holística, reflexionando constantemente sobre nuestro rol como docentes mediadores del conocimiento siendo filtros críticos del mismo.”

“Además, considero que pude desarrollar un análisis crítico de mis propias clases y repensar ciertas actividades, revisando la metodología de trabajo y la secuencia en que se plantea la enseñanza de una temática concreta y generando nuevas propuestas de cambio, en función de las características de cada grupo de estudiantes.”

“El cursado en esta Diplomatura ha permitido analizar y reflexionar sobre nuestras propuestas de enseñanzas como así también poder abordar críticamente los saberes en un camino razonable hacia la procura de una educación científica de calidad.”

Otras valoraciones, por su parte, destacan la posibilidad de conocer y valorar estrategias y recursos didácticos pertinentes y ajustados a las problemáticas que son propias de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Son, precisamente, las metodologías y enfoques que hemos podido reconocer en las propuestas de innovación que cada docente construyó como trabajo final integrador de la Diplomatura.

“Personalmente, durante el cursado de la Diplomatura logré adquirir conocimientos acerca de nuevas herramientas útiles, simples y factibles de ser implementadas en mis clases, al mismo tiempo que me informé y actualicé respecto a diversas estrategias didácticas, y a la importancia de la incorporación de una mirada epistemológica en distintas asignaturas.”

En esta misma línea, algunos criterios emergen como relevantes en las valoraciones sobre la problematización propuesta desde la Diplomatura. Nos referimos a principios vinculados con la integración y progresión conceptual, la contextualización del conocimiento a enseñar, el protagonismo de los estudiantes desde el punto de vista cognitivo, la recuperación de sus intereses y motivaciones, la superación de perspectivas meramente técnicas respecto de las prácticas experimentales, la integración de la reflexión metacientífica, entre otros.

“(La Diplomatura) me permitió comprender que lo más importante es lo que pasa en el escenario del juego didáctico [...] pensar en una propuesta donde haya oportunidades

para el protagonismo del estudiante en términos cognitivos, priorizando una perspectiva de reflexión crítica y problematización permanente, con instancias de integración conceptual y procurando siempre preservar la contextualización y continuidad de las clases entre sí.”

“... la importancia de incorporar paulatinamente actividades guiadas por objetivos cognitivos que recuperen las expectativas del alumno con la intención de que transite la experiencia del aprendizaje como una aventura apasionante del pensamiento.”

“La diplomatura me ha permitido comprender y reconocer que aprender es un desarrollo progresivo, un proceso participativo.”

“... la necesidad de construir ayudas específicas que permitan a los estudiantes, abordar de manera más comprensiva conceptos específicos y abstractos, superar una perspectiva meramente técnica de las prácticas experimentales y construir sentido en torno a procedimientos también complejos y rigurosos.”

En otro plano, algunas valoraciones se focalizan sobre aquellos aportes que han conducido a problematizar la enseñanza como práctica situada y condicionada por el contexto socio-cultural, donde es importante la proyección del sentido o relevancia de la formación que se propone para cada tiempo y lugar.

“El cursado de la Diplomatura me ha permitido dilucidar cómo la enseñanza está influenciada y determinada por el contexto, las condiciones sociales y culturales específicas de cada individuo que integra la clase, refiriéndome tanto a los alumnos como a los docentes. Desde allí, he comprendido la necesidad de generar cambios para innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje, hacia un enfoque de mayor significación y contextualización en la formación de futuros profesionales.”

Finalmente, algunas valoraciones reconocen que el trayecto de formación ha servido como fuente de motivación para desarrollar procesos de innovación o renovación de las prácticas de enseñanza.

“...a partir de la Diplomatura se pudo hacer resurgir la vocación docente y la valoración de realizar mejoras en la educación de nuestros estudiantes.

En el marco de finalización de la Diplomatura, resulta muy enriquecedora la experiencia de asumir este tipo de compromisos y desafíos de encontrar nuevas miradas para reformular el proceso de enseñanza, jugando un poco con la creatividad y el deseo de dar lo mejor en el aula...”

## Referencias Bibliográficas

- Adúriz Bravo, A.; Perafán, G. y Badillo, E. (2002). Una propuesta para estructurar la enseñanza de la filosofía de la ciencia para el profesorado de ciencias en formación. *Enseñanza de las ciencias*, 20 (3), 465-476.
- Astudillo C. y Rivarosa, A. (2012). Un papel para la epistemología en la enseñanza de las Ciencias. *Revista Ciencia Escolar*, 2(2), 11-34.
- Astudillo, M.; Astudillo, C. y Rivarosa, A. (2016). *Recorridos en investigación, formación docente e innovación en la enseñanza de las ciencias en la UNRC*. En Vogliotti, A.; Barroso, S. y Wagner, D. (comp.). *45 años no es nada...para tanta historia*. (1ª ed.). Río Cuarto: UniRío Editora.
- Cantarero Server, J. E. (1996). La universidad y el desarrollo profesional de los docentes: ¿Conjuntos disjuntos? Algunas líneas para la convergencia. *Revista Investigación en la Escuela*, 29, 47-57.
- Carrascosa, J., Martínez Torregosa, J., Furió, C. y Guisasola, J. (2008). ¿Qué hacer en la formación inicial del profesorado de Ciencias de Secundaria? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5 (2), 118-133. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~cudice/documentos/b\\_externa/FormInicProfEureka.pdf](http://www.ugr.es/~cudice/documentos/b_externa/FormInicProfEureka.pdf)
- Datri, E. (2006). Una interpelación desde el enfoque CTS a la privatización del conocimiento. Política, Ideología y Tecnociencia. *Colección de Cuadernillos para pensar la enseñanza universitaria*. Año1, N° 7, Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Galagovsky, L. (2010). *Didáctica de las Ciencias Naturales. El caso de los Modelos Científicos*. (1ª ed.). Buenos Aires: Lugar editorial S.A.
- Garrido Romero, J.; Perales Palacios, F.; Galdón Delgado, M. (2009). *Ciencia para Educadores*. (1ª ed.). Universidad de Granada: Editorial Pearson.
- Geymonat, L. (2002). (trad.) *Límites actuales de la filosofía de la ciencia*. Barcelona: Edit. Gedisa.
- Hodson, D. (2003). "Time for action: Science education for an alternative future". *International Journal of Science Education*, vol. 25, n° 6, pp. 645-670.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio: la construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza Editorial.

- Lemke, J. (2006). "Investigar para el futuro de la Educación Científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir", *Revista Enseñanza de las Ciencias*, vol. 24, n°1, pp. 5-12.
- Matthews, M. (2009). *Science, Worldviews and Education from the Journal Science and Education*. Sydney: SpringerScience/Business media. pp 1-25.
- Palma, E. y Wolovelsky, H. (2001). *Imágenes de la racionalidad científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rivarosa, A; De Longhi, A; Aduriz Bravo, A. (2015). *La investigación Educativa en Ciencias: Modelos e historias de prácticas*. uniRío Editorial. <http://cepeiper.unrc.edu.ar/invciencias/>
- Valeiras, N. y Meinardi, E. (2007). La enseñanza de la biología, las reformas educativas y la realidad del profesorado en Argentina. *Alambique*, 51, p58-65.

# Reflexiones en torno a los aportes conceptuales e instrumentales de la Didáctica general a la formación de profesores universitarios

**Sofía Picco**

sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar

**Noelia A. Orienti**

noeliaao@hotmail.com

Universidad Nacional de La Plata

---

## Resumen

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre los aportes conceptuales e instrumentales que puede realizar la Didáctica general a la formación de profesores universitarios a partir de la experiencia realizada en la cátedra “Diseño y planeamiento del curriculum” perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se trata de una asignatura perteneciente al Profesorado en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP) y a distintos Profesorados que se cursan en la FaHCE (UNLP).

La cursada de la materia se propone favorecer que los estudiantes analicen e intervengan en diversos temas y problemas que son constitutivos de la docencia a partir de acercamientos progresivos a la práctica, reservando la inserción institucional para el espacio de las “Prácticas de la enseñanza” específicas de cada profesorado, según lo estipulado en los respectivos planes de estudio.

El programa de la asignatura posee cinco unidades organizadas desde aquéllas que poseen contenidos más instrumentales, vinculados a las prácticas de enseñanza y a la intervención presente o futura de los estudiantes, hasta aquéllas otras de corte más teórico, relativas a desarrollos conceptuales que teorizan sobre esas prácticas. En este sentido, iniciamos con el análisis de la enseñanza y el *curriculum* como objetos de estudio y de intervención y finalizamos el recorrido formativo estudiando teorías didácticas y curriculares.

Con el análisis del programa de “Diseño y planeamiento del curriculum”, anclado en los planes de estudio correspondientes y en estrecha relación con las vicisitudes que su puesta en marcha genera, pretendemos sistematizar los aportes conceptuales e instrumentales de la Didáctica general a la formación de profesores universitarios, sustentándonos en la concepción de que la Didáctica es una caja de herramientas que ayuda a los docentes a explicar sus prácticas de enseñanza, así como a intervenir y fundamentar sus intervenciones en ellas.

La Didáctica es una disciplina que desde sus orígenes se caracteriza por poseer una dimensión normativa, es decir, una preocupación por la elaboración de orientaciones hacia las prácticas de enseñanza. Esta normativa siempre permanece abierta a las interpretaciones y recontextualizaciones que los sujetos docentes puedan realizarle con el propósito de resolver los problemas concretos de la enseñanza.

---

## **Diseño y planeamiento del currículum como asignatura de la formación pedagógica**

Los Profesorados de la FaHCE –con excepción de los Profesorados en Ciencias de la Educación y en Educación Física– cursan un conjunto de materias que constituyen su “formación pedagógica”. Las asignaturas comunes a todas las carreras, dependen del Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP).

Con anterioridad a las reformas curriculares iniciadas en dicha Casa de Estudios a fines de los '90, ese conjunto de materias estaba compuesto por: *Teoría de la Educación*, *Fundamentos Psicológicos de la Educación*, *Diseño y Planeamiento del Currículum* (nuestra asignatura) y *Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza* (ésta última destinada a un público diferenciado por carrera y dependiendo de cada Departamento académico).

A partir de las reformas curriculares mencionadas, la formación pedagógica también se modificó, produciéndose cambios en la denominación de las asignaturas, en el carácter de las mismas y en los contenidos mínimos. Como consecuencia de esto, la formación pedagógica quedó conformada de la siguiente manera: *Fundamentos de la Educación*<sup>1</sup>, *Psicología y Cultura en el Proceso Educativo*<sup>2</sup>, *Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo Argentino*, una o dos (según los casos) asignaturas referidas a *Didácticas Específicas y Práctica Docente* (dependientes de cada carrera) y *Didáctica y Currículum*<sup>3</sup> que adquiere el carácter de optativa.

En este sentido, los planes de estudios aprobados en la FaHCE a mediados de la década del '80 y principios de la del '90 –Profesorado en Bibliotecología ('86), en Ciencias Económicas ('85), en Ciencias Jurídicas ('85), en Ciencias Médicas ('85), en Geografía ('85), en Filosofía ('85), en Historia ('93) y en Psicología ('84)– incluían a *Diseño y planeamiento del currículum* como asignatura de cursada obligatoria.

Por su parte, los planes de estudios vigentes –Profesorados en Bibliotecología y Ciencia de la Información ('04, modif. '15), en Ciencias Biológicas ('03), en Filosofía ('04), en Física ('03), en Francés ('02), en Geografía ('04), en Historia ('11), en Inglés ('02), en Letras ('03), en Matemática ('03), en Portugués ('14), en Química ('03), en Sociología ('03)–, no incorporan

---

<sup>1</sup> Asignatura equivalente a *Teoría de la Educación*.

<sup>2</sup> Asignatura equivalente a *Fundamentos Psicológicos de la Educación*.

<sup>3</sup> Asignatura equivalente a *Diseño y Planeamiento del Currículum*.

nuestra asignatura en su estructura obligatoria. No obstante, estos profesorados presentan un grupo cada vez menor de estudiantes que aún continúan sus estudios en la estructura curricular anterior, teniendo, por tanto, la necesidad de cursar *Diseño y Planeamiento del Curriculum*, y otro grupo reducido de estudiantes que optan por cursar *Didáctica y Curriculum* como asignatura optativa.

Con esta primera descripción queremos destacar que, en el marco de la FaHCE, nuestra asignatura se denomina *Didáctica y Curriculum*, con contenidos mínimos acordes, pero sin destinatarios estables.

Visualizar a *Diseño y planeamiento del curriculum* como una asignatura de cursada obligatoria en el plan de estudios vigente del Profesorado en Psicología ('84), complementa esta complejidad. Esta carrera pertenecía a la FaHCE pero a partir de julio de 2006 se conformó la Facultad de Psicología (UNLP). Por este motivo, el mayor porcentaje de nuestro estudiantado está integrado por estudiantes del Profesorado en Psicología, que pueden cursar la materia a partir de su 3er año de carrera, aunque la mayoría ya se encuentra cursando 4to o 5to año. Además, tenemos un número importante de estudiantes que ya son Licenciados en Psicología y que realizan el Profesorado como forma de ampliar su horizonte profesional o de certificar un desempeño docente que ya vienen ejerciendo en otros niveles del sistema educativo formal o en ámbitos no formales.

Por último, cabe mencionar que las Resoluciones que certifican los cargos en la cátedra aluden a la pertenencia de las docentes a la asignatura *Diseño y planeamiento del curriculum*.

Consideramos relevantes estos detalles porque caracterizan una situación de “incertidumbre curricular” en la que nos encontramos y que condiciona la definición de la propuesta formativa. Entonces, aludimos a nuestra asignatura como *Diseño y planeamiento del curriculum*, pero incorporamos contenidos mínimos de *Didáctica* y de *Curriculum* como disciplinas de referencia.

A la complejidad del contenido y a la “incertidumbre curricular”, es fundamental también incorporar una caracterización adecuada del estudiantado para construir las formas de abordaje de los contenidos mínimos y la profundidad de las temáticas a tratar. En relación con la descripción que venimos realizando, consideramos una riqueza y un desafío la diversidad del alumnado con la que año a año trabajamos. Se trata de estudiantes que inician la cursada con variadas expectativas y motivaciones personales en torno a la

materia y la carrera, que portan saberes disciplinares diferentes, no sólo por la disparidad de materias correlativas que cada plan de estudios tiene, sino también por los distintos recorridos formativos previos. Como hemos mencionado, mientras algunos estudiantes cuentan con experiencia profesional en la docencia, otros cursan nuestra materia en 3ero o en 4to año de la carrera de Profesorado, cursando paralelamente la Licenciatura; otros realizan el Profesorado siendo ya Licenciados y muchas veces desempeñándose como tales.

*Diseño y planeamiento del curriculum* es una cátedra masiva y cuatrimestral: por año se inscriben alrededor de 400 estudiantes, distribuidos en cinco comisiones de trabajos prácticos, y cada profesora a cargo de dichas comisiones ha de acompañar el aprendizaje de una cantidad de estudiantes que oscila entre los 70 y los 140 con asistencia regular. Esto en un período corto ya que, según el Calendario Académico, tenemos alrededor de 14 (catorce) clases teóricas y 13 (trece) clases prácticas, una por semana, para desarrollar y evaluar los contenidos.

La cátedra está conformada por una profesora adjunta a cargo de la asignatura, una jefe de trabajos prácticos (que tiene la responsabilidad de dictar una comisión de trabajos prácticos) y dos ayudantes diplomadas (con la responsabilidad de dictar dos comisiones de trabajos prácticos cada una).

### **La propuesta curricular de Diseño y planeamiento del curriculum**

*Diseño y planeamiento del curriculum* es una asignatura integrada por 5 (cinco) unidades. En el año 2012, en base a las evaluaciones que veníamos realizando en el equipo docente desde el año 2010, decidimos “invertir el orden escolarmente esperado para una asignatura”. En este sentido, las unidades se organizan en torno a un eje que, podría decirse, se conforma desde la práctica hacia la teoría y desde la reflexión a partir de prácticas escolares que alimentan el sentido común hacia la teorización como reflexión sistemática sobre esas prácticas.

A su vez, podemos decir que cada una de las unidades se conforma en torno a la profundización de distintas dimensiones didácticas y curriculares que hacen a la complejidad de las prácticas de enseñanza, atravesadas por un eje estructurante interno.

En este sentido, la unidad 1, “Enseñanza y *curriculum* como objetos de estudio e intervención”, parte de realizar una exploración conceptual en torno al significado de estas

prácticas sociales complejas que adquieren un sentido central en el desempeño profesional y en la misma identidad del profesor. Esta unidad incluye una reflexión crítica sobre las concepciones de enseñanza y *curriculum* con las que los estudiantes inician la cursada de la materia.

Este primer momento en la cursada de la asignatura es fundamental porque nos permite, por un lado, anclar el desarrollo de los contenidos previstos en los conocimientos previos de los estudiantes. Por otro lado, nos posibilita iniciar un camino complejo, que no se agota con la cursada de *Diseño y planeamiento del curriculum*, que involucra la reflexión permanente sobre el estudiante que fuimos y el que somos, y el docente que somos y el que queremos ser.

Esta explicitación inicial de las ideas previas, puestas en tensión con las primeras conceptualizaciones que sobre la enseñanza y el *curriculum* podemos encontrar en la bibliografía, se constituyen en el primer paso para transitar la asignatura.

La unidad 2, focaliza el análisis en la “Programación de la enseñanza”, como una práctica progresiva de concreción de las intencionalidades educativas. Esta práctica es relevante para el desempeño cotidiano del docente en el aula y en la institución para llevar a cabo la enseñanza de la que es responsable (Cols, 2004; Picco, 2017b).

La concepción y concreción de esta segunda unidad del programa es fundamental porque condiciona las estrategias de enseñanza y de evaluación de toda la primera parte de la cursada. En este sentido, proponemos bibliografía para profundizar conceptualmente sobre la programación de la enseñanza y sus componentes –a saber: marco referencial, intenciones (propósitos y objetivos), contenidos, estrategias y evaluación. Se definen y estudian algunos de los debates principales que en torno a estas cuestiones aparecen en la bibliografía y en los Diseños Curriculares vigentes, en nuestro caso en la Provincia de Buenos Aires en los niveles secundario y terciario prioritariamente, por ser los niveles para los que se forman los futuros profesores.

Este recorrido nos permite fundamentar teóricamente que la programación es un proceso inherente a las prácticas de enseñanza. Como dice Cols (2004), la programación es mucho más que un requisito burocrático o solicitado para la supervisión de la actividad docente. La programación permite anticipar la enseñanza, representar desde el presente una práctica que sucederá en el futuro, fundamentar las

decisiones pedagógico-didácticas que toma el docente y comunicar a otros lo que se hace y lo que se pretende hacer.

A su vez, a partir de los contenidos y de la bibliografía de esta unidad exploramos la dimensión más instrumental que pueden ofrecer el *Curriculum* y la Didáctica como disciplinas y que luego las revisamos teóricamente en las unidades 4 y 5 respectivamente. Es decir, en esta unidad 2 generamos condiciones de enseñanza para que los estudiantes puedan iniciar su aprendizaje en el diseño de una propuesta de clase.

Mientras que la mirada aquí está puesta principalmente en el aula, en la unidad 3, “Intermediaciones entre las políticas de diseño y desarrollo curricular y las prácticas de enseñanza”, el estudio recae en aquellos niveles de especificación del *curriculum* que condicionan y que se hallan a su vez condicionados por el acontecer en el aula de clases. Concibiendo que la enseñanza ha de planificarse más allá de los límites del aula y de la acción docente situada, el problema didáctico aparece en la planificación de la gestión política “cuando nos preguntamos bajo qué condiciones pedagógicas va a ser posible que los chicos y las chicas aprendan” (Terigi, 2004:196).

En esta unidad analizamos dos tensiones importantes y específicamente curriculares. La primera remite a aquella pregunta que se hace da Silva (2001) cuando expresa que al hablar de *curriculum* hay que pensar en qué sujetos se están formando. Esta mirada de análisis permite visualizar, según entendemos, que nuestras prácticas docentes en el aula se integran en una propuesta formativa más amplia que se propone arrojar como resultado un determinado sujeto. Estas consideraciones se vinculan con “la mentalidad curricular” que expone Zabalza (1987).

La segunda tensión refiere a la “compleja dinámica control-apropiación” que caracteriza Terigi (1999:117) y que es fundamental para desmitificar la frase común entre los estudiantes y algunos docentes de que “el *curriculum* nos baja”. En todos los niveles de concreción o de especificación curricular, se toman decisiones que conducen a la resignificación del *curriculum*, o a la mayor concreción del mismo como quiere resaltar la noción de “programación” (Zabalza, 1987; Cols, 2004; Picco, 2017b).

Se podría decir que hasta aquí las estrategias de enseñanza de la asignatura pivotean entre aspectos instrumentales implicados en el diseño de propuestas de clase que realizan los estudiantes y aspectos más conceptuales involucrados en esas decisiones. También, estos

aspectos impactan en la estrategia de evaluación dado que el armado del 1º parcial consiste en la elaboración de una propuesta de clase y en su correspondiente fundamentación pedagógico-didáctica (Picco, Orienti y Cerasa, 2017).

Finalmente, las unidades 4 –“Teorías y metateorías del *curriculum*”– y 5 –“Didáctica”– pretenden avanzar en un plano teórico y epistemológico en aquellas dos disciplinas que constituyen el núcleo de esta asignatura. Procuran aportar una aproximación a los problemas y perspectivas que dichas disciplinas construyen para comprender e intervenir en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. El énfasis de estas unidades está puesto en volver a pensar las prácticas de diseño de las respectivas propuestas de clase como prácticas cotidianas del quehacer profesional docente y, por tanto, como problemáticas que demandan categorías conceptuales tanto del *Curriculum* como de la Didáctica para mejorar la inteligibilidad (Picco, 2017a).

### **Algunas reflexiones finales**

En primer lugar, consideramos necesario explicitar que estamos utilizando como marco de referencia la Didáctica general y a ella integramos la teoría curricular. No desconocemos las discusiones que suscitan los vínculos interdisciplinarios pero optamos por recuperar los aportes provenientes de ambas tradiciones geo-políticas para intervenir en la enseñanza e integrar el *curriculum* como objeto de estudio de la Didáctica en nuestro país (Camilloni, 2007; Feeney, 2007, 2014).

En segundo lugar, acordamos con Sanjurjo cuando expresa:

No necesitamos docentes operarios que puedan aplicar fórmulas elaboradas universalmente. Necesitamos profesionales de la enseñanza que a partir de un sólido conocimiento del contenido a enseñar, de un saber pedagógico y del conocimiento del contexto en el que deben desarrollar su práctica, puedan *construir el conocimiento didáctico de su disciplina, es decir resolver rigurosa y creativamente las situaciones de enseñanza* (2004:15. La cursiva nos pertenece).

En este sentido, sostenemos que una Didáctica que se propone colaborar con la formación de los profesores tiene que ocuparse de las prácticas de enseñanza y, como dice Camilloni, “describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (2007:22).

Así entendida la Didáctica refiere a una disciplina que se propone elaborar normas para

ayudar al docente en su trabajo cotidiano en el aula. Ha de estar presente en la formación de profesores ya que es una disciplina de responsabilidad activa en tanto apunta a desarrollar un cierto tipo de intervención social, es acción impregnada de valores y comprometida con la ética, puesto que no hay modos de intervención “neutros”.

Como hemos intentado explicitar, con el programa de *Diseño y planeamiento del currículum*, y desde nuestras propias prácticas docentes, procuramos que las dimensiones heurística (como categorías conceptuales para el análisis de las prácticas de enseñanza) e instrumental recorran la propuesta formativa de la cátedra, sean constitutiva de la enseñanza, y se vuelvan plausibles de ser identificadas, analizadas y sometidas a cuestionamientos por parte de los estudiantes.

En este punto, resulta oportuno detenernos en la diferencia entre el carácter instrumental de la formación en Didáctica y un enfoque tecnocrático de la misma. Feldman en su libro *Enseñanza y Escuela*, realiza una pregunta sugerente: “¿Cuál es el problema con la eficacia?” (2010b:62) y, a partir del análisis sobre el papel de los objetivos (en tanto componentes curriculares), llama a la reflexión sobre la necesidad de introducir planteos instrumentales (no tecnicistas) para resolver los problemas educativos. Advierte que una cosa es la crítica al tecnicismo, y otra la prevención contra los enfoques instrumentales y los procesos técnicos en educación, necesarios éstos para producir y distribuir bienes sociales con justicia y equidad a gran escala.

Definir la formación didáctica en términos instrumentales supone que la actividad de enseñanza requiere el dominio de recursos necesarios para actuar con idoneidad, pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades de quienes deben beneficiarse con la educación. Supone, asimismo, que el practicante debe tener criterios claros acerca de las condiciones de un desempeño con esas características (Feldman, 2010a).

Coincidimos con Feldman (2002) en que la Didáctica no puede separarse de representar la voluntad social, conformada históricamente, de “enseñar todo a todos”, sin por ello retornar a su sentido clásico. El reconocimiento de la complejidad de la clase, en el marco de una práctica social institucionalizada, torna imposible mantener la utopía de encontrar un método único e infalible. Como dice el autor, la pregunta de la Didáctica está enfocada hoy a “¿cómo ayudar a enseñar?” en la complejidad de los sistemas educativos.

Desde un enfoque instrumental y no tecnocrático de la enseñanza, entendemos que la Didáctica puede convertirse en una potente “caja de herramientas” (Davini, 2008) desde la que sea posible establecer ciertas regularidades, criterios o normas para enseñar, a la vez que permita a los docentes “respetar la diversidad, singularidad, imprevisibilidad y rigurosidad requeridas en la enseñanza” (Sanjurjo, 2004:14). Los criterios básicos de acción que propone Davini (2008) articulan tres dimensiones sustanciales: el conocimiento disponible donde se vuelve relevante la producción teórica propia de la Didáctica así como los vínculos con otras disciplinas, los valores que orientan la acción y los saberes experienciales de los docentes.

A partir del análisis de la propuesta formativa de *Diseño y planeamiento del curriculum* hemos intentado dar cuenta por qué la Didáctica general es necesaria en las carreras de profesorado universitario, y en qué sentido sus aportes abonan a la formación de profesionales de la enseñanza que puedan realizar juicios prudentes en las necesarias mediaciones que realizan entre las normas que ofrece dicha disciplina y las prácticas de enseñanza cotidianas, haciendo foco en la dimensión instrumental. Insistimos sobre la importancia que reviste ensayar modos de enseñar a pensar e intervenir didácticamente sobre la enseñanza que, sin desconocer ni subestimar los alcances y limitaciones de las actuales condiciones de escolarización, ofrezcan a los futuros docentes criterios básicos de acción didáctica que “orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos” (Davini, 2008: 57).

Es éste uno de los grandes desafíos de la Didáctica general en la formación docente actual: ofrecer teorías, ampliar la comprensión, ensayar modos, compartir experiencias para ayudar a enseñar, generando saberes y prácticas que desistan de la pretensión de “controlar el accionar de los docentes e incautar la enseñanza” (Terigi, 2004:196).

### **Referencias bibliográficas**

- Basabe, L. y Cols, E. (2007). “La enseñanza”. En: Camilloni, A.; Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007). “Justificación de la didáctica”. En: Camilloni, A.; Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *Op. Cit.* (pp.19-22).
- Cols, E. (2004). “Programación de la enseñanza”. *Ficha de la cátedra de "Didáctica I", Facultad*

*de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.*

Cols, E. (2007). "Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo".

En: Camilloni, A.; Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *Op. Cit.* (pp.71-124).

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.*

Buenos Aires: Santillana.

Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad.* Barcelona: Octaedro.

Feeney, S. (2007). "La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina". En:

Camilloni, A.; Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *Op. Cit.* (pp.163-199).

Feeney, S. (2014). "Los estudios del curriculum en Argentina: particularidades de una

disciplina académica (cap. 1)". Díaz Barriga, Á. y García Garduño, J. M. (Coords.),

*Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países* (1a. ed., pp. 15-44).

Buenos Aires: Miño y Dávila.

Feldman, D. (2002). "Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica". En: Gonçalves

Rosa, D. y de Souza, V. C. (Orgs.), *Didáctica e práticas de ensino: interfaces com diferentes*

*saberes e lugares formativos* (pp. 69-84). Rio de Janeiro y Goiania: DP&A Editora y Editora

Alternativa.

Feldman, D. (2010a). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto*

*Nacional de Formación Docente (INFod) Argentina: Ministerio de Educación.* Recuperado

de [http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica\\_general.pdf](http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf)

Feldman, D. (2010b). *Enseñanza y escuela.* Buenos Aires: Paidós.

Picco, S. (2017a). "Las relaciones entre Didáctica y Curriculum: aportes para la práctica"

(capítulo 1). En: Picco, S. y Orienti, N. (Coords.): *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos*

*y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza.* (pp.11-29). La Plata,

Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Colección Libros de Cátedra

2015. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>

Picco, S. (2017b). "Volver a analizar la programación de la enseñanza" (capítulo 3). En:

Picco, S. y Orienti, N. *Op. Cit.* (pp.49-68).

Picco, S.; Orienti, N. y Cerasa, S. (2017). "La programación de la enseñanza como contenido

de la formación" (capítulo 8). En: Picco, S. y Orienti, N. *Op.Cit.* (pp.137-148).

Sanjurjo, L. (2004). "Volver a pensar la clase". Conferencia Segundo Congreso Nacional de

Educación del Este Cordobés, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.  
Recuperado de: [http://des.for.infed.edu.ar/sitio/upload/1466485945.Sanjurjo\\_Liliana\\_Volver\\_a\\_pensar\\_la\\_clase.pdf](http://des.for.infed.edu.ar/sitio/upload/1466485945.Sanjurjo_Liliana_Volver_a_pensar_la_clase.pdf)

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para recorrer un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2004). “La enseñanza como problema político”. En: Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp.191-202). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

# **Una experiencia de enseñanza de la práctica profesional: Prácticas en el Nivel Superior en la formación de docentes de Nivel inicial**

**Nora Ros**

nora.ros@live.com

**María Daniela Eizaguirre**

danielaeizaguirre@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

---

## **Resumen**

En este trabajo abordaremos la propuesta de enseñanza de la cátedra Prácticas educativas en el Nivel Superior perteneciente al Área de Prácticas del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Esta materia se encuentra en el plan de estudios ya que nuestra titulación habilita para el ejercicio docente en el nivel superior universitario y no-universitario. En esta ponencia, se presenta -en primer lugar- nuestra concepción en relación a las prácticas en esta materia, así como una serie de reflexiones sobre ciertas condiciones que hemos ido definiendo en el abordaje de la materia. Esas condiciones en la organización de la enseñanza en esta asignatura, garantizarían -a nuestro entender- el acercamiento de nuestras alumnas al oficio de ser docentes del nivel superior o artesanos de la enseñanza (Alliaud, 2017) en este nivel educativo. Por último, en este trabajo, retomaremos las voces de nuestras alumnas en relación a esas condiciones y a su desempeño en los espacios de práctica.

---

## **El sentido de la formación de docentes para el nivel superior**

Nos interesa partir, en esta oportunidad, de una reflexión acerca del sentido actual de la formación docente ya que consideramos que tomar posición en torno a ciertas categorías y presupuestos supone una revisión, inclusive, hasta de nuestras propias prácticas formativas.

Compartimos con Ignacio Rivas Flores (2018) la urgente necesidad de “descolonizar la formación del profesorado” y acordamos con los principios que expone para concretar esa propuesta. El autor señalado asume la imperiosa necesidad de “plantearnos, entonces, otra formación del profesorado que vaya más allá de la capacitación y se oriente hacia apropiarse del discurso de las finalidades y de la construcción colectiva y comunitaria de la educación” (2018, p.25), señalando tres principios que considera esenciales en la reconstrucción de una identidad profesional necesaria para las condiciones sociales y políticas actuales: establecer estrategias de liderazgo educativo,

social y cultural; formar desde los contextos específicos como única forma de deconstrucción de las prácticas profesionales y crear experiencias profesionales significativas (p. 26-27).

En el camino señalado también podríamos situar nuestras intervenciones y nuestras preocupaciones de estos últimos años de trabajo. Parte de lo aquí se desarrolla comparte estos principios asumiendo precisamente esa imperiosa necesidad de revisar la formación de los futuros docentes.

En ese mismo sentido y con el objetivo de continuar pensando sobre la formación docente, a nivel nacional se acordó definir a las capacidades profesionales docentes como “construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas –además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas– para llevar adelante la tarea de enseñar, promover aprendizajes de una manera adecuada y eficaz, así como resolver problemas característicos de la docencia” (CFE, 2018, p.2). Esas capacidades están asociadas con ciertas funciones y tareas propias de la actividad docente –en términos individuales o como parte de un equipo institucional<sup>1</sup>.

Por otra parte también se señala en la resolución citada que “las capacidades profesionales no se desarrollan de modo espontáneo sino que requieren de un largo proceso de construcción que comienza en la formación inicial y se consolida a posteriori, en el puesto de trabajo, a partir de la socialización profesional, las experiencias de formación continua y el acompañamiento de los directivos y los colegas más experimentados. El sistema formador debe garantizar al menos un primer nivel de apropiación, indispensable para que los egresados estén en condiciones de afrontar sus primeras experiencias laborales de una manera adecuada” (CFE, 2018. p. 2-3).

Consideramos que las capacidades señaladas deberían convertirse en un referencial para nuestra tarea formativa, asumiendo la responsabilidad como sistema formador de que nuestros alumnos y alumnas puedan “comprender” las situaciones educativas

---

<sup>1</sup> Las capacidades generales se definen así: dominar los saberes a enseñar; actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes; dirigir la enseñanza y gestionar la clase; intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar; intervenir en el escenario institucional y comunitario; y comprometerse con el propio proceso formativo.

de las que participan y no sólo reproducirlas...De ese modo, estarían mejor preparados para construir otro relato de escuela (Rivas Flores, 2018).

### **¿Cómo entendemos las prácticas? Las Prácticas en el Nivel Superior**

En un trabajo reciente (Ros, Eizaguirre, 2018) planteamos que la idea de que tradicionalmente, la práctica docente fue concebida como un hacer (Alliaud, 2017). En ese sentido, los conceptos, los conocimientos, las estrategias metodológicas o los dispositivos de formación se aprendían en ciertos espacios curriculares y luego en los espacios de práctica se “aplicaban” esos conocimientos de instancias previas.

Hoy, se han diversificado los espacios de práctica y en algunos planes de estudio se contemplan prácticas desde los primeros años...También, a nivel discursivo, se propone a la práctica como el eje transversal de la formación, como ese espacio al cual todos los otros espacios o unidades curriculares deberían aportar para pensar estrategias de intervención contextualizadas... No obstante, consideramos que la lógica aplicacionista sigue vigente en muchos casos y la práctica sigue siendo ese último tramo de la formación destinado a poner “en juego” los saberes de la formación previa.

Ahora bien ¿qué nos proponemos nosotras en este espacio de prácticas para “polemizar” con este concepto aplicacionista? ¿Cuáles serían las condiciones que, para nosotras, deberían reunir las situaciones de enseñanza -en nuestra materia- para que las alumnas aprendan a enseñar en este contexto cambiante e incierto? En palabras de Alliaud (2014), ¿cómo diseñamos nuestra propuesta para formar docentes que puedan crear/ innovar/ experimentar en situación, para que sepan y puedan enseñar hoy? ¿Qué proponer para que la práctica sea un espacio de problematización?

### **Las condiciones para “enseñar a enseñar” en estas prácticas para el nivel superior**

A continuación se sintetizan las condiciones desarrolladas en el trabajo mencionado, a saber: la diversificación de las situaciones de observación de clases o “mostrar la práctica (Alliaud, 2014) de otros docentes del nivel superior”; el fortalecimiento del trabajo colaborativo o “el aprender con otros, el aprender de otros”; la libre elección de la materia para realizar sus prácticas en la carrera y la posibilidad de elegir algún componente de la clase o “enseñar no es aplicar sino crear”.

En la ponencia señalada también evaluamos nuestra tarea durante el año 2017. Describimos ese año como muy intenso en cuanto a las distintas actividades que fuimos acordando con diferentes actores institucionales y sumando a las ya realizadas en nuestro espacio de prácticas: observaciones de clase en otras carreras de la FCH, observaciones en los institutos de formación docente, la realización de un taller con docentes co-formadores como la primera instancia de encuentro entre las alumnas y sus futuros formadores, entre otras. En fin, esa “diversificación de situaciones de observación” enriqueció, sin lugar a dudas, la mirada de las alumnas sobre la enseñanza en el nivel superior, sobre posibles situaciones de enseñanza en ese nivel, sobre “buenas prácticas” o prácticas que seguramente podrían revisarse en algunos de sus componentes, por ejemplo...Concluimos -en ese trabajo- en que si bien sumamos instancias de práctica, observaciones de clases, espacios de reflexión “oral” sobre esas prácticas también renunciamos a ciertas situaciones de escritura que veníamos realizando años anteriores.

### **¿Qué nos planteamos para el 2018 y cómo podemos evaluar nuestro trabajo durante el primer cuatrimestre?**

En ese sentido, nos propusimos “recuperar” esas instancias de escritura, resignificándolas a la luz de las nuevas instancias de práctica, repensándolas a partir de la experiencia transitada ya que consideramos fundamental el papel de la escritura en la toma de conciencia sobre nuestro pensamiento, sobre nuestras “ideas” acerca de algún tema, sobre nuestros “huecos o lagunas” acerca de ciertos conceptos o sus formas de vincularlos. Pretendemos recobrar algunas situaciones didácticas de escritura tales como la producción de un informe sobre las discusiones en el campo de la didáctica del nivel superior, la elaboración de reseñas de clase<sup>2</sup>, el registro y el análisis escrito de las observaciones efectuadas a otros docentes del nivel superior, el registro y la reflexión posterior sobre las prácticas de nuestras alumnas, entre otras situaciones de escritura.

En relación con las reseñas de clase y siguiendo el planteo de Brailovsky y Menchón (2014) les proponemos a una pareja de alumnas por clase que se ocupen de esa tarea siguiendo los siguientes puntos: relato de lo sucedido en clase, bibliografía, impresión personal y crítica constructiva o sugerencia.

---

<sup>2</sup> Situación tomada de Brailovsky y Menchón (2014).

Durante el primer cuatrimestre fue muy complejo sostener la continuidad en las clases semanales por los reiterados paros docentes, De todos modos, intentamos fortalecer ciertas estrategias tales como el uso del Aula Virtual con el propósito de orientar desde ese lugar en la realización de algunas actividades de lectura y producción, generando cierta continuidad en la tarea. Así fue como abrimos, por ejemplo, un espacio en el Aula Virtual para “colgar” esas reseñas de clase, compartiéndolas con el grupo y revisándolas en conjunto.

Esas reseñas suponen un primer acercamiento a la enseñanza en el nivel superior desde la propuesta de la cátedra sobre las clases, una primera mirada descriptiva en un sentido y reflexiva en otros, ya que las alumnas deben realizar una síntesis de lo que ocurrió en la clase y una crítica constructiva o sugerencias acerca de lo acontecido en esa instancia.

A continuación se citan dos fragmentos de reseñas elaboradas por nuestras alumnas:

“Desde nuestro punto de vista, fue una clase que nos aportó nuevos conocimientos. Creemos que comenzar a realizar este tipo de reseñas será útil, más en este año, ya que durante nuestras prácticas estaremos ausentes en clase. Esto significará una herramienta para no perder los temas que se tratan en clase. Ni tampoco quitar tiempo para avanzar en otros temas. Esperamos que esta reseña les sea útil para recordar los temas tratados en esta clase, y compartirlos y debatirlo entre todas” (Fragmento de la Clase del 9/4/2018).

“Una de las compañeras que elaboró la reseña, correspondiente a la clase anterior (09/04), la lee en voz alta con el fin de revisar entre todas la redacción y organización de la misma, llegamos a la conclusión de que los únicos aspectos a rever serían especificar quién toma la voz en la descripción de la clase y qué persona utilizan para redactar. Para finalizar, la docente hace una devolución del trabajo y explica cuestiones técnicas en cuanto a la edición del archivo en el aula para realizar las respectivas correcciones” (Fragmento de la Clase del 23/04/2018).

Los fragmentos de las síntesis de clase producidas por las alumnas dan cuenta de un proceso de toma de conciencia en relación a lo acontecido en las clases, así como ciertas reflexiones acerca del modo de producción de esas escrituras: quién escribe y cómo lo escribe. Para generar condiciones para que estas reflexiones “acontezcan” se destinó tiempo didáctico en las primeras clases para efectuar la lectura y revisión colectiva de las primeras síntesis.

Otra de las situaciones que sostuvimos en el Aula Virtual fue la de compartir las planificaciones de las clases del nivel superior de las alumnas de los años anteriores. En las clases retomamos esas planificaciones para detenernos en sus componentes, entre los aspectos más importantes. Esa situación persiguió el propósito de explicitar los componentes de las planificaciones así como la importancia de prever con antelación esas clases para que -tanto los docentes co-formadores como el equipo de cátedra de Prácticas educativas en el nivel superior- puedan efectuar sus apreciaciones y comentarios en relación a esas previsiones didácticas.

### **¿Cómo continuaremos en el segundo cuatrimestre?**

Planificamos continuar con la producción de reseñas de clase y extender esta situación de registro y análisis a las distintas clases en las que las alumnas participen: clases en otras carreras de la FCH, clases de los institutos de formación docente, clases que coordinen en las materias de la carrera de educación inicial.

Asimismo, nos restaría proponer explícitamente a los docentes co-formadores la posibilidad de ir contando -durante las clases que las alumnas observan- lo que van haciendo en esas situaciones, lo que se propusieron trabajar, lo que pudieron concretar, lo que no pudieron, lo que resultó, lo que no funcionó ya que “(...) la puesta en palabras, enriquece el proceso de aprendizaje del que se está formando. Es ésta una modalidad típica del aprendizaje llevado a cabo en los antiguos gremios y talleres y hasta de los laboratorios donde maestros y aprendices trabajan juntos aunque no como iguales. Quien está aprendiendo mira/ observa cómo el otro lo hace mientras el maestro va describiendo lo que hace y de este modo su exposición se convierte en guía (...) es develar el conocimiento tácito que sostiene las acciones desarrolladas, aquello de lo que en general no se habla” (Alliaud, 2014, p.4).

Por otro lado, planificamos discutir con los docentes co-formadores el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (Resolución CFE 337/18). Esa resolución, tal como se señaló en páginas anteriores, contiene un referencial de capacidades profesionales a lograr por los egresados de las carreras docentes de todo el país, distintas a las académicas orientadas a apoyar el estudio y el aprendizaje que atraviesan todo el sistema educativo ya que se requieren a las capacidades necesarias para estar en condiciones de enseñar.

Nos parece importante resaltar cómo aparece en ese referencial el sentido de la formación. Consideramos que ese sentido aparece claramente en la Capacidad VI que se sintetiza así: “Comprometerse con el propio proceso formativo”, desglosándose en lo siguiente: analizar las propuestas formativas del Instituto y las escuelas asociadas, para identificar fortalezas y debilidades y analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas:

“Está centrada en las acciones dirigidas a que los estudiantes participen sistemáticamente en procesos de evaluación de las experiencias formativas, en el Instituto y en las escuelas asociadas; así como en procesos de autoevaluación de su propio desempeño. Incluye la apropiación de contenidos, espacios y dispositivos digitales como recursos para favorecer el aprendizaje autónomo y continuo. Complementa y profundiza la capacidad general V porque pone el énfasis en el requerimiento de que los estudiantes –orientados por sus profesores– analicen sistemáticamente las propuestas formadoras como medio de instalar el interés por el compromiso con el propio proceso de aprendizaje que continuará a lo largo de toda la vida laboral de los futuros egresados, a través del proceso de desarrollo profesional. Sólo quien se compromete con seguir aprendiendo puede mejorar constantemente sus estrategias de enseñanza” (CFE, 2018, p.11).

En relación con estos procesos autoevaluativos en nuestra materia les proponemos a las alumnas a fin de año reflexionar sobre una serie de ítems que involucran su mirada sobre nuestra propuesta de trabajo, así como sobre su desempeño en las prácticas. Así les solicitamos que elaboren un Informe final en el que consten reflexiones sobre los siguientes puntos: los motivos de la elección de la materia para realizar sus prácticas de superior, el proceso de inserción en la materia desde el primer contacto con los docentes co-formadores hasta la concreción del plan de trabajo, los componentes que pudieron elegir en las clases que coordinaron (temas o recursos como videos, fragmentos de películas, chistes, imágenes, entre otros), sus vivencias, sus miedos, sus sentimientos, sus seguridades o inseguridades en esas instancias de prácticas, sus aportes específicos en esos encuentros con las alumnas, entre otras cuestiones que quieran explicitar.

Para cerrar quisiéramos compartir una frase de Andrea Alliaud (2018) que encierra el sentido que, en torno a la enseñanza y el aprendizaje, vamos deconstruyendo y reconstruyendo día a día:

“Practicar, experimentar, aprender, entrenarse, construir, pensar... Aproximarse y abrirse a lo que no conocemos, a la multiplicidad, al enigma que el otro porta. Habilitarnos al encuentro con lo que no podemos controlar ni anticipar del todo. Habilitarnos, en fin, al desconcierto y a la pérdida de control absoluto que ello implica y aprender de las situaciones, de las inquietudes y las diferencias. Pareciera ser que de mucho de esto se trata la enseñanza en los tiempos que corren” (Alliaud, 2018, p 44).

## **Bibliografía**

- Alliaud, A. (2018) “Del tomársela con los jóvenes. Algunas reflexiones para abordar la formación de los docentes y la enseñanza en las escuelas de hoy”. En Revista Espacios en Blanco N° 28- Junio 2018, NEES, UNCPBA, Tandil, Argentina. ISSN 2313-9927.
- Alliaud, A. (2017) Los Artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós. Buenos Aires.
- Alliaud, A. (2014) “El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar”. Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional. Instituto Nacional de Formación Docente Dirección Nacional de Formación e Investigación, Área de Desarrollo Curricular.
- Anijovich, R.; Cappelletti, G. (2018) “La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones”. En Revista Espacios en Blanco N° 28- Junio 2018, NEES, UNCPBA, Tandil, Argentina. ISSN 2313-9927.
- Brailovsky, D.; Menchón, A. (2014) Estrategias de escritura en la formación. Colección Universidad. Noveduc. CABA.
- Consejo Federal de Educación (2018) Resolución 337: Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial
- Rivas Flores, J.I. (2018) “Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social”. En Revista Espacios en Blanco N° 28- Junio 2018, NEES, UNCPBA, Tandil, Argentina. ISSN 2313-9927.
- Ros, N. Eizaguirre, D. (2018) “Educación Superior: Formación docente para Profesores de Nivel Inicial”. 2° Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación. Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, 12, 13 y 14 de abril de 2018.

Suárez, D.; Metzdorff, V (2018) “Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes”. En Revista Espacios en Blanco N° 28- Junio 2018, NEES, UNCPBA, Tandil, Argentina. ISSN 2313-9927.

# **Relatos autobiográficos para la reconstrucción de las experiencias escolares en la formación docente**

**Gabriela Salinas**

gabrielaesalinas@hotmail.com

**Laura de la Fuente**

delafuente.laura@gmail.com

**María Belén Bertoni**

belen\_bertoni@hotmail.com

Universidad Nacional del Sur

---

## **Resumen**

Los relatos autobiográficos representan narrativas realizadas por la propia persona y se vuelven espejos o ventanas que nos permiten observar, conocer, entender algunos aspectos de su vida, acercarnos a ciertas problemáticas de la sociedad, grupo social o momento de la historia. En las distintas instancias de la formación docente -escolar, inicial, profesional- incorporamos aprendizajes significativos por parte de otros docentes como marcas o huellas que surgen en las biografías escolares. (Alliaud y Antelo, 2011) Sin embargo, es necesario reconocer el esquema de elaboración para otorgarle significación.

Son un modo de contar nuestra identidad y poner de relieve los saberes prácticos y la interpretación del contexto (Anijovich, 2009). A través de ellas emerge el orden de lo oculto, la vida experimentada, la conciencia práctica (Rockwell, 2009). Se trata de trabajar sobre la comprensión de qué elementos de la historia personal influyen en la historia profesional, cómo incide lo familiar en la elección y el ejercicio de la profesión y qué aspectos de la historia escolar favorecen u obstaculizan el desempeño del rol profesional. (Anijovich, 2009)

Consideramos que las biografías escolares se configuran en estrategias narrativas potentes para ser utilizadas en los procesos de formación docente ya que nos permiten comprender las valoraciones acerca de la escolaridad, acerca del trabajo docente, los modos de enseñar y los impactos que causan en las alumnas. Nos posibilitan comprender las marcas que dejaron los sujetos significativos, distinguir lo que fuimos heredando. Así conlleva necesariamente a pensar los vínculos entre escuela y subjetividad, incidiendo en nuestra futura práctica profesional. (Diker y Terigi, 1997)

La reconstrucción de la experiencia vivida, entonces, tiene un carácter formativo porque nos permite desnaturalizar las estructuras sedimentadas, llegar a la práctica docente como posibilidad no sólo de reproducción sino de transformación, discerniendo las herencias culturales en las que estamos inscriptos/as.

En tanto siempre son reconstrucciones, reconoceremos algunos puntos claves que marcan la narración y que se vuelven centrales para trabajar sobre el impacto en la formación docente. En las mismas, aparecen cuestiones como la descripción de un docente, la dinámica de clase, vivencias

como alumna<sup>1</sup>, supuestos sobre el enseñar y aprender, vinculaciones entre las escuelas y las familias y comunidades, situaciones críticas.

En esta oportunidad, nos proponemos compartir la experiencia de aula desarrollada con las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur, en el marco de Práctica Docente de primer año de la formación.

---

## **El trabajo con las autobiografías en la formación de docentes**

La formación docente es una construcción personal, tal como lo plantean Ferry (2008), Souto (2016) y Sanjurjo (2009), en la cual el sujeto va encontrando su forma y se vale de distintas mediaciones, Están aquellos que actúan como formadores y que recurren a distintos dispositivos para promover y orientar esa construcción. En este sentido, el trabajo sobre sí mismo en la formación supone revisar la acción, desarrollar procesos reflexivos sobre lo hecho, pensar acerca de las propias representaciones de la realidad y buscar nuevas opciones. La significatividad de las narrativas resulta importante para quienes las producen, pues los relatos de lo sucedido pueden a su vez, tener un componente formador en tanto sacan a la luz lo vivido, alejan al protagonista de la situación experimentada y le permiten percibirla como distinta, a la vez que habilitan la posibilidad dar cuenta ante otros de lo que hizo y cómo lo hizo.

Las estudiantes que comienzan a transitar la formación superior o inicial ingresan con una trayectoria escolar de experiencias como alumnas en el sistema educativo que influyen en el modo de ser maestra. Durante ese recorrido se construyen determinadas normas, valores, modelos de ser alumno y de ser docente. (Alliaud, 2009). Por eso, es interesante trabajar la narrativa de sus autobiografías escolares a lo largo de la formación docente, pues esto permite un proceso de análisis ideológico, moral, teórico, práctico, basado en la experiencia más que en el análisis teórico descontextualizado, dando a las estudiantes la posibilidad de construir su acción cotidiana desde una actuación consciente.

La narrativa ha sido un dispositivo de comunicación entre generaciones desde el comienzo de la humanidad y está relacionado con la capacidad humana fundamental de simbolizar: al narrar se relatan los actos y los sentimientos que ya están presentes en las vidas de los sujetos que las realizan; conocimientos, afectos, emociones y acciones se expresan a través

---

<sup>1</sup> Se utilizará el término “alumnas” para nombrar a las estudiantes de los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria por ser todas del mismo género.

de la narración. El narrar es parte de la acción humana que se da con otros diversos, en la pluralidad, como algo que nace en un mundo que ya existe.

Coincidimos con Bruner (1997) en que la narración es una de las formas más potentes de crear significado y de organizar el conocimiento. Los relatos son fundantes de la identidad cultural de una sociedad y, por tanto, son útiles para comprender la educación. Participar de una cultura significa compartir sus formas de narrar y conocer sus relatos para poder a su vez construir otros. La realidad misma y nuestra identidad son construidas y reconstruidas narrativamente.

En otras palabras, las narrativas son acciones humanas puestas en acto por sujetos históricos y sociales, producidas en una red de relaciones culturales, políticas y económicas. Los sujetos en esa red otorgan nuevos sentidos a aquellos hechos al narrar lo vivido, es decir que se manifiestan procesos de identificación y de construcción de la subjetividad, en tanto se narra en una red de interacciones. El relato tiene un carácter dialógico e interactivo, está inmerso en un mundo completo de otros discursos conformando una comunidad de otros textos y una pluralidad de voces.

Las autobiografías, en tanto narraciones, son ventanas o espejos a partir de los cuales el/la narrador/a puede comprenderse como parte de un grupo social en un momento histórico determinado. Las narrativas se ponen en acción en las autobiografías escolares como un relato del paso prolongado por distintas instituciones educativas. Permite que las futuras docentes comprendan aspectos de su identidad, de la formación de sus conocimientos prácticos, y sobre la comprensión e interpretación de su propia vida. Recuperando los puntos claves desde los cuales narra la persona como parte de tramas relacionales y contextuales (Anijovich, 2009)

Según Alliaud y Antelo (2011) en estas narrativas autobiográficas se condensan modelos de docencia vividos y experiencias significativas experimentadas en situación, donde aparece la creación de un “ser docente”, un “modelo” del docente que ellas quisieran ser. Se describen implícitamente una visión de la educación, imaginarios sobre los alumnos/as, sobre los/as docentes, sobre el para qué de la escolarización, la tarea de enseñar, la importancia de la afectividad -lo interpersonal, el vínculo, el afecto, la alteridad- pero también la tarea de “transmitir” conocimiento. Ya que, como señalan los/as autores/as, debajo de la dimensión altruista y afectiva de la educación, suele aparecer el discurso

moralizador y disciplinante reeditado en el contexto contemporáneo. Este es un aspecto que pudimos observar en nuestro trabajo con las narraciones autobiográficas de las estudiantes de primer año de los profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur.

También pudimos advertir que hay espacios y prácticas que las influyen profundamente y que van más allá de los destinados a la escolaridad. Se trata de situaciones de la vida cotidiana, pasada y actual, sus vínculos familiares y de amistad, si tienen hijas/os, situaciones de salud/enfermedad, pérdida de algún/a ser querida/o, vivencias en otras instituciones y espacios como iglesias o clubes, incluso cambios de instituciones escolares por traslados familiares.

Finalmente, reflexionamos acerca de este trabajo de re-construcción y su relación con la pregunta planteada por Diker y Terigi (1997) sobre la formación inicial como instancia transformadora: ¿qué puede hacer la institución formadora frente a la persistencia de modelos de actuación docente incorporados durante la trayectoria escolar previa? ¿Cómo quebrar el círculo reproductivo que parece iniciarse como alumnos que se puede reforzar en los profesorados y ponerse en práctica en la escuela como docentes?

### **Nuestra experiencia en 1er año de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur**

Una de las primeras actividades para el cursado de la materia Práctica Profesional Docente I de 1er año de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la ENS-UNS consistió en que las estudiantes trabajen en torno a su biografía escolar. Si bien en un primer momento lo hicieron desde la evocación a partir de objetos materiales que se les pidió que trajeran, el ejercicio estuvo centrado en la reflexión como estrategia y -sobre todo- en la escritura narrativa como herramienta productora de conocimiento.

¿Cuáles son los aspectos que interesa validar en este sentido? ¿Por qué decimos que en la narración se produce conocimiento? ¿Y que éste no es solo un conocimiento teórico, sino un conocimiento práctico y una experiencia?

La propuesta no consiste únicamente en investigar los relatos autobiográficos de las estudiantes, sino en leer esos relatos en tanto experiencias de formación y de transformación. Abordar la autobiografía como experiencia de formación es, por tanto, poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en

las se participa en las situaciones educativas: acontecimientos que están situados en un tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones, que suceden siempre en un cuerpo sexuado, por lo tanto, que son experimentados, sentidos y vividos por alguien en particular.

La tarea se planteó en varias instancias. La primera fue grupal, pero para ello, previamente les pedimos que busquen recuerdos de su vida escolar, en cualquiera de los niveles del sistema. Estos podían ser fotos, souvenirs, distintivos, cuadernos, boletines, entre cualquier otro objeto que les resultara significativo de su paso por las instituciones educativas.

A partir de ellos realizaron dos actividades: primero, un trabajo en pequeños grupos, que llamamos “Compartimos nuestras biografías escolares”, durante el cual socializaron recuerdos y experiencias y reflexionaron a partir de una guía orientadora que incluyó algunas de las siguientes preguntas: ¿Por qué eligieron esos objetos/fotos que han traído? ¿Qué situaciones relevantes de tu trayectoria escolar recordás? ¿Qué recuerdos tienen de su tránsito por inicial, primaria, secundaria? ¿Qué sentimientos te genera el recuerdo de tu tránsito por las instituciones escolares? ¿Qué marcas ha dejado en tu persona el paso la escuela? ¿Hay algún docente que te haya marcado especialmente? ¿Cómo recordás la relación de tu familia con la escuela? ¿Qué recordás de tu desempeño académico y de tu relación con el conocimiento? ¿Y con el sistema de disciplina y/o convivencia?

Posteriormente, se pusieron en común en el grupo total los aspectos más salientes de lo dialogado, para lo cual escribieron una breve síntesis de lo compartido en el pequeño grupo.

La segunda actividad fue una instancia de trabajo individual de escritura -y posterior presentación acorde a determinadas pautas formales- de las narraciones autobiográficas. Para esta instancia podrían servirse de algunas sugerencias y/o preguntas orientadoras: ¿Qué niveles de la educación transitaste? ¿Qué objetivos educativos creés que tuvo cada uno de estos niveles? ¿Se cumplieron en vos estos objetivos? ¿Qué marcas ha dejado en tu persona el paso por la escuela? ¿Para qué creés que te sirvió haber ido tantos años a la escuela? Si querés, podés dar algunos ejemplos. ¿Qué sentimientos te genera el recuerdo acerca de la escuela? ¿Hay alguna experiencia que pueda justificarlo? Relatá esta experiencia como una anécdota. ¿Qué imágenes te has formado a lo largo de tu paso por la

escuela de los profesores y su trabajo? ¿Recordás algún docente que haya marcado especialmente tu paso por la escuela? ¿Por qué motivo/s? Podés ejemplificar a través de relatos o anécdotas los modos de enseñanza de los profesores, los saberes y reglas de acción de la institución y de los docentes, las pautas de comportamiento y las creencias que aprendiste y que aún conserves. ¿Tenés algún recuerdo acerca del tratamiento de la diversidad en la escuela (diferencias individuales, sociales, étnicas, culturales)? Si así fuera ¿cómo lo abordaban los profesores? ¿Te sentías igual o diferente a los demás? ¿Por qué creés que esto era así? ¿Qué recordás de tu desempeño académico y de tu relación con el conocimiento? ¿Cómo recordás la relación de tu familia con la escuela? ¿Hay algún hecho que recuerdes como significativo en este sentido? Cuando imaginás tu desempeño como docente en el futuro: ¿En qué ámbito te visualizás trabajando? ¿Se asemeja o no a los ámbitos por los que pasaste en tu trayectoria escolar personal? ¿Qué cuestiones de tu trayectoria escolar intentarías emular y cuáles no? ¿Por qué? ¿Qué implicancias creés que tiene el reconstruir estas experiencias en el comienzo de tu formación inicial?

La elaboración de la autobiografía escolar es una tarea compleja que requiere un tiempo de dedicación y trae consigo una fuerte carga afectiva pues muchas veces, la evocación del pasado está ligada a emociones profundas. Las autobiografías expresan la propia vida y por tal motivo, son contradictorias, conflictivas, llenas de sucesos, de búsquedas, de cambios. Permiten desocultar y ordenar ese material dándole un nuevo sentido a la luz del tiempo actual, teniendo en cuenta que esos relatos están atravesados por condicionantes históricos, sociales, políticos, emocionales. Asimismo, este acceso a la experiencia subjetiva de las estudiantes facilita tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, creencias, prejuicios, conocimientos previos y esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no. Los relatos contribuyen a hacer inteligibles las acciones para las propias estudiantes y también para los que “escuchan”. Así como posibilitan una toma de conciencia que permitirá iniciarse en la docencia o mejorar sus prácticas actuales, haciendo visibles los criterios por los cuales arribaron a esas decisiones y acciones.

Además, la reflexión sobre la práctica, a la luz de la teoría, proporciona herramientas conceptuales para abordar las prácticas tradicionales, desmontarlas una a una, analizando y comprendiendo las distintas facetas de la transformación que se propone. La propuesta de los Diseños Curriculares de la formación inicial privilegia la reflexión de las estudiantes sobre sus experiencias personales, teniendo en cuenta la necesidad de

desarrollar habilidades que les permitan articular teoría-práctica, como objetivo fundamental para el ejercicio de la docencia.

Ésta es la base del profesional reflexivo del que habla Schön (1992): la reflexión es entendida como un proceso por medio del cual la persona se vuelve consciente de sí misma, durante o después de una particular experiencia, con la capacidad de ver y enfocarse dentro del contexto donde ésta se desarrolla, con el fin de confrontar, comprender e ir hacia la resolución de la contradicción existente entre su propia visión y la práctica actual.

En este marco de trabajo, fuimos observando en las narraciones de nuestras alumnas ciertos aspectos comunes. Por un lado, la puntualización acerca de las diferencias entre los niveles del sistema educativo. Del nivel inicial rescatan fundamentalmente lo lúdico y la vinculación afectiva con las docentes. Una de nuestras alumnas lo describe de la siguiente manera:

*“En el jardín era risas y juego, siempre había aroma a té con leche” u otra estudiante “Inicial es arte, creatividad, jugar y compartir, Primaria es sumar y escribir”.*

Como vemos en este fragmento, para el nivel primario, algunas biografías focalizan en el aspecto estructurado de las actividades y la impronta de las rutinas escolares. En este sentido, en los relatos encontramos una cantidad de experiencias referidas a la frustración provocada por el paso del nivel inicial al primario y/o del primario al secundario:

*“(…) el nivel primario considero que fue una etapa linda pero no mejor que el jardín ni que el secundario, el paso del jardín al primario no lo noté en el primer o segundo grado; pero ya en el tercero notaba los cambios, las maestras no eran todas dulces, alegres y simpáticas como las que venía teniendo desde el jardín, comenzaba a tener maestras que no me dejaban conversar con mis amigas, maestras que desarrollaban sus retos hacia nosotros de maneras más fuertes y chocantes a las que veníamos acostumbrados a recibir y maestras que nos exigían demasiado, de pasar a poder pararnos y estar dando vueltas por la sala pasamos a estar horas sentados en bancos frente a la maestra sin que nos dejen pararnos, a no ser que sea para sacarle punta al lápiz.”*

*“(…) la diferencia del primario al secundario era notable ya que las responsabilidades pasaban por uno mismo, las profesoras no repetían mil veces las cosas, todo lo que teníamos que llevar o hacer ya no era dado a los padres por medio de notitas que iban en el cuaderno, era todo por cuenta nuestra, todo dependía de nosotros.”*

En lo que respecta al nivel secundario, los relatos resaltan la importancia de los/as buenos/as y malos/as docentes. Los/as buenos/as docentes resultan ser aquellos/as que acompañan, guían y apoyan en diferentes circunstancias, no hacen pasar vergüenza por equivocarse y son respetuosos de las situaciones íntimas, entre otras situaciones. Como malos/as docentes se refieren a aquellos/as que sólo “dan clase” o sólo repiten el contenido a enseñar, restando importancia a otras cuestiones que hacen al clima áulico, se creen que tienen todo el poder y son los únicos que saben, repiten de la fotocopia, saben de situaciones de *bullying* y no hacen nada, no intervienen con acciones positivas frente a la discapacidad, o no habilitan momentos de diálogos, participación o preguntas por parte del alumnado. Como ejemplo de esto retomamos el siguiente fragmento:

*“Hay dos profesoras que me marcaron por mi paso al secundario en 5to, una por lo buena persona que era, que sabíamos que podíamos confiar en ella, y hablar de todo pero no nos daba los contenidos obligatorios de su materia del sistema educativo. Y otra que su presencia era importante, todos le tenían miedo por lo exigente que era, explicaba cada tema con pasión y de una manera muy didáctica. Me marcaron mucho para ver qué maestra quiero ser, una que sea compasiva, alguien en quien los niños sepan que pueden confiar y también quiero enseñarles los contenidos con pasión y amor por lo que estudié.”*

Como mencionamos más arriba, las autobiografías también dan cuenta de ciertos posicionamientos naturalizados acerca de la práctica docente que, bajo una pretendida idea de inclusión, neutralizan visiones disciplinantes de la práctica. Citamos un ejemplo de una estudiante del Profesorado de Educación Primaria:

*“En mi etapa por la escuela secundaria cumplí con los objetivos educativos y logré formarme como una ciudadana de hecho y derecho.(...) Creo que tantos años de escuela me sirvieron para aprender diversas cosas y también formarme ética y moralmente para poder ser una ciudadana de bien ; por ejemplo, cuando tuve que ir a votar yo no entendía ni sabía qué era lo que tenía que hacer, mi profesora de literatura se tomó un tiempo, dejando su materia de lado y nos explicó que era la votación(...) Al imaginarme trabajando y desempeñando mi labor docente, me veo frente a los alumnos enseñando matemáticas siendo una docente inclusiva, comprometida con la educación de nuestras futuras generaciones (...) Si tuviera que enseñar literatura armaría unas fichas para la lectura de los libros y por cada error de ortografía les haría hacer dos renglones de caligrafía (como me enseñaron en 6to grado) lo veo algo útil y que les va a servir para mejorar en su desempeño académico, otra de las cosas que enseñaría son las ciencias sociales en las cuales vería el preámbulo de nuestra constitución nacional y alguna de sus leyes (como me enseñaron en 5to grado). Lo que no les haría es dejar que los alumnos y los padres me falten el respeto como hoy en día pasa en muchas instituciones,*

*trataría de aplicar alguna sanción o tomar un método para que se vuelva a respetar a los docentes y las instituciones también inculcarles a los alumnos nuestras costumbres patrias y la inmacularidad de las instituciones que poco a poco se fueron perdiendo.”*

En el mismo sentido, una estudiante del Profesorado de Educación Inicial imagina su futuro:

*“Imagino mi desempeño como docente lindo, ya que me encantan los chicos, jugar con ellos, enseñarles, cantarles, etc. Amo esta carrera porque siento que es lo mío. Va a ser una etapa difícil verme delante de 30 chicos, tenerlos tranquilos, que presten atención, que respeten cuando hablo.”*

Las biografías escritas se vuelven así, material empírico de investigación y reflexión para las docentes en formación y nos permiten indagar en otras cuestiones naturalizadas, por ejemplo, la relación género-docencia. Encontramos que en la mayoría de los registros, se narran las experiencias en nivel inicial y primario con un vocabulario donde prima el género femenino y cuando se habla de los niveles secundario o superior, recurren al genérico masculino:

*“Los profesores que tuve en el secundario no eran como las que tuve en el jardín o en primario, ya no eran las señas que confundíamos con la mamá o la abuela, eran profesores, podíamos confiar si nos pasaba algo, pero eran personas ajenas a nosotros.”*

En el registro citado también aparece el imaginario del “amor maternal” vinculado a la docencia, especialmente de los niveles inicial y primario. Esto también se observa en los relatos que hacen referencia a los motivos que llevaron a las estudiantes a elegir estas carreras: en general, el deseo de ser docente queda asociado directamente al “amor por los nenes”.

Para finalizar el trabajo con las biografías escolares, realizamos una actividad que consistió en compartir creativamente con el resto del grupo los aspectos más salientes de los relatos individuales. Entre las formas de presentación, las estudiantes realizaron secuencias de imágenes, videos, historietas, dibujos, esquemas, canciones, rimas, cuentos, poesías, líneas de tiempo, entre otras.

Si bien la escritura de las biografías constituye una acción individual, en esta instancia de socialización participó todo el grupo, pero sólo expusieron quienes quisieron compartir sus

experiencias. La intención de esta propuesta fue, por un lado, generar un clima de mayor confianza y conocimiento entre docentes y estudiantes y entre las propias estudiantes como compañeras de cursada, dado que se trata de un grupo muy numeroso de alumnas de primer año. Además, permite explicitar qué elementos de la historia personal, familiar y escolar inciden en la elección de la carrera y qué cuestiones comparten entre sus relatos personales. Comprendemos que son momentos que abren espacios para la intimidad, la emotividad y la expresión de situaciones que consideramos de mucho valor para conocernos desde la compleja humanidad que nos atraviesa y que, nosotras como docentes, debemos aprender a trabajar.

### **Reflexiones finales**

Se ha señalado repetidamente la importancia de escribir como parte del proceso de incorporar la reflexión como herramienta de mejora de las prácticas y como apoyo a la profundización y sistematización de la reflexión misma. Desde esta perspectiva se ve la escritura como una posibilidad de capturar y compartir experiencias significativas de la vida personal y profesional. De ahí el papel de las narrativas en los procesos reflexivos y metacognitivos.

La reflexión consiste en volver más consciente este conocimiento tácito que con frecuencia no se expresa a los pares y, por lo tanto, no puede ser examinado y perfeccionado. En la medida que el conocimiento práctico en la ejecución de una tarea se vuelve comunicable, las estudiantes pueden servirse de él, de manera de empezar a dominar sus aspectos más sutiles y complejos.

La reflexión posterior acerca de la autobiografía no forma al sujeto en alguna materia en particular, sino que lo prepara y dispone para lo que algunos autores llaman la “formabilidad”, es decir, para su capacidad de tomar conciencia de sí como aprendiz, de saber observar lo que aprende y cómo aprende y decidir qué hacer con lo aprendido.

La autobiografía como narración de la trayectoria escolar previa, es uno de los primeros contenidos de la asignatura Práctica Docente 1 de ambos profesorados. Aun así, y en vistas a hacer un abordaje de la práctica docente como el eje vertebrador de las carreras, que articula con la formación general y la específica, a lo largo de la cursada de esta materia anual volvemos sobre las historias de vida. En estas nuevas visitas a la biografías, hacemos hincapié en la manera en que inciden en ellas no sólo los trabajos de campo que

tienen lugar en diversos espacios relacionados con la enseñanza, sino también los marcos teóricos de los cuales las estudiantes se van apropiando a lo largo del cursado de las materias de 1er año.

Comprendemos que lo interesante de estas experiencias con las alumnas de Práctica Docente tiene que ver con re-posicionar a la formación inicial desnaturalizando las ideas sedimentadas para deconstruirlas y reflexionar sobre ellas. Las autobiografías nos han permitido trabajar en conjunto con las alumnas, de forma vivencial -ya que atraviesan e interpelan sus propias historias, relatos, corporeidades- la escuela y sus sujetos como un campo complejo de encuentro de lo barrial, familiar, lo cultural. También problematizar ciertos contenidos teórico-bibliográficos a partir de lo empírico de sus experiencias, para complejizar categorías analíticas y situaciones que cuando son vividas por otras/os o son ubicadas en la alteridad, suelen simplificarse o juzgarse con facilidad, como son los etiquetamientos de “buenas maestras”, “buen alumno”, “familias que colaboran con la escuela”. De esto modo, se invita también a desmontar, la idea aún expandida de la neutralidad de la educación para pensarnos como sujetos en el tejido histórico, sociocultural, político y económico y sus múltiples atravesamientos a nivel micro barrial, familiar, institucional y áulico.

## **Bibliografía**

- Anijovich, R. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011) *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Alliaud, A. y Duschatzky, L. (1992) *Maestros: formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Davini, C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- de la Fuente, L. (2015) “Autobiografías escolares y escuela contemporánea. Una lectura a través de producciones áulicas”. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Investigación en Humanidades “Homenaje a Cecilia Borel”. Universidad Nacional del Sur. Mimeo.
- Diker, G.; Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires:

Paidós.

Ferry, G (2008) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*.  
Buenos Aires: Paidós.

Salinas, G. (2017) *Narrativas en la formación inicial de docentes en nivel inicial y primario*.  
Jornadas Nacionales Experiencias Educativas en los niveles primario e inicial de la  
enseñanza. Universidad Nacional del Sur. Mimeo.

Sanjurjo L. Coord. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*.  
Rosario: Homo Sapiens.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.

Souto, M. (2016) *Pliegues de la formación; sentidos y herramientas para la formación docente*.  
Rosario: Homo Sapiens.

# La Didáctica específica en dos sentidos: de nivel primario y de carácter disciplinar. Problemas y dilemas en la relación

**Silvia Sosa de Esteves**

silagu1963@hotmail.com

**Ana Scoones**

anascoones@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Cuyo

---

## Resumen

El presente trabajo plantea algunos aspectos del campo de la Didáctica específica a partir de una propuesta de enseñanza en el Nivel Superior, de grado Universitario y que pretende contemplar el carácter situado de la enseñanza.

Nos posicionamos como comunidad autocrítica que reflexiona sobre su práctica intentando objetivar aquellos aspectos con los cuales nos relacionamos en nuestra profesión, en este caso, por un lado, el campo disciplinar de la Historia y la Geografía, con la asignatura Historia y Geografía Latinoamericana y Argentina, de primer año del Profesorado de Primaria y por otro, el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales: Historia, en segundo, y Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía, en tercer año. Para ello, en este trabajo se recoge el proceso seguido por el docente formador a partir de analizar primero, el modo en que se plantea la enseñanza y segundo, la relación entre el campo disciplinar explicitado en Primer año y las Didácticas de la Historia y la Geografía en segundo y tercer año.

En primera instancia, tratamos las articulaciones que permiten pensar en un trayecto formativo para el estudiante del profesorado. Segundo, ponemos en consideración los supuestos teóricos de carácter epistemológico, curricular, socioantropológico y prácticos que fundamenta la Didáctica de las Ciencias Sociales de la Historia y la Geografía.

Las preguntas que enmarcan el trabajo son ¿de qué manera se asume el curriculum prescripto de Historia y Geografía del Profesorado de Educación Primaria en Primer año y cuál es la interpretación que se adopta en el trayecto formativo para segundo y tercero? ¿Qué aspectos se entrecruzan en esta relación y cuáles se proyectan para la Didáctica de la Historia y de la Geografía? ¿cómo se organiza la enseñanza para dar cuenta de esta particularidad, sobretodo porque la didáctica asume el doble carácter de disciplinar y de nivel primario? ¿Cómo impacta en la comprensión de los alumnos estos dilemas a partir de la propuesta de enseñanza elaborada y las producciones efectuadas por los estudiantes?

Estos interrogantes responden al enfoque de la línea reflexiva que al analizar las prácticas de estudiantes y profesores actúan como una poderosa fuente de desarrollo profesional y representa una forma especial de producir conocimiento didáctico sobre las prácticas de enseñanza de la Historia y la Geografía, situadas en el nivel Primario. A partir del análisis de nuestra práctica, registrado como notas de campo de clases, los procesos reflexivos realizados en reuniones de equipo de cátedra y documentos de estudiantes y profesores, se recoge una interpretación de los caminos seguidos para dar una respuesta al necesario carácter situado de la práctica de enseñanza.

---

### **Algunas consideraciones previas**

El tema de la Formación de docentes ha sido en las últimas décadas objeto de preocupación desde directivos en las instituciones educativas como organismos internacionales. Desde ese lugar, imperativos de diferentes tipos han repercutido en las instituciones formadoras universitarias. Nuestro trabajo intenta mostrar de qué manera el plan de estudio de formación en el Profesorado de Primaria puede ser recreado a partir de algunos planteos básicos que ponemos en consideración. Primero, atender que tal panorama puede modificarse, compartimos que: “Si bien las políticas sobre la profesionalización de la docencia resultan prioritarias, no pueden considerarse como las responsables exclusivas de los procesos de mejora y transformación educativa. En este sentido, una política educativa que no atienda en forma simultánea „distintos frentes“ corre el riesgo de evadir la complejidad estructural de la escolarización y contribuir, así, a perpetuar la situación que intenta modificar” (Alliaud, 2010).

Como una forma de respuesta a ese problema apostamos a la necesidad de incorporar saberes de distinto tipo, muchos de ellos, presentes en el profesorado de Primaria. Buscamos entretener con ellos saberes que permitan relacionar y reparar en la importancia del contexto, por ejemplo, la vida del aula o de la práctica profesional. “...la vida en el aula resulta un asunto demasiado complejo para ser observado o considerado desde una sola perspectiva. En consecuencia y al tratar el significado que la vida escolar tiene para alumnos y profesores, no debemos dudar de emplear todas las formas de conocimiento que tenemos a nuestra disposición” (Jackson, 1991). Segundo, participamos de la idea que los saberes disciplinares tienen que trabajarse en la formación como así también los contenidos que se enseñan en el aula con los estudiantes. Para ello, promovemos la reflexión sobre cómo se estructuran los saberes en Historia y Geografía en espacios de fundamentos o generales y los retomamos, luego en las didácticas específicas disciplinares, como marcos de referencia o tópicos que se adoptan para su comprensión para la enseñanza.

### **Armando el trayecto: Los espacios curriculares del plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria**

La introducción del espacio “Historia y Geografía Latinoamericana y Argentina” en los planes de estudio del profesorado en primer año, ha supuesto la recuperación de los

planteos disciplinares para la enseñanza en la formación docente, aspecto que había quedado soslayado en las últimas reformas educativas. La posibilidad de pensar la Historia y Geografía como espacio de enseñanza obligó a realizar una doble tarea desde nuestra perspectiva: la de constituir a América Latina como objeto de conocimiento, diseñando contenidos curriculares que den cuenta de procesos fundamentales de su historia como así también de las configuraciones territoriales, resultantes de complejos procesos sociales en diferentes dimensiones (demográfica, económica, cultural, política y ambiental), distintas escalas (en lo local, regional y nacional) y desde diferentes perspectivas. Por otra parte, obliga a revisar críticamente los términos, los conceptos y las imágenes con las que se ha abordado en los niveles primario y secundario del sistema educativo. Así se adopta como equipo de cátedra el enfoque de una Historia Social junto a una Geografía crítica a fin de estimular diferentes formas de comprender el pasado y de los cambios territoriales producidos que involucran decisiones de diferente naturaleza, ideología e interés en ambas disciplinas.

La articulación con la Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia en 2do año y la Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía en 3er año se complementa con los saberes de espacios curriculares cursados, además de Historia y Geografía Latinoamericana y Argentina; Didáctica y Curriculum; Práctica e Investigación Educativa (primer año) y Contexto, sujeto y Subjetividades (segundo año).

El espacio de Historia y Geografía Latinoamericana y Argentina, es la principal articulación vertical para el trabajo en la Didáctica de la Historia y de la Geografía. En el primer caso, el objeto de estudio, la experiencia latinoamericana comienza con el reconocimiento de los Pueblos originarios cuya voz es recuperada a través de los estudios arqueológicos como a través de los descendientes actuales. La llegada de los europeos al continente americano permite hablar de una Historia Mundial en sentido estricto a partir de 1492. Anteriormente a esta fecha, los imperios o sistemas culturales coexistían entre sí pero no poseían una relación estrecha entre todos. (Dussell, 2000) Esta conquista de Europa en América da una impronta mestiza que conjuga la convivencia de Europa, Africa y América. La presencia de Europa, por otra parte, incorpora un tiempo plural para el análisis con un régimen de historicidad particular para cada sociedad. (Hartog, 2010). Esta perspectiva se articula a un enfoque de Historia Social, que consiste, especialmente, en el estudio e interpretación de la experiencia de quienes habitaban América, en lo común y en lo diferente, en la

singularidad y en su heterogeneidad. El énfasis está colocado en la Historia de las mujeres<sup>1</sup>. Se ha incorporado como categorías estructurantes de enseñanza, “contexto”, “relación presente y pasado” y “lo cotidiano”. No apelamos a una única mirada al pasado, las disidencias en la construcción del conocimiento producida por los historiadores, sus enfoques, las dificultades que surgen en la definición de su objeto como las tradiciones historiográficas del que son portadores inciden para que tomemos ciertos recaudos. Por ello la multiperspectividad y la controversialidad será un norte en nuestro proceso de enseñanza.

En el caso de la Geografía

“se entiende que la sociedad modifica y transforma su entorno estableciendo distintas relaciones con la naturaleza. Esta relación cambia según el momento histórico y el lugar en que se sitúa, de allí que es tarea de la Geografía comprender cómo los grupos sociales operan sobre su espacio, a través de la valorización de diferentes recursos y la organización de diferentes procesos productivos, tendientes a satisfacer una necesidad y responder a complejas intencionalidades. Esta relación es social, condicionada por los límites que establece la naturaleza a la acción humana, los cuales han dependido del grado de desarrollo tecnológico que las sociedades posean” (Capel, 1998).

La categoría espacio geográfico se aborda desde los distintos significados que han adquirido las relaciones sociedad-naturaleza a lo largo del tiempo y a partir del análisis de diferentes experiencias en América Latina. El estudio de caso es una metodología adoptada para enfocar la explotación de los recursos naturales y sus procesos de apropiación, ya que permite desarrollar estrategias de explicación, comprensión, interpretación; considerar una multiplicidad de actores sociales, con sus respectivos intereses e intenciones; reconocer las heterogeneidades de los procesos, la multicausalidad y la multiperspectividad, así como articular diferentes escalas espaciales y temporales (Gurevich, 1998).

Las configuraciones territoriales son interpretadas como espacios estructurados a partir de relaciones de poder, dejando de lado así visiones tradicionales que apelan a esquemas de causas/consecuencias a partir de factores naturales como ejes centrales en una región. Procesos sociales, históricos y económicos, tales como la tenencia de la tierra, la

---

<sup>1</sup> Nos alejamos de la mera mención de cronologías o acontecimientos individuales y de relaciones causaconsecuencia lineal y en este caso, nos acercamos a la incorporación de los estudios subalternos.

distribución de recursos y sistemas de producción dominantes, influyen en la conformación de los espacios rurales y urbanos, generando fenómenos marcados por la desigualdad y la segregación socio territorial.

Un aporte central del proceso de formación del docente de primaria, lo ofrece sin duda el espacio curricular Contexto, Sujeto y Subjetividades<sup>2</sup> dado que allí se inicia un proceso de reflexión consistente en la descripción y análisis sobre la problemática de una escuela visitada en el marco de un contexto determinado. Este trabajo es capitalizado en didáctica como saberes sociales y culturales del contexto escolar necesarios de tener en cuenta para la propuesta de enseñanza posterior. En base a esta fuente de información, se promueve la planificación y desarrollo de las propuestas de enseñanza que tendrán que realizar. También se abordan dos aspectos más: por un lado, una mirada de las diferencias sociales, locales, culturales, de género, generacionales y por otra, se instala formas de pensar las relaciones de los estudiantes de esa escuela con el conocimiento. Este aspecto promueve en la formación del futuro docente, que la construcción del conocimiento no solo es la proveniente del conocimiento científico, en este caso, la Historia sino también del conocimiento cotidiano y su contexto.

Por otra parte, desde el espacio curricular de Didáctica y Curriculum se rescata la mirada del aula en la que incursionan los alumnos en primer año cuando visitan escuelas primarias. La actividad solicitada por la profesora de ese espacio consiste en el registro de una clase conforme a los enfoques socio-antropológicos y dentro de ella, la Etnografía<sup>3</sup>. Los aportes de esta asignatura nos permite en nuestras materias, Didáctica de la Historia y de la Geografía capturar aspectos cruciales registrados en cuadernos de los alumnos, tales como: biografía de próceres, referencia a actos escolares, simplificación de contenidos en esquemas; fotocopias alusivas a un tema y una casi o nula referencia al desarrollo de temas históricos por parte de los docentes en ejercicio. En el caso de la Geografía se propone una

---

<sup>2</sup> Allí, realizan una descripción del contexto económico, social y cultural de la institución educativa y analizan una problemática socioeducativa utilizando las categorías teóricas y metodológicas trabajadas en clase por un Sociólogo. <sup>3</sup> La tarea reside en observar cómo se trabaja en la clase, lo que se transmite a fin de analizar e interpretar las relaciones que aparecen entre el docente, el estudiante y la propuesta de enseñanza. Así a partir de observaciones y entrevistas con registros en profundidad y a través de un trabajo de lectura y relectura de los mismos, se trata de arribar a una “descripción densa” de dicha realidad. Este abordaje facilita la generación de hipótesis, interrogantes, inferencias que posibilitan dar cuenta de los fenómenos indagados, reconociendo singularidades y no adecuando los datos a categorías preconstruidas como ocurre generalmente cuando se parte de la observación guiada.

fuerte reflexión acerca del para qué se enseña esta disciplina y una revisión de los enfoques y tradiciones vigentes en el ámbito escolar de nivel primario. A través de una observación reflexiva y compartida acerca de la propia práctica, considerando los problemas y las tendencias que allí se presentan, se interroga acerca de los contenidos, por qué y para qué se los selecciona, de qué modo se enseñan, cómo se los evalúa, qué relaciones se establecen con otros campos de conocimiento y experiencias.

Tal relevamiento resulta del uso del método comparativo constante que permite a partir de los registrados realizados en la otra materia, detectar en ésta las recurrencias y singularidades que aparecen al trabajar los docentes en ejercicio, el conocimiento.

### **Dilemas y problemas**

El principal dilema que transitamos resulta de que se comprenda que existe una Historia y Geografía que puede comprender el mundo social de otra manera. Los caracteres adoptados y traídos del nivel anterior responden a los enfoques historicistas – mal llamados positivistas– y que se destacan por, la relevancia de lo político porque se encuadran dentro de una tradición interpretativa basada en la necesidad de construir formas de identificación con el Estado Nacional, o en su defecto con lo local o regional. Por ello, busca la legitimación del relato a partir de la explicación del surgimiento y desarrollo del Estado nacional o de las formas en que este se refleja en sus instituciones. El uso de la cronología de carácter lineal está inducido por el convencimiento del desarrollo gradual del estado nacional. El acento en el hecho individual, particular, generalmente asociado a los grandes hombres se ve robustecido por la identificación de instituciones representativas que le dan sentido – poder Ejecutivo, Legislativo, Judicial, Fuerzas militares, Iglesia, Partidos Políticos, etcétera –. Esta forma de interpretar el pasado se recoge con persistencia en las matrices formativas de los estudiantes.

Poner en discusión este planteo, significaba deconstruir la Historia heroica, casi mítica que se reproduce desde fines del siglo XIX y que pareciera no es posible modificar.

En el caso de la Geografía escolar aprendida, como parte del área “Ciencias Sociales” en la escuela primaria, y como “Geografía” en la secundaria, presenta ciertos rasgos comunes que expresan los estudiantes. Una disciplina puramente memorística, que apela a la ubicación de ciertos fenómenos en los mapas, las descripciones y las enumeraciones. Pocas relaciones entre los conceptos y escasas vinculaciones con la realidad social y el

contexto de los alumnos, es, en general, la mirada que se construye a partir de las experiencias escolares de los estudiantes universitarios ingresantes en las carreras de profesorado.

El segundo problema que nos encontramos es “la fragmentación”, “el aislamiento” de los temas de ambas materias imposibilitados de ser relacionados a pesar de tener 12 años previos de sistema. Un problema visible es que los futuros docentes no llegan a construir una propuesta coherente debido a que en sus prácticas heredadas no llegan a hacer ni una geografía más tradicional, ni tampoco abordan los elementos explicativos que dan lugar a las configuraciones territoriales. Lo que queda en el medio suelen ser explicaciones desde el sentido común que banalizan los temas.

“Transformar o suplantar las representaciones que los alumnos tienen del mundo a partir de su interacción con el medio es el propósito de la enseñanza de la ciencia, tal objetivo lleva implícito la construcción de un saber duradero, creíble y aceptado por el sujeto que reconstruye ese conocimiento” (Camilloni, 1997). Con esta frase de una experta en Didáctica de las Ciencias Sociales se pone de relieve la complejidad del campo de la didáctica en tanto proceso que implica la construcción de nuevos saberes y la diferenciación del conocimiento cotidiano.

Una forma de superación es la posibilidad de articular las dimensiones que afectan directamente el trabajo del aula, a saber:



## **La enseñanza de la didáctica disciplinar. La Didáctica de la Historia**

En la propuesta de enseñanza se considera la reflexión desde la experiencia de los estudiantes como punto de partida para entender la naturaleza de los saberes que necesitan dominar un maestro para enseñar. En el último tiempo desde la aparición y consolidación de las didácticas específicas en los años '80 este interés ha crecido exponencialmente para atender en su formación.

Las didácticas específicas<sup>3</sup> se han visto robustecidas por la emergencia de nuevos abordajes tales como la Historia de las Disciplinas entre ellas, las disciplinas escolares ( Chervell, 1991), o de diferentes programas de investigación, algunos centrados en el aula como los procesos de interacción social y cultural entre profesores y alumnos (Rockwell, 2009), el pensamiento del profesor (Vilar Angulo, 1988) o el vinculado al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido (Bolivar Botía, 1993)<sup>4</sup> que han problematizado lo que efectivamente se enseña en la escuela. También los estudios del curriculum (Alba, 1995), la evaluación de los aprendizajes o de la calidad de la enseñanza han impactado en las decisiones de intervención de la práctica docente. Por otra parte, el movimiento de la Escuela Nueva promovió el foco de interés en el estudiante al desarrollar tareas como los “centro de interés”, los trabajo por proyectos”, distanciándose de la Didáctica Clásica<sup>5</sup>, dado que dio paso a la concepción de un contenido vinculado con la vida cotidiana de los niños.

Nuestra demarcación disciplinar está dada por la asunción de la Didáctica de la Historia

---

<sup>3</sup> En los '90 aparece como identificación en el campo, el concepto de Didácticas Específicas, la cual se ocupa cómo los profesores transforman el contenido disciplinar en representaciones didácticas que se utilizan en la enseñanza. Así, comienza a dejarse de lado, el de Didáctica Especial” que postulaba lograr un modelo de transmisión común para que los conocimientos de cada una de las distintas disciplinas puedan ser comprendidos por los estudiantes. En este caso, el problema de la didáctica como ciencia era encontrar la forma apropiada de encontrar un método para comunicar un conocimiento que es externo a ella, sea la historia, la matemática, la filosofía o la física.

<sup>4</sup> Intentamos diferenciar en esta propuesta ideas difundidas sobre el análisis de las prácticas basados en saberes que provienen de la dimensión procedimental u operativa, considerándolo como un único campo de producción de conocimientos e ignorando los desarrollos desde el campo teórico al cual nosotros adherimos y que se reconoce como “Didáctica del contenido disciplinar” (Shulman). Desde esta perspectiva partimos del supuesto que existe un espacio de trabajo de la didáctica que produce trabajos de investigación que coloca el énfasis en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del conocimiento de las Ciencias Sociales, en general y de la Historia en particular cuya preocupación central radica en buscar caminos alternativos para no seguir reproduciendo una conciencia naturalizadora de la realidad social, y en particular, asumir al pasado como algo dado.

<sup>5</sup> El origen del pensamiento didáctico data del siglo XVII, con la obra de Juan Amós Comenio (Didáctica Magna) y puede ser considerado como una perspectiva clásica del pensamiento didáctico, centrada en la preocupación por el método.

que reconoce la complejidad de la práctica de la enseñanza de la Historia a partir de trabajar con al menos tres perspectivas: **la perspectiva epistemológica** del campo de la Historia y junto con ella, las tradiciones historiográficas que tienen que reconocerse para la enseñanza; **la perspectiva política de la práctica docente** en relación con los enfoques curriculares propuestos por el Estado nacional para la enseñanza de la Historia en el nivel Primario y **la perspectiva cultural** que implica reconocer los saberes específicos que circulan en los lugares donde los docentes trabajan y de sus propios saberes. Este enfoque se inscribe dentro de la producción del conocimiento en Didáctica que puede diferenciar dos dimensiones en el campo: una teórica, que se refiere a la producción de conocimiento en torno al objeto propio del campo, es decir, sobre la acción didáctica teniendo en cuenta la enseñanza del conocimiento disciplinar específico y su relación con lo socio cultural; y otra, más clásica y tradicional que ha trabajado sobre la dimensión propositiva, procedimental y operativa, que centra su interés en el desarrollo de modelos de intervención y su evaluación. Nosotros nos alineamos en la primera, sobre todo por el carácter de asignatura otorgado en el plan de estudio pero también adoptamos metodologías que se aproximan al taller. No escapa a nuestra mirada, la producción de conocimientos sobre “el hacer” que conformarían el conocimiento profesional también llamado Didáctica de las profesiones. (Camilloni, 2013) Esta perspectiva reconoce las formas en que las distintas profesiones operativizan su acción y por tanto, prestaremos atención al ejercicio del oficio de enseñar in situ.

Las diversas posibilidades de trabajo en el aula radica en reconocer a la práctica de la enseñanza como una práctica política, social, cultural y reflexiva, por un lado, y que tienen en cuenta los diferentes enfoques teóricos del campo disciplinar<sup>6</sup>, por otro. Así las configuraciones didácticas a trabajar toman conocimientos impartidos en el espacio de Historia y Geografía Latinoamericana de Primer año, (asumidos como tópicos de

---

<sup>6</sup> Hoy pueden reconocerse como corrientes, enfoque de la Historia que dan cuenta de una importante producción historiográfica: las principales tendencias, una la de los estudios sobre los grupos subalternos; otra tendencia, las reacciones contra la Historia Social tradicional y la historia cuantitativa. La influencia de la antropología cultural. La historia de la vida cotidiana en Alemania. La microhistoria en Italia y la nueva historia cultural en Francia. Finalmente, el giro lingüístico. Historia y lenguaje. El cuestionamiento al status científico de la historia. El rol del lenguaje en la construcción de la identidad social. En Argentina, se destacan, los estudios del Pasado Reciente. De la primera línea recogemos producciones vinculadas a la Historia de las mujeres y los niños como la Historia de la vida cotidiana en diferentes épocas y lugares de América. De la segunda, ponemos en consideración lecturas de la Historia Social pero que trabajan con acercamientos microsociales o de la Microhistoria.

enseñanza tales como “Pueblos originarios”; “Europa en América”; “procesos revolucionarios en América”; “la conformación de los estados nacionales latinoamericanos y sus crisis”, al que añadimos el “Pasado Reciente”) a través de los cuáles se buscan construir “saberes “contrahegemónicos” que permitan replantear la enseñanza en la escuela y promuevan su necesaria recontextualización para el nivel.

### **La enseñanza de la didáctica disciplinar. La Didáctica de la Geografía**

La enseñanza de la Geografía en los profesorados de educación primaria ha estado caracterizada por ser una disciplina estática que poco aporta a la comprensión de los problemas actuales de los espacios geográficos. Esto se proyecta en la escuela primaria donde la geografía ha constituido un reservorio de conocimientos memorísticos y descriptivos sin relación entre sí. El marco de referencia implícito en las propuestas de enseñanza indica que todas las dimensiones humanas se constituyen en una variable dependiente de la natural, con las preocupantes proyecciones ideológicas que esto supone (Tobio, 2018).

A esta idea dominante, se contraponen las últimas propuestas curriculares a nivel nacional, a través de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, en los que subyace una perspectiva teórica que promueve el pensamiento creativo y crítico en las ciencias sociales.

Este es un problema que se debe enfrentar en la formación docente. ¿Qué marcos de referencia teóricos deben articular la enseñanza de la geografía en el profesorado? ¿qué postura epistemológica garantiza una formación disciplinar que brinde herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas al futuro docente?

Un primer desafío es lograr este desplazamiento de una disciplina monocausal a otra multidimensional y explicativa. El marco de referencia teórico elegido para construir la asignatura Geografía de América Latina es una perspectiva crítica, ya que privilegia la comprensión de múltiples dimensiones y procesos (sociales, económicos, políticos y ambientales) que configuran, a lo largo del tiempo, los territorios. Este enfoque permite superar las propuestas tradicionales de la geografía descriptiva y de fuerte raíz positivista, que se limita a brindar información y localizar fenómenos. Uno de los propósitos que guió la elección de esta postura epistemológica fue la necesidad de deconstruir/construir una manera de comprender la geografía que los estudiantes traen

como resultado de sus trayectorias como alumnos del sistema educativo en los niveles primario y medio (Sosa y otros, 2016).

Los discursos críticos acerca del espacio geográfico sostienen que la Geografía estudia las configuraciones de los diferentes territorios resultantes del particular vínculo de cada sociedad con su dotación natural de recursos, en un momento histórico preciso y determinado por el grado de desarrollo de sus fuerzas productivas. De allí que el objetivo es que el estudiante logre interpretar las complejas y diversas relaciones y procesos que organizan los territorios en América Latina (Tobío, 2018). Sin dejar de lado estas discusiones teóricas, se ha optado por elegir una conceptualización que exprese el sentido plural, crítico y abierto de la geografía como asignatura en la formación docente.

La selección de contenidos para la didáctica de la Geografía se apoya en tres perspectivas trabajadas en la didáctica de la historia: la perspectiva epistemológica del campo disciplinar; la perspectiva política de la práctica docente en relación con los enfoques curriculares propuestos por el Estado nacional para la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel Primario y la perspectiva cultural que implica reconocer los saberes específicos que circulan en los lugares donde los docentes trabajan. “Construir el problema a enseñar supone trabajar desde los fundamentos y lógicas del área de conocimientos correspondientes a fin de seleccionar/recortar aquellos que serán re creados en el aula, incluyendo la construcción de las estrategias didácticas que posibiliten apropiaciones significativas y relacionales de los conocimientos” (Achilli, 2006).

En segundo lugar se integran las dimensiones socio-culturales y políticas de construcción de un curriculum para la escuela y cómo se evidencia en la práctica de las aulas. Se propone una fuerte reflexión acerca del para qué se enseña esta disciplina y una revisión de los enfoques y tradiciones vigentes en el ámbito escolar de nivel primario. A través de una observación reflexiva y compartida acerca de la propia práctica, considerando los problemas y las tendencias que allí se presentan, se interroga acerca de los contenidos, por qué y para qué se los selecciona, de qué modo se enseñan, cómo se los evalúa, qué relaciones se establecen con otros campos de conocimiento y experiencias.

## **Conclusiones**

El curriculum de formación permite en el proceso de desarrollo múltiples articulaciones que resultan significativas para los estudiantes aunque capitalizarlas como propias

demanden un proceso de deconstrucción y reconstrucción de más largo alcance que no se agota en nuestra propuesta y que se hace difícil alcanzar en los años de estudio. Procurando una definición institucional de la enseñanza, encontramos un apoyo en el análisis que realiza Feldman (2002), quien sostiene que hay dos modos básicos de enfocar el problema de la enseñanza: como proceso interactivo, cara a cara, y como sistema institucional. Desde su perspectiva, la enseñanza constituye un asunto institucional y el trabajo del docente se comprende mejor si se visualiza como el de una persona que trabaja en un gran sistema institucional, y no tanto como el de un artesano que elabora individualmente el producto de su trabajo. Sabemos que a la hora de afrontar las condiciones actuales en que se produce el trabajo de enseñar y, sobre todo, a la hora de imaginar alternativas con algún poder instituyente encuentra serios problemas. No obstante en la medida que pongamos a consideración del escrutinio público lo que hacemos, creemos que permitirá mejorar nuestras propias propuestas de trabajo.

### **Referencias bibliográficas**

- Achilli, E. (2006) *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud, A. (2010). La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. *Voces del Fénix. Revista del Plan Fénix*, 1, "3". Recuperado desde: [www.vocesenelfenix.com](http://www.vocesenelfenix.com).
- Bolivar Botia, Antonio (Enero-abril 1993) *Conocimiento didáctico del contenido y Formación del Profesorado. El Programa de Shulman. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (n°16), p.113-124.
- De Alba, A. (1995) *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Audigier, F. (1992) Pensar la Geografía escolar. Un reto para la Didáctica. En: *Documentos de análisis geográfico* (N°21), Barcelona. p. 15 a 33.
- Camilloni A. y otros (1997) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2013). Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general. En: M. Civarolo y S. Lizarriturri (comp.) *Didáctica General y Didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el Nivel Superior*. Villa María: UN de Villa María.
- Capel, H. (abril 1998) Una Geografía para el Siglo XXI. En: *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, (N° 19). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Chervel, A. (1991) Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de

- investigación. *Revista Educación*, (N° 295).
- Dussel, E. (2000) Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp.41-55) Buenos Aires: CLACSO.
- Feldman, D. (2002). *Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica. Didáctica e prácticas de ensino: interfaces con diferentes saberes e lugares formativos*, Río de Janeiro: XI ENDIPE DP&A Editora Ltda.
- Gurevich, R. (1998). “Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa”, en: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós. P. 159-182.
- Hartog, F. (2010) El historiador en un mundo presentista. En: Devoto, F. (dir) *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía Argentina 1990-2010* (pp. 15-28). Buenos Aires: Biblos.
- Jackson, Ph. W. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Rocwell. E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- Sosa, S. et al. (2016) “Historia y Geografía Latinoamericana” en la formación docente universitaria para profesores de Educación Primaria. Aspectos cruciales del abordaje. En: *Actas de V Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos y II Congreso de Filosofía y Educación en nuestra América*. Edición para la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. P. 660-669.
- Tobío, O. (2018) La enseñanza de la Geografía: perspectivas y propuestas. En: *Boletín de Novedades Educativas* (N°88) Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-novedades-educativas-n88-entrevistaomar-tobio-la-ensenanza-la-geografia-perspectivas-propuestas>

# **La formación de docentes universitarios en la Universidad de Buenos Aires. Modelos y prácticas de formación**

**Walter Viñas**

vinaswalter@gmail.com

**María Mercedes Lavalletto**

mercedeslavalletto2000@gmail.com

Universidad de Buenos Aires

---

## **Resumen**

La presente comunicación refiere al proyecto de investigación “*Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación*” desarrollada en el marco de la red Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (NEIES) del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) bajo la dirección de la Mg. Claudia Finkelstein e integrado por la Dra. Elisa Lucarelli, la Dra. Gladys Calvo, el Lic. Walter Viñas y la Lic. Mercedes Lavalletto.

Se trata de un proyecto de investigación colectivo constituido por universidades nacionales (UBA, UNS y UNT), así como también, por universidades del extranjero (UDELAR, de Uruguay; UNISINOS, UNEB, UFPel, de Brasil). Este grupo se plantea ahondar en la problemática de la formación del docente universitario en la región.

En el contexto de nuestro país, el grupo de la Universidad de Buenos Aires se propone estudiar la problemática de la formación pedagógica del docente universitario caracterizando los modelos y formatos que se llevan a cabo en las diferentes Unidades Académicas que componen a esta universidad.

La investigación se desarrolló en dos etapas: la primera, realizada sobre la base de material documental con el fin de obtener y describir una visión panorámica de cómo se dan estos procesos en la Unidades Académicas que cuentan con espacios institucionales sistemáticos de formación de sus docentes, y la segunda, en la que se propuso analizar las experiencias de formación de esos docentes, tomadas como "estudios de casos" a partir de la información surgida de entrevistas en profundidad realizadas a actores significativos que integran las carreras docentes en dichas Unidades Académicas. Este análisis ha tomado diversas dimensiones tales como el espacio institucional de formación, los títulos que se otorgan, la estructura organizativa, la modalidad de cursado, el tipo de formación que se brinda, la articulación teoría y práctica, entre otras, identificando las estrategias de intervención y acompañamiento que en ellas se incluyen.

En cuanto al encuadre metodológico se utiliza una lógica cualitativa, mediante el análisis documental y entrevistas en profundidad a informantes clave.

En esta ponencia se presentan las características de los formatos de formación en dos de los casos estudiados, así como también, los modelos de formación que fundamentan las decisiones pedagógico-didácticas que justifican tales formatos.

---

## **Introducción**

En el marco de la investigación colectiva *Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación* (NEIES-Sector Educativo del MERCOSUR) se presenta en esta oportunidad los avances producidos por el grupo de la Universidad de Buenos Aires (UBA) conformado por la Mg. Claudia Finkelstein, que dirige el proyecto, la Dra. Elisa Lucarelli, Dra. Gladys Calvo, Lic. Walter Viñas y Lic. Mercedes Lavalletto.

Este equipo se propone profundizar en la problemática de la formación del docente universitario en el marco de la UBA haciendo foco en la caracterización de modelos y formatos que se llevan a cabo en las diferentes Unidades Académicas (UA) de esta universidad.

La investigación se desarrolla en dos etapas: la primera, realizada sobre la base de material documental, se orienta a tener una visión panorámica de cómo se dan estos procesos en las UA que cuentan con espacios institucionales sistemáticos de formación de sus docentes; y la segunda, se propone ahondar en algunas temáticas relevantes de esa primera indagación, a partir de la información surgida de entrevistas en profundidad realizadas a actores significativos.

En los casos de estudio que aquí se desarrollan, se hace foco el análisis de los espacios formativos de dos UA: la Facultad de Derecho y la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA. Los objetivos del análisis se orientan a la detección y caracterización de estos ámbitos de formación instituidos intentando comprender y reconocer los modelos y formatos que asumen los diferentes dispositivos estudiados.

En cuanto al encuadre metodológico, se utiliza una lógica cualitativa. En este sentido se considera a lo educativo como objeto social complejo que sustenta la elección de trabajar con casos. En el primer año se estudiaron, a través del análisis documental, las características de los Programas estructurados de formación pedagógica de los docentes en las cinco facultades que los desarrollan. El segundo año se profundizó el análisis incluyendo las miradas de los otros actores institucionales con quienes o para quienes se desarrollan los procesos formativos: los docentes en su rol de estudiantes y las autoridades.

Para esta comunicación se considera la presentación y análisis de los casos de la Carrera Docente de la Facultad de Derecho, y de la Facultad de Farmacia y Bioquímica.

### **La Carrera Docente**

En relación con la formación docente universitaria son relativamente escasas las ofertas de formación pedagógica de posgrado (especializaciones y maestrías) en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires. Por ejemplo, de las 300 especializaciones que existen en la universidad, solamente tres pertenecen a carreras de especialización en docencia. Son las desarrolladas en las Facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (Res. CS N° 561/14); Ciencias Económicas (Res. CS N° N° 1132/14); y Ciencias Veterinarias y Biológicas (Res. CS N° 6733/13). Cada una de ellas se dirige a formar especialistas en docencia relacionados con las áreas del saber propias de cada Facultad.

Si bien la formación docente universitaria se desarrolla en distintas instancias de formación: grado y posgrado en esta comunicación haremos especial referencia a las instancias formativas denominadas Carrera Docente. Este dispositivo consiste en un trayecto formativo y sistemático *en y para* la profesión docente impulsado por la universidad pero encuadrado dentro del marco de la reglamentación de cada Facultad. Esta propuesta, orientada a profesores auxiliares y graduados con vocación para el profesorado universitario, es organizada por las propias facultades y aprobada por el Consejo Superior. La mayoría de tales propuestas se llevan adelante en algunas facultades desde hace varias décadas.

La Carrera Docente otorga el título de Docente Autorizado. La figura de Docente Autorizado se define en el Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires como un título otorgado por el Consejo Superior a quienes hayan completado la carrera docente de acuerdo con la reglamentación de cada Facultad (Art. 60). La actividad de estos Docentes Autorizados es compatible con el dictado de cursos y con el desempeño de jefaturas de investigación o de trabajos prácticos (Art. 62). Las Facultades que actualmente cuentan con carrera docente son: Agronomía, Derecho, Farmacia y Bioquímica, Medicina y Odontología. Como se anticipó, a continuación se presentarán los casos de la Facultad de Derecho y la Facultad de Farmacia y Bioquímica

## **La carrera docente en la Facultad de Derecho**

La Carrera Docente de esta Facultad es coordinada por el Centro para el Desarrollo Docente. Este Centro<sup>1</sup>, cuya responsabilidad principal es el diseño e implementación de la Carrera Docente, es una dependencia de la Secretaría Académica.

La carrera docente de la Facultad es un Programa de Formación y Actualización Docente Continua regulado a través de la Resolución N° 3481/2007 del Consejo Superior de la Universidad. Fue creada en el año 1961 teniendo como base el Estatuto Universitario que establece la estructura piramidal de cátedra. No obstante, a partir del retorno de la democracia y el restablecimiento de la normalización y funcionamiento de la Universidad, la Carrera empieza a tomar mayor grado de sistematización. En 1991 se crea la organización modular del plan de estudios, que se modificó en 1997. Según la normativa que regula el funcionamiento y la organización curricular del Programa de Formación y Actualización Docente Continua, los principales propósitos que orientan la formación docente son:

- Formación de recursos docentes de la Facultad.
- Capacitación continua y rigurosa en los aspectos pedagógicos de la educación superior universitaria focalizados en la enseñanza del Derecho.
- Fortalecimiento de la docencia en las carreras de Calígrafo Público Traductorado Público.

Asimismo, se establecen los siguientes objetivos a saber en relación con el enfoque didáctico adoptado en la fundamentación de dicho Programa de Formación:

- Comprender y analizar las diversas concepciones de universidad y de sus misiones en la actualidad y las formas de organización que asume el trabajo académico en la UBA
- Caracterizar la enseñanza específica del Derecho, de la Traducción Pública y del Calígrafo Público en lo que refiere al diseño curricular, a las estrategias de enseñanza y a la evaluación de los aprendizajes y la calidad de la docencia.

---

<sup>1</sup> El Centro, no obstante, también desarrolla otras actividades entre las cuales se encuentran el Acompañamiento Pedagógico a Cátedras, reglamentado a través de la Resolución del Consejo Directivo N° 1241/2011, y las Jornadas de Enseñanza del Derecho.

- Brindar a los auxiliares docentes una visión actualizada y fundamentada sobre los principios de la evaluación de los aprendizajes, sus diferentes modalidades e instrumentos y los criterios a utilizar en la promoción de la enseñanza.
- Conformar instancias de actualización permanente en temas de enseñanza del Derecho a los Profesores de las carreras de la Facultad de Derecho.

Los cursos que estructuran el Plan de Estudios constituyen módulos cuatrimestrales de 52 hs. reloj de duración. Estos son: Pedagogía Universitaria, Didáctica General, Didáctica Específica de la disciplina (Derecho, Calígrafo Público y Traductorado Público), y Práctica de la Enseñanza.

La modalidad de cursada es presencial, a excepción del módulo Prácticas de la Enseñanza del Derecho, del Traductorado y de Calígrafo, que incluyen actividades de observación y práctica docente en contextos reales de clase en las asignaturas y cursos de las carreras. Es importante señalar que el diseño de este plan de estudios articula la teoría y la práctica a través del módulo curricular denominado Prácticas de la Enseñanza. Sin embargo, en los otros módulos se desarrollan actividades orientadas a promover dicha articulación. En relación con los contenidos de la formación, estos están focalizados principalmente en el campo de la Didáctica General. Así es como puede reconocerse el estudio de los siguientes temas inherentes a éste campo disciplinar: la programación de la enseñanza, las estrategias didácticas, la evaluación de los aprendizajes y la calidad de la docencia. De la misma manera, en el módulo de Pedagogía Universitaria se desarrollan contenidos relacionados con el campo de estudio sobre la universidad y sus problemáticas actuales.

Según los docentes entrevistados, para enseñar los contenidos de los módulos éstos utilizan las siguientes estrategias: casos, exposiciones dialogadas, plenarios y microclases.

Para poder cursar la Carrera Docente es requisito ser graduado de las carreras que se dictan en la Facultad de Derecho, ejercer como ayudantes de segunda y/o poseer experiencia en la docencia universitaria. Los responsables que tienen a su cargo la enseñanza de los módulos son graduados de la carrera de Ciencias de la Educación principalmente pero también la planta docente cuenta con graduados en Letras y Comunicación. Sus designaciones son interinas y renovables anualmente.

Según los entrevistados, las dificultades que presentan los cursantes son la falta de tiempo para cumplir con las actividades pedagógico-didácticas en razón de que la mayoría son profesionales (académicas y profesionales) lo cual conlleva a la discontinuidad en el cursado de los módulos pero la discontinuidad no implica deserción y abandono de la Carrera. Institucionalmente no presenta mayores dificultades pero el Director reconoce que la no obligatoriedad de la carrera es una dificultad. No obstante, reconoce que la realización de la carrera reviste especial importancia para la postulación y renovación de los concursos docentes dado que es reconocida como antecedente académico relevante.

Con respecto al impacto de la formación recibida en los cursantes, los entrevistados consideran que la misma incide favorablemente en la mejora de las prácticas de la enseñanza que se llevan a cabo en las cátedras de la Facultad incidiendo significativamente en los procesos de programación de la enseñanza, así como también, en el intercambio de experiencias sobre el uso de estrategias didácticas innovadoras para mejorar la formación en la práctica profesional de las carreras de grado.

Por último, se puede mencionar que existe articulación de la Carrera docente con la Maestría en Docencia Universitaria dependiente del Rectorado de la UBA, puesto que se reconoce la equivalencia del cursado del módulo Pedagogía Universitaria por el Seminario Normativa Universitaria del plan de estudios de la Maestría.

### **Las Carrera Docente de la Facultad de Farmacia y Bioquímica**

La Carrera Docente fue creada en 2001, por Resolución del Consejo Superior N° 5243/01, y fue implementada regularmente hasta el año 2009<sup>2</sup>. Ese año se llevó adelante una modificación de la propuesta para adecuarse a la reforma de los posgrados impulsados a nivel nacional y por la universidad (que implicó entre otros aspectos la reducción de las cargas horarias de las carreras de posgrado). Como consecuencia, en 2010 la Carrera Docente fue modificada por la resolución (CS) N° 618/10 con las características que posee en la actualidad.

Desde la dimensión administrativa, la Carrera Docente se encuentra dentro de la estructura de la Secretaría de Posgrado de la facultad, aunque también posee una dependencia con la Secretaría Académica, en la medida en que la dirección formal de la carrera corresponde a

---

<sup>2</sup> Un antecedente muy importante de la carrera fue el Programa de Capacitación Docente que se desarrolló entre 1994 y 2001

quien desempeñe el cargo de Secretaria/o Académica/o en funciones. No obstante, es la coordinadora del Componente Pedagógico de la Carrera Docente quien lleva adelante la coordinación de toda la carrera en los aspectos operativos cotidianos. Además es quien coordina el Área Pedagógica<sup>3</sup> de la Facultad.

Según la página web oficial de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, su carrera docente tiene por objeto la formación y capacitación del personal docente de esa Unidad Académica, con el propósito de producir las actualizaciones e innovaciones pedagógicas, metodológicas y técnicas que son necesarias para la enseñanza universitaria. Asimismo, se afirma que ésta ayuda a mejorar la conexión entre la formación pedagógica y las áreas disciplinares específicas.

El equipo que lleva adelante la Carrera Docente se compone de tres Profesores Adjuntos con dedicación semi-exclusiva, un Jefe de Trabajos Prácticos con igual dedicación y cuatro ayudantes (la mitad con dedicación semi-exclusiva y la otra mitad con dedicación simple). Según la coordinadora de la carrera, este plantel docente se ha ido conformando sobre la base de las personas que forman parte del Área Pedagógica, algunas de las cuales además poseen vínculos académicos en otros espacios (como por ejemplo formar parte de un equipo de cátedra en otra facultad). Las orientaciones y perfiles profesionales del plantel docente de la carrera están ligados al campo de la tecnología educativa, la política educativa y la didáctica. Varios de ellos cuentan con formación de posgrado.

Desde la dimensión curricular, se puede señalar que la Carrera Docente posee tres componentes que agrupan a los bloques y módulos de la estructura curricular: el componente Pedagógico, el de Metodología de la Investigación y el de Especialización. Por otra parte, está organizada en cuatro trayectos diferenciados con una duración total de cuatro cuatrimestres (264 hs. en total). Según la resolución vigente, que aprueba la Carrera Docente en 2010, la estructura curricular es la siguiente:

- Trayecto Estructurado: Son 5 asignaturas obligatorias (3 de 36 hs., 1 de 30 hs. y 1 de 24 hs.: Total: 162 hs. – Que se desarrollarán en 4 cuatrimestres). Las asignaturas son: Bases didácticas, Tecnología educativa, Evaluación de la calidad educativa, Políticas

---

<sup>3</sup> El Área Pedagógica concentra las actividades de Asesoría Pedagógica a profesores y cátedras de la Facultad ofreciendo espacios de reflexión en torno a las problemáticas específicas de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en Educación, desde la perspectiva de las Ciencias de la Salud. También realiza acciones de investigación y formación.

de educación superior y acciones científico tecnológicas, Didáctica y epistemología de las ciencias de la salud.

- Trayecto de Observación y análisis de la práctica docente: son 3 sesiones de análisis y prácticas supervisadas (42 hs.) Este trayecto contiene los dispositivos de análisis de las prácticas docentes, a partir de la reflexión sobre los diferentes momentos del trabajo docente, sus principales condicionantes, las diferentes dinámicas que se generan al respecto y los resultados de la misma.
- Trayecto de Especialización Académica: Refiere a instancias que acrediten conocimiento en la disciplina específica de intervención en la docencia (42 hs.)
- Trayecto No estructurado: Es de carácter flexible. Consiste en un taller optativo a elegir entre un menú de 5 talleres (cada uno de 18 hs.):
  - Taller optativo 1: Taller de investigación en didáctica de las ciencias experimentales
  - Taller optativo 2: Taller de metodología de la investigación
  - Taller optativo 3: Taller de metodologías de la enseñanza
  - Taller optativo 4: Taller de enseñanza en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje
  - Taller optativo 5: Problemática del conocimiento en los nuevos escenarios culturales.

Como se afirmó anteriormente, la carrera docente otorga el título de Docente Autorizado, figura cuya actividad es compatible con el dictado de cursos y con el desempeño de jefaturas de investigación o de trabajos prácticos.

En relación a los destinatarios del curso, se puede mencionar que una de las condiciones de ingreso a la carrera es ser docente de alguna cátedra.

Con referencia a los espacios de enseñanza la Carrera Docente de la Facultad de Farmacia y Bioquímica presenta un fuerte énfasis didáctico, en coherencia con propósitos orientados a favorecer la construcción de una caja de herramientas conceptuales y metodológicas para el aula; así como herramientas para reflexionar y revisar las propias prácticas de los docentes que hacen la carrera.

Luego de cada materia cursada, los docentes que hacen la Carrera Docente tienen un módulo de práctica, y análisis de prácticas. Y finalizan la carrera con una práctica supervisada con tutorías, y con un proyecto destinado a mejorar su propia práctica docente en la materia que enseña.

Desde el punto de vista del impacto de la carrera, los docentes entrevistados señalan que los resultados son de carácter relativo, según éstos, algunos docentes mejoran sus prácticas de enseñanza y otros no. Sin embargo, también afirman en las entrevistas que en los espacios de práctica supervisada es posible advertir avances, y que por otra parte, muchos docentes que hicieron la carrera (hace muchos años) hoy se encuentran formando parte de espacios y comisiones de evaluación, autoevaluación, cambio curricular, etc.

La coordinadora de la carrera subraya el hecho de que algunos docentes, luego de cursar la Carrera Docente, quedan vinculados con el área pedagógica.

Finalmente, otro elemento que se puede considerar como impacto indirecto de la Carrera Docente es que su aprobación influye en los concursos de selección docente.

Con referencia al aspecto de las estrategias de enseñanza utilizadas en la carrera se menciona: Exposición dialogada, Actividades de revisión y reflexión de sus prácticas; y metodología de proyectos.

Algunas de las dificultades reconocidas por los entrevistados en el desarrollo de la carrera se relacionan con los inicios y la necesidad de instalación de la propuesta, aunque en la actualidad se encuentra en un proceso de consolidación. Otras de las dificultades detectadas tienen que ver con los horarios (ya que es presencial). Debido a esto, algunos docentes de la carrera no desarrollan una cursada lineal, sino que dejan y luego de algún tiempo retoman.

Cabe destacar que existe una articulación entre la Carrera Docente y la Maestría en Docencia Universitaria que se implementa desde el rectorado de la Universidad de Buenos Aires. La carrera docente se acredita como el primer año de la maestría, es decir, casi el 50%. De este modo, lo que la aprobaron pueden hacer directamente el segundo año y luego hacer la tesis. Por su parte, la formación en investigación se realiza en los talleres de Metodología de la investigación, en el ámbito de la disciplina.

Sin embargo, es importante señalar que la mayoría de los docentes que la cursan tiene amplia experiencia en investigación en su disciplina específica.

Finalmente, se puede sostener que la concepción de formación que subyace en esta propuesta curricular, y su desarrollo, está basada en la posibilidad de reflexionar acerca de las propias prácticas docentes. A tales efectos se trabaja como se mencionó anteriormente, con dispositivos tales como la observación y análisis de prácticas, la práctica supervisada y la implementación de proyectos de mejora de la enseñanza que involucren tecnologías.

### **Los modelos y las prácticas de formación**

Tal como se desprende de los casos descriptos, especialmente en lo referente a los objetivos manifiestos de las carreras docentes en estas unidades académicas, se puede afirmar que las mismas se basan en un modelo institucional de formación centrada en la práctica reflexiva” (Aramburu Zabala, Hernández- Castilla y Ángel- Uribe, 2013). Estas características están evidenciadas también en los testimonios de los entrevistados y están expresados en la fundamentación de su propuesta. Desde este paradigma se recupera la indagación crítica y la reflexión de las causas y consecuencias de las acciones en la clase como procesos centrales de la formación.

En relación con la práctica reflexiva, Perrenoud (2017) advierte que formar a practicantes reflexivos no puede limitarse a añadir un “módulo reflexivo” al programa de formación. En el caso de la Facultad de Derecho esta reflexión es propiciada en cada uno de sus espacios de formación; y en el caso de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, la práctica reflexiva tampoco se concentra en un módulo sino que se configura en un trayecto específico “Trayecto de Observación y análisis de la práctica docente”

En relación con los enfoques sobre la formación en las prácticas profesionales, las carreras docentes de esta unidades académicas fundamentan su propuesta formativa en lo que Sanjurjo (2016) caracteriza como enfoque hermenéutico-interpretativo cuyas principales características son: las prácticas están mediadas por los sujetos que las llevan a cabo, por sus creencias, valores, conocimientos, son construcciones subjetivas; el práctico construye teorías prácticas, teorías para la acción; la reflexión es el dispositivo que posibilita al práctico tomar conciencia de los supuestos que sostienen sus prácticas; el profesional es el mediador entre las teorías y los problemas de la realidad; y el docente es concebido como práctico reflexivo (Schön, 1992).

Se puede afirmar que en ambos casos la formación en la práctica profesional docente es contextualizada y concebida como un largo trayecto, como un proceso que supone necesariamente la implicación del docente. En la Facultad de Derecho, si bien el módulo relacionado con la formación y reflexión en la práctica profesional docente está propuesto para cursar al final del plan, la formación para la práctica docente se aborda también en las instancias curriculares Didáctica General y Didáctica Especial de la Disciplina. Por su parte, en el caso de la Facultad de Farmacia y Bioquímica la práctica del docente ha sido considerada especialmente en la última mejora de la Carrera Docente, que ha implicado la generación espacios de prácticas desde el inicio de la formación en su estructura curricular y hasta su finalización, como por ejemplo el espacio de la “Práctica Supervisada”.

Es posible entender la práctica profesional como un complejo proceso de desarrollo profesional (profesionalización del oficio docente), concepto complementario de la formación continua que enfatiza la implicación directa del sujeto que se forma. En relación con esto último cabe señalar que por fuera de las instancias formales de la carrera, pero dentro de su marco formativo, cobra relevancia el acompañamiento que realizan el Área Pedagógica (de Farmacia y Bioquímica) y el Centro para el Desarrollo Docente (de Derecho). En el primer caso a través del acompañamiento y la orientación para la implementación de los proyectos solicitados durante la formación, y la orientación a los docentes que quedan vinculados con el área luego de transitar su formación en la carrera docente. En el segundo caso a través de múltiples dispositivos, no excluyentes, tales como las Jornadas de Enseñanza del Derecho, y el acompañamiento pedagógico a Cátedras.

Estos planteos guardan coherencia con las concepciones de la formación docente universitaria como una formación continua dentro del complejo proceso de desarrollo profesional docente.

Respecto de las instancias curriculares de las carreras docentes analizadas y de las estrategias metodológicas y de evaluación que se emplean (método de casos, resolución de problemas, realización de proyectos, elaboración de producciones que promuevan el análisis de la práctica docente fundamentado con los marcos teórico-conceptuales) se procura situar al docente como profesional reflexivo en lo que refiere a la articulación teoría y práctica. En relación con las estrategias metodológicas mencionadas es posible identificar cuáles son las modalidades particulares de articulación teoría-práctica presentes, entendidas como *“aquellas formas de más baja generalidad portadora de situaciones*

*didácticas que se concretan en las actividades que integran las estrategias de enseñanza”* (Lucarelli, 2009, pág.97), que en los casos examinados se reconoce la presencia de la ejemplificación, el análisis de la propia práctica profesional docente y el uso de casos, la resolución de situaciones problemáticas.

La situación didáctica podría caracterizarse considerando al docente y a los cursantes como participantes y sujetos activos que interactúan a través del contenido focalizado en el diseño de programaciones para la enseñanza de las asignaturas de las carreras de grado, diseño de estrategias didácticas centradas en la enseñanza del nivel superior - fundamentalmente el método de casos- y dispositivos de formación centrados en la simulación como las microclases que promuevan la reflexión sistemática sobre las propias prácticas que los docentes llevan a cabo en sus cátedras combinando dinámicas de trabajo grupal e individual. Los recursos didácticos que se utilizan fundamentalmente son bibliografía actualizada sobre las temáticas que se abordan en los módulos en versión impresa y digital, así como también, soporte tecnológico para la comunicación y seguimiento tutorial de las actividades propuestas a los cursantes orientadas al análisis y reflexión sobre la propia práctica. Se puede sostener, entonces, que los docentes ejercen principalmente el rol tutorial y de acompañamiento para promover el proceso analítico-reflexivo que deben realizar los cursantes sobre sus propias prácticas.

De este modo, en términos generales se observa que el desarrollo de las Carreras Docentes se manifiesta “como proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional” (Lucarelli, 2009, p.96)

## **Bibliografía**

- Aramburuzabala, Hernández-Castilla y Ángel-Urbe (2013) *Modelos y tendencias de la formación docente universitaria*. Revista Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado. VOL. 17, N° 3 (sept.-diciembre 2013). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173COL9.pdf>
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sanjurjo, L. (2016). *La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas de la formación profesional*. En Insaurralde, M (comp.) *La enseñanza en la educación*

*La formación de docentes universitarios en la Universidad de Buenos Aires. Modelos y prácticas de formación*

*superior: investigaciones, experiencias y desafíos.* Buenos Aires: Noveduc. Colección Universidad.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós.

## **Aportes a la formación en la práctica profesional. Experiencias en instituciones educativas diversas**

**Ana Clara Yasbitzky**

acy@bvconline.com.ar

**Natalia Boffa**

nataliaboffa@hotmail.com

**María Dolores Albina**

lolialbina@gmail.com

Universidad Nacional del Sur

---

### **Resumen**

En este trabajo compartimos una experiencia de cátedra propuesta en la asignatura Práctica Docente II, correspondiente al segundo año de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria que se dictan en la Universidad Nacional del Sur.

Las producciones teóricas de los últimos años muestran un amplio consenso en torno a la idea de que aprender una profesión implica siempre un hacer, entendido éste como experiencia intransferible. En este sentido, las propuestas de formación docente recurren a dispositivos pedagógicos y curriculares que vinculan el contexto de formación y el de actuación desde el inicio y a lo largo de los planes de estudio (Sanjurjo, 2009; Nicastro y Greco, 2009; Davini, 2015, entre otros).

Es el caso de las materias de Práctica Docente, que se distribuyen de primero a cuarto año, postulando “una complejidad progresiva de los aprendizajes en las prácticas, incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente” (Davini, 2015: 42). Subyace a esta concepción la idea de que la formación en las prácticas docentes es un proceso gradual que requiere de acompañamiento y de seguimiento durante todo el trayecto formativo.

En este marco, durante el segundo año de formación, nos planteamos –entre otros propósitos- la necesidad de promover experiencias en distintos tipos de instituciones educativas. Consideramos que este acercamiento contribuye al desarrollo profesional de las estudiantes –futuras docentes- y permite reflexionar sobre la práctica no sólo como “accionar” sino como capacidad de intervención y de enseñanza situada.

Puntualmente, la propuesta consiste en promover vivencias significativas en las escuelas y los jardines a través de la realización de trabajos de campo. Desarrollamos experiencias formativas en escuelas y jardines rurales, escuelas primarias de jornada completa y jardines de infantes que incorporan salas maternas, todas éstas del distrito de Bahía Blanca. A su vez, presentamos el caso de las escuelas y jardines de frontera de nuestro país y propiciamos estrategias y actividades de contacto e intercambio con ellas, desde la cátedra.

En el desarrollo del trabajo compartimos los objetivos y los fundamentos desde los cuales pensamos estas experiencias; los dispositivos desplegados, las actividades realizadas y algunas reflexiones suscitadas en torno a la formación inicial en la práctica profesional de los docentes.

---

## **Introducción**

La práctica docente como espacio curricular se encuentra distribuida a lo largo de los 4 años de formación de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria pertenecientes a la Universidad Nacional del Sur. Este espacio funciona como un eje vertebrador que busca la articulación permanente con las demás materias de la formación y posee ejes y contenidos específicos para cada uno de los años, organizados gradualmente de la siguiente manera: experiencias en espacios y organizaciones comunitarias y socioeducativas; la institución educativa como marco que sobredetermina las prácticas docentes; el aula y la relación educativa; por último, la residencia, el aula y el posicionamiento docente. Nos parece importante destacar esta cuestión dado que con frecuencia suele creerse que estos espacios curriculares no tienen contenidos propios (Barco, 1996; Diker y Terigi, 1997; Davini, 2015).

La caracterización de la práctica como eje vertebrador de un plan de estudios no implica desconocer los contenidos propios del campo; sino resaltar su identidad como espacio en el que se conjugan, tensionan y resignifican conocimientos, saberes y experiencias abordados en otros campos curriculares. En otras palabras, la incorporación progresiva de los estudiantes en distintas situaciones educativas moviliza e interpela otros saberes ofrecidos durante la formación. De esta manera, la práctica como eje vertebrador impulsa la noción de práctica como fuente de problematización teórica, alejándose de las concepciones que la proponen como mero lugar de aplicación, de ilustración o ejemplificación de la teoría.<sup>1</sup>

Por otra parte, la distribución señalada prevé “una complejidad progresiva de los aprendizajes en las prácticas, incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente” (Davini, 2015: 42). Subyace a esta concepción la idea de que la formación en las prácticas docentes es un proceso gradual que requiere de acompañamiento y seguimiento a lo largo de todo el plan de estudios.

---

<sup>1</sup> Estas últimas ideas remiten a los enfoques academicistas en los que la práctica se asocia al momento de la “acción” frente a la “preparación para la acción” (Barco, 1996). En este esquema, la formación para la práctica docente queda relegada a la Residencia como una instancia de corta duración, ubicada al final de la carrera, desvinculada de los marcos conceptuales y sentida como un rito de iniciación (Edelstein y Coria, 1995) a través del cual los estudiantes mutan –casi súbitamente– en docentes.

En este sentido, consideramos que acercar a las estudiantes a vivenciar diversas realidades educativas contribuye al desarrollo profesional y permite reflexionar sobre la práctica no sólo como “accionar” sino como capacidad de intervención y de enseñanza situadas. Realizar el acercamiento a las instituciones educativas, exige hacer foco, situarse, comprender las particularidades. Esto implica una ambivalencia, por un lado, la situación restringe, limita el campo de acción del ser humano; y, por otro, libera, abre un campo de posibilidades (Melich, 2016). En este sentido, las experiencias en instituciones educativas diversas promueven vivencias específicas en distintos ámbitos, cada uno con sus posibilidades y limitaciones, y esto amplía el repertorio conocido y permite la aproximación a nuevas identificaciones, en unidad o en contradicción. De esta manera, buscamos promover experiencias que interpelen la práctica profesional a lo largo de la carrera docente, además del momento de inserción en terreno propiamente dicho.

En este trabajo compartimos las experiencias y actividades en/sobre instituciones rurales, de islas, de frontera, de jornada completa y jardín maternal, que promovemos como parte de la propuesta de formación en la práctica docente y algunas reflexiones suscitadas a partir de ella en torno a la formación inicial en la práctica profesional de los docentes. En el relato articulamos la propia mirada como miembros de la cátedra y recuperamos también la voz de las estudiantes.

### **La práctica docente II como acercamiento a escenarios institucionales diversos**

La Práctica Docente II, que corresponde al 2° año de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria que se dictan en la Universidad Nacional del Sur, tiene un doble desafío: constituirse como una instancia integradora y articuladora de los diversos saberes y enfoques que los estudiantes adquieren durante su formación; y promover experiencias de aprendizaje que, retomando aquellos aportes, permitan realizar sucesivas aproximaciones fundadas a los contextos reales de intervención. En otras palabras, realizar lecturas complejas y problematizadoras de las prácticas docentes en distintos contextos.

Así, el eje central de esta asignatura es lo institucional, buscando propiciar un acercamiento a los escenarios institucionales reales en los que despliega su acción el docente. En este sentido, es necesario aclarar que consideramos a la práctica docente como superadora de la idea reduccionista de práctica de enseñanza, restringida al plano áulico y a cuestiones meramente técnicas. En línea con el ya clásico planteo de Achilli (1986),

entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro<sup>2</sup>. Desde esta concepción, formarse en la práctica implicaría no sólo adquirir herramientas para el trabajo específico de transmisión del conocimiento, sino también incorporar/encarnar un *habitus* profesional que excede el aula y un saber-hacer relativo a la dinámica de la vida institucional, ambos atravesados por el contexto en el que se emplaza la institución.

De esta manera, escuela y jardín están atravesados por situaciones del entorno socio-comunitario donde se insertan y desde donde, al mismo tiempo, se proponen posibilidades y condiciones que modifican ese mismo contexto. Esto genera tensiones, rupturas y acuerdos en el devenir histórico-educativo de las instituciones. En este sentido, sostenemos que la “naturalidad” con las que son concebidas, es una construcción histórica que merece ser desarmada y desarticulada (Pineau, 2001) en el ámbito de la formación inicial. A partir de esto, como disparador del trabajo de cátedra, buscamos problematizar la escolarización desde la propuesta de pensar a las escuelas/jardines como constructos artificiales en donde tanto lo urbano como lo rural, la jornada simple y la completa, los años graduados o los plurales, responden específicamente a cada contexto (Pineau, 2001; Terigi, 2006). No obstante, entendemos que el contexto no es algo dado, preexistente, que remite a condiciones predeterminadas, sino que es resultado de la interacción histórica entre grupos sociales y ambiente. Es en este juego que intentan acoplarse las instituciones educativas a partir de demandas y mandatos que tensionan con las políticas educativas. De esta manera se generan propuestas y oportunidades, sociedad y escuela se implican, se construyen y reconstruyen en torno a su especificidad, la educación.

Por otra parte, nos interesa generar condiciones para desnaturalizar las ideas monolíticas que establecen que el contexto se refleja en la escuela/jardín de forma determinista.

En este marco, los propósitos que nos planteamos son: aproximar a las estudiantes al conocimiento de distintas instituciones educativas (rurales, de jornada completa, de islas, de fronteras, maternas), de manera que puedan comprender su dinámica en los

---

<sup>2</sup> Para la autora, este trabajo comprende actividades como: las usualmente caracterizadas como “burocráticas” (planillas, planificaciones, documentaciones varias), las que la institución encomienda como forma de recaudar fondos, las reuniones de personal, el asesoramiento y reuniones con padres y madres, preparación de actos escolares, control de recreos, entre otras.

contextos en que se encuentran situadas; proponer espacios de indagación y reflexión acerca del lugar que ocupan estas instituciones educativas, su importancia en las comunidades en las que están inmersas y las políticas educativas que las afectan o favorecen; promover el desarrollo profesional de las estudiantes en distintas realidades educativas.

El trabajo de campo se desarrolló en escuelas primarias (EP) y jardines (J) de ámbitos urbano y rural: EP 70 (urbana de jornada completa), EP 44 (rural de jornada completa), J 918 (urbano con sala maternal), J954 (rural unidocente con sala multiedad). También nos contactamos con jardines y escuelas de frontera y de islas.

### **Experiencias de práctica profesional, indagaciones y reflexiones**

Las actividades que se desarrollaron variaron de acuerdo a las especificidades de cada institución y nivel. En general, las estudiantes que participaron de la visita a la EP 70 y a la EP 44 recorrieron las instalaciones de las instituciones y realizaron entrevistas a la directora y el director. Además, participaron colaborativamente de las actividades áulicas, implicándose en la tarea docente.

En particular, en la EP 70 conocieron al Equipo de Orientación Escolar y al personal auxiliar a cargo del comedor. A partir de estas actividades, las estudiantes indagaron acerca de la realidad que atraviesa a la institución y los modos de intervención en relación con la comunidad. Hicieron registros de observación sobre el barrio donde se encuentra la escuela (Loma Paraguaya, ubicado sobre la zona periurbana de Bahía Blanca, hacia el sur). También recolectaron información del proyecto institucional y la implementación de la “jornada completa”, que fue gestionada por la dirección de la escuela, a partir de las demandas de la comunidad, caracterizadas por diversas situaciones de vulnerabilidad, violencia y marginalidad en las familias.

A partir de esto, reflexionamos junto a las estudiantes sobre las situaciones de “carencia” que atraviesan la cotidianeidad de la escuela y se manifiestan en las condiciones materiales de existencia, pero que no necesariamente se reflejan en la producción cultural. Recuperamos la categoría de “frontera” de Duschatzky, para pensar la escuela como un espacio donde los grupos vulnerados encuentren un imaginario con el que quisieran fundirse, un lugar que incorpore la diferencia, que le otorgue sentido situado a la educación de acuerdo a las oportunidades sociales y culturales (1996, 2000).

En este sentido, resultó de interés descubrir que el proyecto institucional se orienta a propiciar la comunicación no-violenta a través de espacios curriculares generales y específicos (teatro, periodismo, artes plásticas, entre otros), que potencian las posibilidades de aprendizaje en lugar de estigmatizar y desestimar. Esto se complementa con otras acciones de asistencia y acompañamiento a las familias, como, por ejemplo, la implementación de tres comidas diarias en el comedor escolar y el trabajo de articulación con la unidad sanitaria del barrio. De esta manera, las reflexiones apuntaron a pensar la escuela como una construcción social, parcial y situada, que propicia espacios y tiempos de inclusión, en el marco de prácticas específicamente educativas.

En Sauce chico, en la experiencia de la visita a la EP 44, además de las actividades descritas más arriba, las estudiantes también tuvieron oportunidad de participar de una charla-debate organizada con un médico de la comunidad y, al finalizar la jornada, se hicieron cargo de desarrollar juegos recreativos de patio. Esto le otorgó otro sentido a la visita, un sentido de interacción educativa diferente, fuera del contexto áulico y de implicación personal y colectiva. Por otro lado, promovió la asunción de mayores responsabilidades.

Por su parte, en el J 954 las estudiantes compartieron una jornada de trabajo con los alumnos. Observaron y entrevistaron a la docente de la sala (que es también la directora de la institución). Recorrieron las instalaciones y participaron de juegos en el patio. Además, realizaron una obra de títeres para ellos. En función de las necesidades detectadas con antelación a la visita, las estudiantes elaboraron una alfombra con retazos de tela para donar a la institución. Esta será utilizada para llevar adelante sesiones de lectura con los niños.

Estas experiencias fueron compartidas y analizadas, en el momento posterior al trabajo de campo. En conjunto, las estudiantes registraron que la EP 44 y el J 954 se encuentran en el ámbito rural, comparten un predio rodeado de chacras hortícolas y agro-ganaderas, desde donde provienen los niños y niñas que asisten a la escuela y el jardín. También lograron observar algunas características socio-comunitarias que impactan en la institución, entre estas las estudiantes notaron que la distancia entre los hogares y la escuela, la falta de infraestructura (caminos en condiciones, transporte público, etc.) y la vulnerabilidad de algunas de las familias otorgan especificidad a la organización de estas instituciones educativas. Respecto al impacto sobre lo pedagógico didáctico, algunos de los aspectos específicos relevados se relacionaron

con el trabajo infantil, el bilingüismo, la falta de acceso a recursos tecnológicos (habituales en otros contextos), la precariedad habitacional, entre otros.

Nos preguntamos junto con las estudiantes, por los modos en que estos aspectos condicionan la tarea docente y las posibilidades de aprender de los niños. Surgieron distintas reflexiones al respecto, retomamos la idea de que las condiciones materiales de existencia no son necesariamente un reflejo de la producción cultural de los sectores sociales, sino que -aunque no logran total independencia de las relaciones sociales- cobran cierta autonomía, tienen historicidad propia y revelan modos diversos de interactuar con el mundo y construir significados (Duschatzky, 1996). De esta manera, fuimos desnaturalizando sentidos comunes y problematizando nociones como diversidad, diferencia, educación como derecho, entre otras.

Otras experiencias se sumaron a las anteriores. En el J 918, ubicado en Villa Espora (un barrio que se encuentra hacia el este de la ciudad de Bahía Blanca), las estudiantes realizaron un recorrido por las instalaciones, guiadas por la directora. Se hizo foco en la observación del espacio en tanto social, dando cuenta de sus dimensiones prescripta, recorrida y representada. Se recolectó información con el fin de realizar una topografía y una topología de la institución. Además, las estudiantes entrevistaron a las docentes de las salas, profundizando en la modalidad de trabajo didáctico con los alumnos. Por otro lado, se indagó acerca del desafío -en términos organizacionales y pedagógicos- que implica la incorporación de la sala de maternal a la estructura y funcionamiento de un jardín de infantes.<sup>3</sup> A partir de allí, se avanzó en la reflexión de dos cuestiones centrales para el nivel inicial (y para el ciclo maternal en particular). En primer lugar, la necesidad de resignificar la relación entre asistencia, cuidado y enseñanza (Pico y Soto, 2013) hacia una concepción integral, superando la representación social que liga el maternal a “la guardería” como espacio meramente asistencial. En segundo lugar, las políticas educativas y el rol principal e indelegable del Estado para garantizar el derecho a la educación de la primera infancia.

En el aula universitaria abordamos otro tipo de instituciones como las escuelas de frontera y de islas. Se realizaron actividades de reconocimiento y análisis a partir de videos documentales, exploradores de mapas y lectura de las regulaciones vigentes (como el

---

<sup>3</sup> Desde el año 2014 y 2015 se han incorporado 8 (ocho) “salas maternas” de 2 años a la estructura de jardines de infantes preexistentes de la ciudad de Bahía Blanca. Esta incorporación plantea problemáticas y desafíos que se resuelven de distinto modo en cada institución, aunque es posible reconocer ciertas recurrencias.

Proyecto Binacional entre Argentina y Brasil, por ejemplo). A partir de aquí, ampliamos el espectro de estudio a las escuelas y jardines de la modalidad intercultural bilingüe. Por otro lado, abordamos el tema de las escuelas de isla a partir de la situación de cierre y ajuste impuesto sobre las mismas desde las políticas educativas del actual gobierno. Se presentaron distintos argumentos a partir de artículos periodísticos y posteos en las redes sociales. Problematicamos los discursos oficiales publicados en medios masivos de comunicación, analizando relatos de docentes que trabajan en esos ámbitos educativos. Promovimos especialmente la discusión, dando lugar a las tensiones y contradicciones que surgían. Recurrimos a la normativa vigente (Ley Nacional de Educación n°26.206 y Ley Provincial n°13.688) para contextualizar y enmarcar el debate. Buscamos que las estudiantes pudieran visibilizar la particularidad de los modos de trabajo en estas instituciones educativas: la organización, los rasgos del contexto, la relación con la comunidad, entre otras características propias de la educación rural, de isla y de frontera.

### **Palabras de cierre**

Valoramos estas propuestas como experiencias enriquecedoras ya que permitieron a las estudiantes interpelar sus experiencias de vida y biografías escolares, a la vez que visitar las instituciones educativas desde otra mirada.

Por otra parte, habilitaron el reconocimiento de “otros” contextos institucionales en los que efectivamente se desarrolla la tarea educativa para los niveles inicial y primario. El contacto con estas “nuevas” realidades y el intercambio con sus docentes favorecen lecturas más complejas y enriquecedoras de la práctica docente. Práctica que excede la referencia al microcosmos del aula y que es entendida como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro (Achili, 1986).

La apuesta es grande: buscamos promover la deconstrucción crítica de las prácticas y visiones naturalizadas de las instituciones educativas. Consideramos que el acercamiento temprano a las realidades educativas plurales permite conocer las condiciones objetivas en que se desarrollan las prácticas docentes y también las subjetividades implicadas.

## **Bibliografía**

- Achilli, E. (1986) *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Buenos Aires: CRICSO.
- Barco, S. (1996) “Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores” en *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Davini, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (1996) “De la diversidad en la escuela a la diversidad de la escuela” *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, año 7, n° 15, pp. 45-49.
- Duschatzky, S. (2000) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (2016) “En busca del murmullo perdido”, en Skliar, C y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Melich, J. C. (2016) “Antropología de la situación”, en Skliar, C y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pico, P. y Soto, C. (2013) *Experiencias de educación y cuidado de la primera infancia*. Serie “Temas de 0 a 3 años”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pineau, P. (2001) *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Terigi, F. (2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

## **Documentos:**

- Ley Nacional de Educación, Núm. 26.206.
- Ley Provincial de Educación, Núm. 13.688.

---

**5.**

**Problemáticas vinculadas a las TIC en  
la enseñanza de Nivel Superior**

---

# El Conocimiento Didáctico-Tecnológico del Contenido en docentes del área de Tecnología educativa de la UNNE

**Fernando A. Flores**

fas\_flores@yahoo.com.ar

**Margarita C. Ortiz**

mortizgaleano11@gmail.com

Universidad Nacional del Nordeste

---

## Resumen

Presentamos avances en torno al Conocimiento Didáctico Tecnológico del Contenido de profesores/as de asignaturas del área de Tecnología educativa de Profesorados y Licenciaturas de la Facultad de Humanidades, específicamente respecto de los modos de expresión emergentes del análisis de las propuestas de uso de las TIC en las prácticas áulicas.

Asumimos como marco de referencia el Modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*). Seleccionamos seis asignaturas vinculadas con las Tecnologías educativas para la construcción del caso colectivo. Triangulamos distintos métodos de recolección: análisis documental, observación no participante de clases presenciales y virtuales; entrevistas en profundidad y conversaciones reflexivas individuales.

Las imágenes de las dimensiones del CDTC reconstruidas a partir del análisis de los casos, contienen rasgos que nos permiten inferir la existencia de cierta ambivalencia entre discurso y praxis, con una gama de matices que hacen al continuum entre los posicionamientos polares o extremos.

Asimismo, en las propuestas de enseñanza y aprendizaje, las TIC aparecen de forma tangencial al margen de los aprendizajes. Uno de los casos revela un nivel de integración curricular con visibilidad en el aprender, donde el entorno virtual constituye un potenciador de la propuesta pedagógico-didáctica en lugar de banalizarla, pues los contextos de uso de las TIC generan dinámicas de innovación y mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entendemos que las configuraciones del TPACK devienen de las trayectorias profesionales de cada docente, conforme sus experiencias de formación permanente, en gestión e investigación. Configuraciones que si bien se construyen individualmente, se re-construyen colectivamente en los micro-contextos (equipos docentes); meso-contextos (Departamentos) y de la Unidad académica y de la U.N.N.E.

---

## Introducción

Actualmente, existe un amplio acuerdo (Marcelo, Yot y Mayor, 2015; Cabero Almenara, Marín Díaz y Castaño Garrido, 2015; Cabero Almenara, 2014; Gewerc, Pernas y Varela; 2013) en considerar a la dimensión tecnológica como una de las más influyentes en el desarrollo

y evolución del conocimiento profesional del docente (CPD), dado en un contexto socio-educativo en el que las nuevas TIC adquieren cada vez mayor protagonismo. En este sentido, desde el punto de vista didáctico, el uso de éstas en la enseñanza universitaria, es a partir de su consideración, una dimensión que condiciona y en ocasiones, transforma el conocimiento a enseñar y aprender, no sólo una herramienta o vehículo del mismo.

La repercusión de estos cambios en educación se hace sentir de modo particular en la enseñanza universitaria, se traduce en la redefinición de los planes de estudio vigentes en carreras de grado, con la incorporación de asignaturas vinculadas al campo de las tecnologías. A su vez, aparece en la práctica docente, con la demanda de cambios en los proyectos pedagógico -didácticos mediadas por los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) en el sistema bimodal de la U.N.N.E. En este escenario se convierte en una problemática crucial indagar cómo se configura y manifiesta el CPD a partir de la irrupción de las TIC en la política universitaria.

El inicio de la línea de investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) se adjudica a Shulman (1986), quien generó en la comunidad especializada uno de los programas de investigación más fecundo. Éste, se renovó con los aportes de Mishra y Koehler (2006), Koehler, Mishra y Cain (2015), dando lugar al Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), traducido como Conocimiento Didáctico-Tecnológico del Contenido (CDTC). Este constructo emerge en un contexto de cambios sociales y educativos ocasionados fundamentalmente por el auge de las tecnologías digitales de la información y comunicación (se lo puede entender como catalizador) e incide en el desarrollo profesional docente. No obstante, el sistema educativo aún está lejos de adaptarse en su estructura y en su contenido a las necesidades actuales (Marcelo, 2013).

El modelo de Shulman y los que se desarrollaron posteriormente no incorporan las tecnologías como un elemento destacado del CPD (Marcelo, Yot y Perera, 2016). En años recientes, se observa la proliferación de investigaciones que resignifican este constructo.

Como propuesta teórica se adopta el Modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006), con sus tres dimensiones: conocimiento disciplinar (CK, Content Knowledge), conocimiento pedagógico (PK, Pedagogical Knowledge) y conocimiento tecnológico (TK, Technological Knowledge). Su importancia radica en el énfasis en las nuevas formas de conocimiento emergentes de la intersección entre cada uno de éstos: conocimiento tecno-disciplinar

(TCK, Technological Content Knowledge), conocimiento didáctico del contenido (PCK, Pedagogical Content Knowledge) y conocimiento tecno-pedagógico (TPK, Technological Pedagogical Knowledge) conformando el Conocimiento didáctico-tecnológico del contenido (TPACK, Technological Pedagogical Content Knowledge).

Este modelo desarrollado y extendido en EE.UU amplió sus horizontes en los últimos tiempos tanto en investigación como en su utilización en otros ámbitos. Se demostró su eficacia en variados contextos educativos y niveles de enseñanza y en acciones investigativas y de formación del profesorado; sin obviar la construcción de un modelo teórico que garantice la comprensión del comportamiento de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Anderson, Barham y Northcote, 2013).

En esta ponencia analizamos la configuración del TPACK de docentes de asignaturas vinculadas al área de las Tecnologías educativas, teniendo en cuenta su trayectoria profesional en docencia, investigación y gestión en el ámbito universitario.

### **La estrategia metodológica**

Realizamos un estudio de caso colectivo también llamado múltiple. Para Stake (2007) se trata de un sistema integrado, compuesto por estudios individuales, integrado por unidades de análisis que comparten características comunes y que si bien son estudiados en un primer momento en su singularidad, luego, a partir de ellos, planteamos caracterizaciones un tanto más generales, propias del sistema más amplio.

La caracterización y el estudio que realizan diversos autores sobre el profesorado universitario goza de un marcado consenso respecto de cuáles son las funciones o dimensiones de este colectivo: docencia, investigación, gestión (Gewerc, 2001; de Ketele, 2003; de Miguel Díaz, 2003; Cruz Tomé, 2003).

Los trabajos revisados dan cuenta de diferentes niveles de influencia que condicionan la construcción del CPD y, en particular, el CDTC. En diferentes niveles educativos, los autores reconocen factores de influencia que abarcan tanto lo social como lo individual (Bolívar, 2005; Gewerc et al., 2013; Cabero Almenara, 2014).

El caso múltiple está constituido por seis casos incrustados: asignaturas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación orientación Tecnología Educativa (EaD-NTIC-DPME-EEPE); asignatura de los Profesorados Historia, Letras, Filosofía y Geografía (TE); asignatura del

Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial (TENI). Las pertenecientes a Ciencias de la Educación están compuestas por equipos unipersonales y la de los Profesorados, por un equipo de tres docentes. Estas cinco asignaturas forman parte del Departamento de Ciencias de la Educación; y la de Educación Inicial, integrada por un equipo de dos profesoras, del Departamento homólogo. En total son ocho profesoras, cuyas edades oscilan en un rango de 35 a 60 años.

Para el trabajo de campo se emplearon: Entrevista Inicial: análisis documental (Curriculum vitae). Entrevista de Profundización: análisis documental (Programa de la asignatura). Entrevistas cortas previas y a posteriori de las observaciones no participantes de clases presenciales y virtuales.

### **Construcción del caso colectivo**

Para comenzar la compactación del conjunto de casos, o bien la construcción de un relato unificado - que habilite una mejor comprensión de su estructuración profunda-, nos interrogamos ¿Cómo se construye y manifiesta el Conocimiento Didáctico-Tecnológico del Contenido en la práctica de enseñanza de equipos docentes de asignaturas pertenecientes a carreras de grado de la Facultad de Humanidades de la U.N.N.E.? El análisis se focaliza en el entramado de saberes disciplinares, didácticos y tecnológicos de las docentes, explorando específicamente los modos de plantear la dimensión tecnológica –como objeto de conocimiento y recurso de enseñanza- que denotan las profesoras especialistas en este campo en sus praxis.

*Docentes de las asignaturas de la Licenciatura de Ciencias de la Educación:* Clara, profesora experimentada, adjunta con dedicación simple e investigadora categorizada. Acredita formación de posgrado en TE y experiencia en la dirección de programas nacionales vinculados con las TIC, dando cuenta de un perfil profesional especializado para el desempeño en las dos materias a cargo desde 2005 y 2015 respectivamente (EaD-NTIC), como así también, para la coordinación y dictado de cursos de grado y posgrado. Marta, docente experimentada, responsable de DPME, de modo unipersonal desde el 2005, en calidad de adjunta con dedicación simple. En el Programa UNNE–virtual tuvo a su cargo el área de diseño de materiales y además, dicta y es tutora de cursos de grado y posgrado en educación virtual en la Universidad y otros niveles educativos. Florencia, docente experimentada e investigadora categorizada. Es adjunta con dedicación

simple de “EEPE”, desde el año 2005. Magister en Tecnología educativa y Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías.

*Equipo docente de la asignatura “TE” de los Profesorados en Historia, Geografía, Letras y Filosofía.* Lujan, profesora experimentada e investigadora categorizada. En el 2003 asume como adjunta hasta el 2015 en que obtiene el cargo de titular con dedicación exclusiva. Especialista y Magister en Docencia Universitaria. Ocupó cargos de gestión en la unidad académica y Rectorado. Elizabeth, conforma el equipo de Lujan desde 2004 como Jefe de Trabajos Prácticos con Dedicación Simple. Es Profesora experimentada. Posee formación disciplinar de base en Francés. Es especialista en TIC. Micaela, en calidad de Auxiliar Docente con Dedicación Simple integra también dicho equipo desde 2008. Es profesora principiante.

*Equipo docente de la asignatura “TENI” del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial.* Romina, docente experimentada. Adjunta con dedicación simple de la asignatura desde el 2008. Investigadora categorizada y tesista de la Maestría Procesos educativos mediados por TIC. Actualmente, integra el equipo técnico pedagógico del campus virtual de la Facultad de Medicina de la UNNE. Agustina, Ingresó a la docencia universitaria en 2012 e integra el equipo de Romina como Auxiliar Docente con dedicación simple, profesora principiante. Actualmente cursa posgrado en temáticas relacionadas con la Tecnología educativa.

### **TPACK: un modelo para analizar prácticas docentes**

Las sub-categorías emergentes de la dimensión docente, son examinadas desde las categorías teóricas del modelo TPACK.

En los modos de configurar el TPACK gravitan las funciones de investigación y gestión. Clara, Lujan y Romina conducen investigaciones en temáticas vinculadas al área de las TIC y educación, aunque sólo una (Lujan) acredita proyecto en el Instituto de Investigaciones en Educación, lo que deviene en una incipiente producción. En lo atinente a las experiencias en gestión, en dos profesoras (Clara y Lujan) éstas se traducen en las clases, particularmente, en una de ellas con fuerte impronta de las tecnologías educativas en diversas actividades docentes (Clara). A partir de esto se infiere que en aquellas docentes en las que la investigación y la gestión están fuertemente ligadas al área de la Tecnología educativa, los conocimientos o

componentes del modelo TAPCK tienden a la integración curricular. Por el contrario, dichos vínculos pierden nitidez en los demás casos, en los que además, inciden otras variables.

Al caracterizar los modos de relación entre el uso de las TIC en la enseñanza y el momento de la trayectoria profesional de la docente (experimentada o principiante), se observó en Marta, Florencia, Lujan y Romina la convicción que las más jóvenes poseen mayor habilidad en el uso de las TIC, lo que se corrobora, en parte, en Micaela y Agustina; en consecuencia, predomina la imagen que asocia a docentes principiantes con habilidad de uso de las TIC.

Estas observaciones son consistentes con lo señalado por Roig y Flores (2014), al indicar que el “conocimiento tecnológico” está más desarrollado en los docentes noveles, en este caso, se manifiesta junto con otros rasgos que generan condiciones favorables a su integración curricular. Asimismo, Jang y Tsai (2013) hallaron que mientras el profesorado experimentado cree poseer una mejor cualificación de los “conocimientos didácticos” y “disciplinares”, los noveles elevan sus calificaciones en los “tecnológicos”. De acuerdo con lo expresado por Gómez Trigueros (2015), la adquisición de los componentes básicos del modelo TPACK se refleja en la predisposición positiva al uso de las TIC a partir de un diseño pedagógico previo y no como simple herramienta sustituta de la pizarra o del libro tradicional. Este estudio aporta un elemento sustantivo para la integración curricular efectiva de las TIC: el equipo docente, que opera como mediador que asimila y transforma conocimientos, habilidades y experiencias en un todo unificado al servicio de una propuesta pedagógica.

La asignatura Tecnología educativa está planteada desde el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación con un fuerte carácter generalista. La demanda por atender la especificidad de las carreras en las que se inserta, se genera de modo permanente. Esta exigencia de adecuación del CDTC al contexto de formación académico profesional ilustra la tensión entre la formación general y específica.

Clara asume a las tecnologías con una perspectiva más amplia- trasciende lo didáctico y lo pedagógico-, atravesada por lo social. A su juicio, no son las tecnologías las que inducen cambios, sino las acciones, los procesos que se generan con ellas, los que permiten la producción de ciertos saberes y conocimientos, a partir de los cuales se pueden

transformar las prácticas. Esta transformación se sustenta en los usos de las herramientas digitales y sus implicancias en las actividades que llevan adelante profesores y estudiantes (Coll y Monereo, 2008), y en las que la docente no solo prioriza la adquisición de conocimientos sino su apropiación (Marcelo *et al.*, 2015).

Se diferenciaron las concepciones didáctico-pedagógicas de las docentes y se las relacionó con el tipo de uso que realizan de las TIC en la enseñanza. Se reconstruyó estas maneras de concebirlas en el proceso de transformación de saberes que realizaron las profesoras al momento de seleccionar, organizar, presentar y desarrollar los contenidos de la materia, puesto que dichos constructos implícitos orientan acciones y anclan en las experiencias vividas del sujeto, atravesadas por los procesos formativos y los paradigmas hegemónicos de las prácticas profesionales (Arancibia *et al.*, 2010). En los relatos se entrevistó concepciones sobre cómo aprende el estudiante usando tecnologías digitales, en tanto factor condicionante del modo de uso de éstas en sus propuestas de enseñanza y aprendizaje.

Así se visibilizaron en la mayoría de los casos, usos de las TIC en la enseñanza, tendientes a la transmisión, almacenamiento y reproducción de información consistentes con una concepción didáctica academicista y técnico-instrumental; esto es, con rasgos que permiten decir que las TIC aparecen de forma tangencial (Koehler *et al.* 2015), al margen de los aprendizajes y no de modo integrado. En cambio, emergieron otros usos que promueven la reconstrucción activa del conocimiento, más próximos a concepciones didácticas de corte constructivista. Se dio en uno de los casos puntualmente, equipo unipersonal de EaD, un nivel de integración curricular con visibilidad en el aprender, donde el entorno virtual constituyó un potenciador de la propuesta pedagógico-didáctica en lugar de banalizarla (Litwin, 2005), pues los contextos de uso de las TIC generaron dinámicas de innovación y mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2011).

En estas concepciones que irrumpen del estudio de los casos, cabe diferenciar: un uso protagónico, cuya función central es el almacenamiento y entrega de información, valoradas en sí mismas como elemento innovador y transformador de las prácticas educativas, lo que lleva a su modernización y mejora; de otro, secundario, donde las tecnologías son consideradas como uno de los elementos de los procesos educativos, por lo que la transformación y mejora no residen en ellas sino que acontecen en los planteamientos didácticos de su planificación (Montes y Ochoa, 2006; Coll y Monereo, 2008

y Caicedo y Rojas, 2014). Frente a estos posicionamientos, se problematizó el lugar que ocupa la dimensión tecnológica en el CPD, reconociendo que las TIC no transforman automáticamente los procesos educativos sino que alteran sustancialmente el contexto en el que tienen lugar éstos, las relaciones entre docente-estudiantes y los contenidos.

Los equipos mantienen la hipótesis de correspondencia: sostienen que para su incorporación en el aula, es necesario conocerlas aunque no es suficiente, ya que su *auto-percepción* como competentes en su uso y su actitud favorable son factores decisivos en este proceso. Sin embargo, en la práctica son Clara, Marta, Elizabeth y Agustina las que manifestaron ser más proclives a experimentar con las TIC. Mientras que Lujan y Romina se apoyan en el equipo, Florencia al estar sola en la asignatura, relega su incorporación. Expresiones relacionadas con la conveniencia de encontrar formas de conjugar las estrategias pedagógicas con la irrupción de las TIC y el propio contenido disciplinar del currículum (Roig-Vila, 2016).

Además, en los casos se halló cierta renuencia a la visión determinista y esencialista del discurso tecnológico, según la cual, ésta debe ubicarse en el centro de la escena cultural y pedagógica, con la creencia del poder mágico y modernizador de la tecnología, determinismo tecnológico al decir de Lion (2006). Postura que sobrevalora las mismas como herramientas indispensables para la innovación y el mejoramiento de las prácticas de la enseñanza, sin considerar las implicancias de un proyecto sociocultural, político y pedagógico en el cual se incorporan. Esto condice con la visión de que los/as alumnos/as aprenden de la tecnología, suprimiéndola en su potencial para la construcción, comunicación y diseño para aprender con ella.

Predomina en el currículum en acción el uso de las TIC de modo subsidiario, con un nivel de integración curricular superficial (Sánchez, 2003; Kolher et al., 2015), en el que la dimensión tecnológica es un accesorio del ciclo didáctico. Desde esta perspectiva, se promueve su uso en el aula universitaria, en consistencia con la idea de que éstas son uno de los elementos que intervienen en los procesos educativos. Por tanto, la transformación y mejora no residen en ellas, sino en los planteamientos didácticos desde los que se planifica su utilización. En definitiva, este tipo de uso de las

tecnologías dominante da cuenta de una cultura profesional con una incipiente internalización del modelo TPACK en la unidad académica.

*La frecuencia de uso de las TIC en la enseñanza* está sujeta a factores tales como: dominio de herramientas tecnológicas, auto-percepción, formación en tecnologías educativas e imágenes o visiones en relación con su potencial educativo y del TPACK. Los hallazgos del estudio son compatibles con los de Shelton (2014), porque no se observó la integración exitosa de una amplia gama de tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje, distinguiendo las frecuentemente utilizadas como Power point (“core”) y de las escasamente usadas (“marginal”), por ejemplo, podcasts, wikis.

Marta, Elizabeth y Micaela conciben la integración curricular de las TIC, distanciándose del uso tangencial en la práctica docente (Koehler *et al.*, 2015), tal como corrientemente observaron en las propuestas áulicas, “algo” anexo. Para la primera, la tecnología no es lo principal, sino resolver interrogantes en torno a su necesidad y sentido, las características del sujeto de aprendizaje, los contenidos y la metodología. En este contexto digital en el que las velocidades demarcan el modo de usarlas es necesario construir un espacio para que el/la docente someta a valoración el recurso tecnológico, su contexto de aplicación y lo compare con otros resaltando su pertinencia específica (Spiegel y Rodríguez, 2016). Esto se hace en la enseñanza con la convicción de que no hay soluciones mágicas o materiales didácticos con éxito garantizado por el solo hecho de estar mediadas por las NTIC. Por ello, se concuerda con Marcelo *et al.* (2015) en que las tecnologías no modifican sustancialmente los ambientes de aprendizaje, sino que apoyan este proceso de apropiación de conocimientos.

Los hallazgos en esta indagación dan cuenta de las formas en que los equipos revelaron los procesos de construcción y manifestación del TPACK, excepcionalmente – en los casos analizados-, la dimensión tecnológica aparece concatenada con las dimensiones disciplinar y didáctica de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, a pesar de los lineamientos políticos de una universidad bi-modal. En consecuencia, se infiere la existencia de la gestación de una cultura vinculada con las TIC en los contextos de formación de grado.

En el discurso surgieron indicios del reconocimiento de las relaciones entre los saberes didácticos, disciplinares y tecnológicos, mientras que en las clases el último componente

se apreció de modo lábil y no integrado (Koehler et al., 2015). De este modo las docentes asumen epistemologías prácticas diferentes en torno de los usos de las TIC, por lo se puede inferir la existencia de una “tecnología silenciada” en su contenido por el énfasis puesto en las actividades o estrategias, posición que atraviesa la constitución del caso múltiple (Litwin, 2005). En relación con esto, las vinculaciones entre tecnología y conocimiento no son unívocas ni lineales, porque requiere pensar en la especificidad del soporte, del campo de saber, de la propuesta pedagógica y de los procesos cognitivos que se suscitan con las tecnologías, en el marco de instituciones y clases concretas que los contextualizan (Lion, 2006).

En síntesis, el TPACK fue un marco de análisis adecuado para comprender e interpelar el estatus de las TIC en las prácticas docentes de los equipos, en el proceso de construcción narrativa del caso múltiple.

### **Referencias bibliográficas**

- Anderson, A.; Barham, N.; & Northcote, M. (2013). Using the TPACK framework to unite disciplines in online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4), pp. 548-565.
- Arancibia, M.; Soto, C. y Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), pp. 23-51.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. En Profesorado. *En Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, pp. 1-39.
- Cabero, J. (2014). *La formación del profesorado en TIC: Modelo TPACK*. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/266733957>
- Cabero Almenara, J.; Marín Díaz, V. y Castaño Garrido, C. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. *@tic revista d'innovació educativa*, 14, pp. 13-22.
- Caicedo, A. y Rojas, T. (2014). Creencias, conocimientos y usos de las TIC de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 17(3), pp. 517-533.

- Castells, M. (2001). *La era de la información. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro; J. Toscano y T. Díaz (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp.115-125). España: OEI y Fundación Santillana.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Cruz Tomé, M. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, pp. 35-66.
- De Ketele, J. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras. *Revista de Educación*, 331. Pp.143-169.
- De Miguel Díaz, M. (2003). Calidad de la Enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, pp.13-34.
- Gewerc, A.; Pernas, E., y Varela, J. (2013). Conocimiento tecnológico – didáctico del contenido en la enseñanza de ingeniería informática: un estudio de caso colaborativo con la perspectiva del docente y los investigadores. *Docencia Universitaria REDU*, 11, pp. 349-374.
- Gómez Trigueros, I. (2015). El modelo TPACK en los estudios de grado para la formación inicial del profesorado en TIC. *Didáctica Geográfica*, 16, pp. 185-201.
- Jang, S.-J. & Tsai, M.-F. (2013). Exploring the TPACK of Taiwanese secondary school science teachers using a new contextualized TPACK model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4), pp. 566-580.
- Koehler, M.; Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (6), pp. 9 -23
- Lion, C, (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Bs. As.: La crujía.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Bs. As.: Amorrortu.
- Marcelo, C.; Yot, C. y Mayor, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la universidad. *Comunicar*, 23(45), pp. 117-124.
- Marcelo C.; Yot C. y Perera R. (2016). El conocimiento tecnológico y tecno-pedagógico en la enseñanza de las ciencias en la universidad. Un estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias*, 34(2), pp. 67-86.
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge (TPCK):

- Confronting the wicked problems of teaching with technology. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference* (pp. 2214 – 2226). USA: Chesapeake.
- Montes, J. y Ochoa, S. (2006). Apropiación de las tecnologías de la información y comunicación en cursos universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890209>
- Roig R. y Flores, C. (2014). Conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinario del profesorado: el caso de un centro educativo inteligente. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47. Recuperado de [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec47/n47\\_Roig-Flores.html](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec47/n47_Roig-Flores.html)
- Sánchez, J. (2003). Integración curricular de las TIC: conceptos e ideas. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), pp. 51-65.
- Shelton, C. (2014). Virtually Mandatory: A Survey of How Discipline and Institutional Commitment Shape University Lecturers' Perceptions of Technology. *British Journal of Educational Technology*, 45(4), pp. 748-759.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4 -14.
- Spiegel, A. y Rodríguez, G. (2016). *Docentes y videos en tiempos de YOUTUBE. Horizontes y desafíos, a partir de investigaciones realizadas en la universidad*. Bs. As.: Agebe.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

# **Enseñanza y mediación tecnológica: ¿Cómo enseñar lo que decimos que enseñamos? Acerca de la propuesta de cátedra de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS**

**Laura Iriarte**

iriartelaura@bvconline.com.ar

**Mariela Sansberro**

marielavsansberro@gmail.com

Universidad Nacional del Sur

---

## **Resumen**

El objetivo de este trabajo es presentar la propuesta de enseñanza que desde 2016, llevamos adelante en la cátedra *Enseñanza y Mediación Tecnológica*, asignatura perteneciente al Eje pedagógico – didáctico del Ciclo de Formación Básica del plan de estudios preferencial de la Carrera “Licenciatura en Ciencias de la Educación”, del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Este Plan de Estudios está organizado en dos ciclos: uno de Formación Básica y otro de Formación Orientada, que hacen referencia tanto a la amplitud y generalidad de los conocimientos como a la relación con la práctica profesional.

Esta materia se dictó por primera vez en el segundo cuatrimestre de 2016 y corresponde al tercer año de la carrera iniciada en 2014 y es la única materia *específica* que refiere a la Tecnología Educativa.

La inclusión de materias que se ocupen de la mediación tecnológica en carreras inherentes a las Ciencias de la Educación ya no se discute, aunque la delimitación acerca de los saberes a distribuir y construir en las mismas aún requiere de diversos debates, definiciones y redefiniciones. El campo de la Tecnología Educativa como marco general epistemológico y de referencia en el tratamiento de estas temáticas, no tiene una conceptualización acabada en cuanto a su campo y objeto de estudio. Es en este marco inicial que “el esfuerzo de la reconceptualización cobre verdadero sentido frente a la necesidad de enseñar Tecnología Educativa. Este desafío nos remite al compromiso de trabajar permanentemente en la búsqueda de conceptualizaciones que asuman su historia y permitan reconocer las particularidades del campo, a la vez que generen nuevas aperturas” (Maggio, M.; 2005: 124)

Es por ello que en esta propuesta cabe destacar la importancia y centralidad que le damos a la fundamentación científica de la Tecnología Educativa, su relación con otras disciplinas como Informática, Comunicación, Psicología, Didáctica, Pedagogía. Política educativa; la relevancia del análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías en contexto; la apuesta por el enfoque histórico-cultural como soporte teórico para explicar las formas de aprender con tecnologías. También realizaremos distintos aportes acerca de qué tipos de tecnologías podemos utilizar en la actualidad con fines educativos y tratamos la investigación como inherente a la conceptualización del campo que nos ocupa y preocupa.

El desafío que ponemos en tensión en esta comunicación es acerca de la compleja posibilidad de *enseñar lo que decimos que enseñamos*. Poner en acción saberes interrelacionados con la lógica

construcción de los mismos en la práctica profesional para la que estamos trabajando: La Licenciatura en Ciencias de la Educación.

---

El objetivo de este trabajo es presentar la propuesta de enseñanza que desde 2016, llevamos adelante en la cátedra *Enseñanza y Mediación Tecnológica*, asignatura perteneciente al Ciclo de Formación Básica del plan de estudios preferencial de la Carrera “Licenciatura en Ciencias de la Educación”, del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Esta materia se dictó por primera vez en el segundo cuatrimestre de 2016 y corresponde al tercer año de la carrera iniciada en 2014 y es la única materia *específica* que refiere a la Tecnología Educativa. El equipo de cátedra conformado por una profesora adjunta y una ayudante de docencia estamos desde el inicio del dictado atravesando, exitosamente por las correspondientes instancias de ordinarización de nuestros cargos.

Entendemos que compartir los procesos de construcción de esta materia en las *III Jornadas Internacionales de Didáctica y Didácticas*, colaborará en dos cuestiones: poner en palabras los ciclos de trabajo ya transitados con el fin de enriquecer la construcción de la propuesta que redefinimos para el segundo cuatrimestre de 2018, que damos en llamar “tercera temporada” a manera de autoevaluación e incluso de metaevaluación e interpelar la dimensión didáctica, considerada eje transversal y central de nuestra planificación.

De la misma manera, el desafío que ponemos en tensión en esta comunicación es acerca de la compleja posibilidad de *enseñar lo que decimos que enseñamos*. Poner en acción saberes interrelacionados con la lógica construcción de los mismos en la práctica profesional para la que estamos trabajando: La Licenciatura en Ciencias de la Educación.

### **La asignatura**

*Enseñanza y Mediación tecnológica*<sup>1</sup> es una asignatura perteneciente al Eje pedagógico – didáctico del Ciclo de Formación Básica del plan de estudios preferencial de la Carrera “Licenciatura en Ciencias de la Educación”, junto con *Pedagogía I; Pedagogía II; Didáctica I; Didáctica II y Planeamiento y Organización de la Educación* del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Este Plan de Estudios está organizado en dos ciclos: uno de Formación Básica y otro de Formación Orientada, que

---

<sup>1</sup> Código 4543

hacen referencia tanto a la amplitud y generalidad de los conocimientos como a la relación con la práctica profesional.

Los contenidos mínimos señalados en el Plan de Estudios<sup>2</sup> son:

Enseñanza, conocimiento y tecnologías - Teorías sociales de la tecnología: el poder en la comunicación y la información. Su utilización y análisis en educación. - Escenarios sociales, instituciones educativas e impacto tecnológico. Educación, democracia y acceso a la información. -Tecnología educativa: recorrido histórico y actualidad. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediados por tecnología. - Presentación y utilización de diversidad de recursos y lenguajes. Socialización en el uso de las herramientas que proveen los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. - Educación y tecnologías en América Latina y Argentina. El programa Conectar Igualdad: análisis, impacto, fortalezas y debilidades para la enseñanza y el aprendizaje. Otros programas.

La inclusión de materias que se ocupen de la mediación tecnológica en carreras inherentes a las Ciencias de la Educación ya no se discute, aunque la delimitación acerca de los saberes a distribuir y construir en las mismas aún requiere de diversos debates, definiciones y redefiniciones. El campo de la Tecnología Educativa como marco general epistemológico y de referencia en el tratamiento de estas temáticas, no tiene una conceptualización acabada en cuanto a su campo y objeto de estudio. Es en este marco inicial que “el esfuerzo de la reconceptualización sobre verdadero sentido frente a la necesidad de enseñar Tecnología Educativa. Este desafío nos remite al compromiso de trabajar permanentemente en la búsqueda de conceptualizaciones que asuman su historia y permitan reconocer las particularidades del campo, a la vez que generen nuevas aperturas” (Maggio, M.; 2005: 124)

Es por ello que en nuestras propuestas cabe destacar la importancia y centralidad que le damos a la fundamentación científica de la Tecnología Educativa, su relación con otras disciplinas como Informática, Comunicación, Psicología, Didáctica, Pedagogía. Política educativa; la relevancia del análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías en contexto; la apuesta por el enfoque histórico-cultural como soporte teórico para describir y comprender las formas de aprender con tecnologías. También realizamos distintos aportes acerca de qué tipos de tecnologías podemos utilizar en la

---

<sup>2</sup> Disponible en: [http://www.servicios.uns.edu.ar/institucion/deptos/ver\\_contenidos.asp](http://www.servicios.uns.edu.ar/institucion/deptos/ver_contenidos.asp)

actualidad con fines educativos y tratamos la investigación como inherente a la conceptualización del campo que nos ocupa y preocupa.

### **La propuesta de enseñanza**

La idea de trabajo se sustenta en la construcción y producción de conocimiento de cada uno de los estudiantes, recuperando vivencias, experiencias y saberes tanto en lo individual como en lo grupal, generando las condiciones para que se posicionen como protagonistas de su propio aprendizaje en el acercamiento al campo de la tecnología educativa, sin abandonar las pretensiones de profundización en el conocimiento construido, desde perspectivas, prospectivas y potencialidades del mismo. Se pone en acción a partir del desarrollo de clases presenciales, el apoyo a través de prácticas de la enseñanza en el campus virtual provisto por la Universidad Nacional del Sur (Moodle) y en articulación con otros entornos y aplicaciones tecnológicas clásicas y de avanzada, con el propósito de favorecer comprensiones diversas y construcciones colaborativas de conocimiento.

La carga horaria de 6 horas reloj se distribuyen en 4 horas de clase plenaria y 2 horas en comisión. Tanto unas como otras, tienen carácter teórico práctico y trabajamos con distintas estrategias didácticas. El programa configura el material de referencia obligatorio, comportándose como una guía que oriente el desarrollo de la cursada y que permite la articulación con saberes previos ya abordados en otras asignaturas (especialmente los Talleres de integración, Pedagogía I y II, Metodología de la Investigación, Didáctica I) y que se estén trabajando en paralelo como en el Taller de Integración III, Política Educativa y Psicología Educativa. Se abordan cuatro ejes temáticos: I. Tecnología Educativa: Abordaje histórico y epistemológico; II. Identificación, comprensión y producción de situaciones de enseñanza mediadas por tecnologías; III. Proyectos y programas que incorporan mediación tecnológica a nivel macro y micro político – curricular y IV. Investigación y posibilidades actuales de la tecnología educativa. Desde el primer eje elaboramos un diagnóstico, a manera de acercamiento, de la enseñanza y la mediación tecnológica en el contexto actual y cercano (abordaje macro y micro) haciendo un aprovechamiento de los diferentes trabajos de campo realizados por los estudiantes y los que estén realizando en las materias de cursado paralelo; con pretensiones de posicionarnos como especialistas que nos ocupamos de la tecnología educativa en el marco de las ciencias de la educación. Ya abocados de lleno en el segundo

y tercer ejes, les proponemos identificar situaciones potentes (problemáticas o no) de enriquecer con mediación tecnológica y desde allí diseñar un proyecto de intervención innovador, contemplando la perspectiva de la investigación basada en el pensamiento de diseño (eje cuatro).

La bibliografía obligatoria está seleccionada de modo tal de presentar lecturas centrales acompañadas de referencias (otros textos, materiales multimediales como videos, animaciones, sitios web y simulaciones, entre otros) que inviten a imaginar recorridos. Las actividades seleccionadas dan lugar a trabajos de tipo individual y/o grupal por parte de los estudiantes. Los grupos pueden ser conformados de a pares o pequeños grupos, como también se presentan algunas propuestas que implican a la totalidad del grupo, de manera presenciales y/o virtuales, incluyendo variadas alternativas tecnológicas a disposición. En cada caso se explicita el carácter de selección de los soportes y formatos, de la producción esperada y los criterios de valoración de la misma. Generamos foros de discusión y otros espacios de trabajo en diversas aplicaciones tecnológicas (Twitter, Facebook, Pinterest, Instagram, entre otros) que se utilizan para el desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

Dado

que la intersección de tecnología y educación involucra el reconocimiento de profundas transformaciones en los modos de construcción y circulación del conocimiento, la preocupación por integrar la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje adquiere una relevancia sustantiva a la hora de pensar buenas propuestas pedagógicas (Pinto, L. 2015:1),

y con el fin de recorrer los diferentes ejes, en la *primera temporada, 2016*, les propusimos a los estudiantes. un trabajo en etapas que se originó en esta primera consigna: “*trabajando en parejas pedagógicas **relaten una situación que vivan, hayan vivido u observado, que dé cuenta de procesos de enseñanza mediados por tecnologías de la información y la comunicación.** Asimismo, deben enmarcar ese relato **contextualizando** desde los marcos teóricos generales del primer eje abordado. Éste será el primer paso en el proceso de escritura y reescritura que pretendemos implementar”.*

La segunda etapa se sostuvo en una segunda consigna: “trabajando con su pareja pedagógica: **“Publiquen** sus producciones en el grupo cerrado de Facebook que compartimos en la cursada; **elijan una de las situaciones** de enseñanza mediadas por tecnologías presentadas por los compañeros (no puede ser la que ustedes mismos relataron, ni pueden dos grupos elegir el mismo relato); **analicen** esa situación desde los marcos teóricos abordados en la cursada y **generen sugerencias de intervención** a manera de asesoramiento para lxs autorxs del relato.”

Finalmente, y como cierre de la cursada en la tercera consigna, les solicitamos que trabajando con su pareja pedagógica: **“Tomen vista** del análisis que sus pares han realizado sobre la situación de enseñanza mediada por TIC presentada por Uds. y **propongan un Proyecto de Intervención** en vista de transformar la situación en cuestión.”

Los resultados de este proceso nos sorprendieron gratamente e incluso varias de las producciones finales fueron seleccionadas por los estudiantes para presentarlas en las Primeras Jornadas de Ciencias de la Educación. A manera orientativa e ilustrativa de esta experiencia transcribimos los títulos de los trabajos de proyectos de 2016: “Llegaron las computus!!...y ahora?”; “Formación de formadores en el ámbito de las TIC”; “El modelo 1 a 1 en las prácticas áulicas”; “De lo ideal a lo paradójico”; “¿Cómo educar para un mundo global, plano y crecientemente interconectado?”; “El uso de las tecnologías educativas en el contexto rural: cuando querer es poder”; “El dilema de elegir...”

En la segunda temporada, durante 2017, mantuvimos la propuesta de elaboración de un proyecto de intervención, de los cuales surgieron: “Creando caminos para la enseñanza superior mediada por tecnologías”; “Descubriendo el potencial de la plataforma Moodle para mejorar la comunicación de los alumnos en la UNS”; “Incorporación genuina del aula digital móvil”; “Talleres de formación para docentes”; “Proyecto Edu#TIC, educando con tecnologías de la información y de la comunicación”; “Propuesta de intervención para el logro de prácticas memorables y potentes mediante la inclusión de las TIC”; “¿Cómo enriquecer las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías?”; “Saquen una hoja versus construyamos una idea”; “Construcción conjunta de un nuevo currículum”

Pero, además del proyecto, decidimos incursionar en la elaboración de producciones mediadas con tecnologías para visibilizar procesos de trabajo realizados por los estudiantes. Les pedimos, que en grupos de no más de tres estudiantes, **seleccionen** uno de los siguientes puntos y lo **desarrollen** a la par del avance de la cursada:

- Identificar líneas investigativas en los distintos abordajes teóricos que estamos llevando adelante y presentarlos en un soporte digital. Justificar el uso del mismo.
- Realizar una línea de tiempo on line sobre la Tecnología Educativa contemplando los distintos abordajes teóricos.
- Observar e identificar cuáles han sido el campo y objeto de la Tecnología Educativa desde los diversos autores y perspectivas y presentarlos en un soporte digital. Justificar el uso del mismo.
- Gestionar y realizar un recorrido de la cursada marcando puntos semanales a través del doc colaborativo donde todos podamos aportar a ese seguimiento.
- Identificar en los distintos abordajes teóricos propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías. Es decir, ¿qué proponen los autores para la enseñanza mediada por tecnologías en los contextos actuales? Presentar en soporte digital. Justificar el uso del mismo.
- Realizar un listado de las distintas tecnologías con las que vamos mediando en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la cátedra. Presentar a través de algún soporte online. Justificar el uso del mismo.
- Identificar constructos propios del campo y definirlos generando un material educativo. Presentar a través de algún soporte online. Justificar el uso del mismo.

Esta iniciativa también nos sorprendió, dado que, durante una de las clases, el grupo se distribuyó las consignas y empezaron a producir... ese proceso fue interesante, desafiante y demandante hacia la cátedra pero también al interior de cada grupo, dado que todos estuvimos indagando en distintos formatos, viendo las lógicas de interacción con las interfaces de la web donde se alojan distintos soportes, decidiendo qué formato se adaptaba mejor a la elección realizada y qué quería “decir” el grupo a través de ese lenguaje.

Uno de los grupos, que decidió trabajar con los “constructos propios del campo” creó una página web a través de Webmix<sup>3</sup> para presentar su trabajo. En el transcurso de las

---

<sup>3</sup> Wix: **Wix.com** es una plataforma para el desarrollo web basada en la nube que fue desarrollada y popularizada por la compañía Wix. Permite a los usuarios crear sitios web **HTML5** y sitios **móviles** a través del uso de herramientas de **arrastrar y soltar** en línea

socializaciones, surgió la posibilidad de que esa página la utilizáramos como medio de visibilización de las producciones de todo el grupo y que, además se pudieran alojar allí los proyectos de intervención. Este soporte también nos permitió contemplar y acompañar el proceso evaluativo, considerando éste desde una mirada *auténtica, situada e innovadora* (Díaz Barriga, F.; 2006) en relación a evaluaciones tradicionales, como una práctica más de enseñanza y aprendizaje que admitió observar mucho del proceso de la cursada y publicitar lo trabajado. La página es pública y se puede visitar en: <http://iriartelaurarosana.wixsite.com/eymt>

### **Acerca de enseñar lo que decimos que enseñamos. Nueva temporada, nuevos episodios**

En esta asignatura, teniendo presente las incumbencias para las que se forman los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y, centrando en las disciplinas de base que sustentan nuestra propuesta: TECNOLOGÍA EDUCATIVA y DIDÁCTICA, trabajamos para generar las condiciones de acercamiento a la práctica profesional, abrimos posibilidades pensando en las múltiples aristas de la enseñanza mediada por tecnológicas pero a la vez, presentamos un acercamiento al oficio del Tecnólogo/a Educativo/a fuertemente fundamentado/a en las ciencias de la educación, entendemos su trabajo como aglutinante pero a la vez generador del trabajo en equipo y en colaboración:

¿A qué se dedica un tecnólogo educativo? ¿Cuáles son sus tareas y cómo las desempeña en los diversos contextos en los que trabaja? ¿Con quiénes interactúa en el proceso de diseño y cómo lo hace? ¿Cuáles es la manera en la que despliega la singular conformación de sus saberes? ¿Qué magia, qué arte, qué estrategias y decisiones pone en juego en el proceso de pensar escenarios de innovación? Responder a estas preguntas nos remite a pensar en una multiplicidad de niveles de acción y contextos de intervención. En todos ellos, sin embargo, recuperamos una constante: aquella vinculada con el trabajo colaborativo y la construcción compartida de sentido, es decir, aquella vinculada con el desafío de encarar un viaje de cambio con otros. (Pinto, L.; 2015)

Nos preocupa y ocupa *enseñar lo que decimos que enseñamos*. Sostener un posicionamiento de *enseñanza situada*, tanto desde los marcos teóricos de referencia como en los hechos que hacen a las clases propiamente dichas, presenciales, aumentadas y extendidas... intentando reconocer aspectos, movimientos, sugerencias y decires que aparecen en “los bordes” de los caminos en los que circulamos.

La *enseñanza situada* es una perspectiva de la enseñanza y de la evaluación que considera que el conocimiento es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza: “El conocimiento es situado porque se genera y se recrea en determinada situación. Así, en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales” (Díaz Barriga; F. 2006: 15).

La concepción de enseñanza y aprendizaje situados se interroga por el sentido y la pertinencia social de un conocimiento escolar descontextualizado de aquellas acciones o prácticas propias de los grupos o comunidades donde se genera y utiliza y se sostiene desde tres líneas teóricas: el aprendizaje experiencial; la reflexión sobre la práctica y el constructivismo socio-cultural.

Sabemos que el conocimiento no es privativo del ámbito educativo, suele estar disponible y nosotras mismas lo ponemos al alcance a través de distintos formatos... sabemos que no necesitamos decir en las clases lo que ya nadie necesita oír porque lo tiene al alcance de la mano, en un celular, una Tablet, una pc... pero, ¿es conocimiento o sólo información?, ¿cómo incluir, integrar o incorporar la teoría que consideramos acompaña y se nutre en las prácticas buscando caminos alternativos pero que nos permitan acreditar las competencias que desde la cátedra nos proponemos alcanzar: -Aportar conocimientos acerca de la enseñanza y la mediación tecnológica en la formación de los futuros licenciados en Ciencias de la Educación, desde una propuesta que genere procesos de análisis, comprensión y producción reflexiva; - Contribuir a la futura práctica profesional desde actividades que permitan estudiar, investigar, cuestionar y desnaturalizar temas referidos a las tecnologías y la educación entre pares y con los profesores; - Propiciar la investigación y el diseño de ideas innovadoras desde y en el ámbito de la TE en relación con las incumbencias del Licenciado en Ciencias de la Educación.

Para ello trabajamos intentando, asimismo, desarrollar aspectos que hacen a la *enseñanza poderosa* (Maggio, M.; 2012). Buscamos *dar cuenta del estado del arte*, del carácter abierto, inacabado y provisional del conocimiento, a través de abordajes clásicos, actuales y de vanguardia donde la tecnología ofrece oportunidades de actualización y construcción del conocimiento disciplinar; buscamos *adquirir conciencia epistemológica*, es decir, pensar los marcos epistemológicos y metodológicos de las disciplinas base de la enseñanza mediada

por tecnologías. Asimismo, formulamos nuestra propuesta *en tiempo presente*, año a año, las *temporadas* 2016, 2017 y ahora, 2018 pensamos *in situ* en base al grupo que diagnosticamos, las condiciones actuales del escenario de trabajo, esta “temporada” fuertemente centrada en la lucha docente y la defensa de la educación pública, atravesará episodios presenciales, compartidos, de clases públicas, a distancia, entre otros. Aquí Mariana Maggio habla de la planificación de la clase, como aquel conjunto de acciones a llevar a cabo: qué presentaciones, actividades, referencias teóricas, interrogantes críticos, materiales, tipos de análisis, perspectivas utilizamos y en qué momento. Decisiones que no serán estáticas pero que tendrán una base sustantiva que deberá llevarse a cabo para que la clase tenga sentido, en relación al objetivo de enseñanza y a la realidad que nos da el entorno y sobre la que pretendemos *crear*.

Finalmente, el último aspecto de la enseñanza poderosa implica que la propuesta *conmueva y perdure*. La autora afirma: “*entiendo que apasionarse y emocionarse refleja ni más ni menos que el docente está involucrado y que no le da lo mismo dar clase*”. (2012).

Una enseñanza actual, original, con nuevos episodios para la *tercera temporada* que se iniciará en el segundo cuatrimestre de 2018, pensados para un público especialmente particular, que ayude a pensar en perspectiva seguramente dejará marcas que perduren, y no nos referimos solo a los destinatarios estudiantes sino a nosotras que, cada vez nos metemos más en indagaciones y exploraciones buscando experiencias que potencien tomando las tecnologías desde un aspecto relacional, entendiendo que es a través de las tecnologías cómo nos apropiamos de la sociedad y es a través de ellas que podemos hacer la diferencia.

Los episodios que estamos programando mantienen una lógica similar a las temporadas anteriores, sin embargo, pretendemos ir un pasito más al interior de las posibles articulaciones con Los talleres integradores III y IV, con los cuales ideamos líneas de trabajo que permita llevar adelante simulaciones de práctica profesional en escenarios reales y, que nos permitan plasmar alguno de los proyectos de intervención generados desde la dinámica del pensamiento de diseño. Este año la temporada comenzará al revés... iniciaremos con el abordaje del Eje IV: Investigación y posibilidades actuales de la tecnología educativa y la mediación tecnológica en la enseñanza, ya que uno de los reclamos de los estudiantes es que el abordaje de las investigaciones y de los procesos

evaluativos y de la evaluación misma, en los distintos campos disciplinarios en “casi” todas las materias quedan para lo último y rara vez se llega a atravesar...

Asumimos el desafío de empezar desde el final y desde allí desandar construyendo los constructos que sirven de sustento y proyección; buscando distribuir nuestras propuestas por distintos canales alternativos que generen la demanda de nuevos y nuevos episodios que nos permitan configurar nuestras propuestas como tecnologías propiamente simbólicas. Dice Carina Lion:

La imaginación es la utopía, es la creación, es la que instituye lo no instituido. La imaginación es un elemento decisivo en la historia del hombre y de la sociedad. Es el hacer, el saber hacer y el pensar sobre el hacer. Cuando la tecnología se entienda también como creación y potencialidad, en un contexto educativo que forma parte del tejido social, habremos retomado a la idea más completa de este concepto. (1995: 47)

## **Bibliografía**

- Lion, C. (1995) “Mitos y realidades de la tecnología educativa”. En: Litwin, E. (Comp.) *Tecnología Educativa. Política, historias y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (1995) “El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización”. En: Litwin, E. (Comp.) *Tecnología Educativa. Política, historias y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

# **Didáctica y Mediación Tecnológica. Acerca de una nueva propuesta para los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria en la UNS**

**Laura Iriarte**

iriartelaura@bvconline.com.ar

**María Sol Visnivetski**

solaux@hotmail.com.ar

Universidad Nacional del Sur

---

## **Resumen**

El objetivo de este trabajo es presentar una nueva propuesta que, desde un equipo de cátedra incipiente, nos proponemos desarrollar en el segundo cuatrimestre de 2018, con relación a la presencia y el abordaje de la enseñanza mediada por tecnologías en Didáctica; asignatura que se dicta en el primer año de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, perteneciente al Campo de la Formación General del actual Plan de Estudios (2009) que está organizado en tres campos: uno de Formación General, otro de Formación Específica y otro de Formación en la Práctica Profesional.

Si la Didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de las prácticas de enseñanza contextualizadas socio históricamente (Litwin, 1995), hoy la enseñanza mediada por tecnologías ocupa un lugar central en las preocupaciones y ocupaciones del campo de estudio. Sin embargo, esta temática no siempre está presente en los programas de Didáctica de los profesorados y cuando se hace visible, suele aparecer como un contenido más, ausente en la acción pedagógica propiamente dicha y hasta reducida en su dimensión.

En este sentido, entendemos que la educación hoy está siendo partícipe de profundas transformaciones sociales alentadas por un contexto de cambios en los lenguajes y en las culturas, donde las nuevas tecnologías informáticas y comunicacionales cobran relevancia. La integración de tecnologías en la enseñanza es una preocupación y ocupación desde nuestra propuesta.

Asimismo, los insuficientes debates disciplinares en torno a la relación entre Didáctica y Tecnología Educativa en tanto disciplinas que se ocupan y preocupan por la enseñanza, nos invitan a introducir *la mediación tecnológica* como contenido de la Didáctica, a la vez que como parte de la construcción metodológica de nuestra propuesta, considerándola como objeto de estudio de la Tecnología Educativa, pero sin reducirla a la misma sino recuperando los aportes interdisciplinarios.

La propuesta de trabajo la sustentamos en la construcción y producción de conocimiento por parte de cada uno de las/os estudiantes, recuperando vivencias, experiencias y saberes tanto en lo individual como en lo grupal, generando las condiciones para que se posicione como protagonista de su propio aprendizaje en el acercamiento al campo de la Didáctica, sin abandonar las pretensiones de profundización en el conocimiento construido, desde las perspectivas, prospectivas y potencialidades del mismo. Se implementa a partir del desarrollo de clases presenciales, los espacios de consulta y en articulación con otros entornos y aplicaciones

tecnológicas clásicas y de avanzada, formales e informales con el propósito de favorecer la comunicación, comprensiones diversas y construcciones colaborativas de conocimiento.

En definitiva, desde Didáctica nos proponemos comunicar con este trabajo el posicionamiento acerca de la cuestión, definir límites, abrir posibilidades y profundizar en el complejo abordaje de enseñar la enseñanza mediada por TIC, en la formación para la práctica profesional de docentes.

---

## **Contextualización de la propuesta de cátedra**

Didáctica es una asignatura que se dicta en el primer año de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria. Ésta pertenece al Campo de la Formación General del actual Plan de Estudios (2009)<sup>1</sup> que está organizado en tres campos: de la Formación General, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Profesional.

Las materias correspondientes a este primer campo, apuntan, según el Plan de Estudios, a una “formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales diferentes” (Plan de Estudios, 2009: 8).

En este campo, la Didáctica realiza sus aportes como teoría que produce conocimiento sobre la enseñanza, saber complejo, cambiante, con intencionalidad definida, aunque no siempre explícita. Por lo tanto, el objeto de estudio de la Didáctica es la práctica de enseñanza y todo lo que ella conlleva, decisiones, planificaciones, rutinas, actividades, comunicación, relaciones vinculares, tríada pedagógica, mediación tecnológica, currículum, etc. Asimismo, las prácticas de enseñanza suponen un sustento ideológico que hace que las/os docentes estructuren sus actos educativos de una manera particular, y realicen un recorte disciplinario singular, fruto de sus decisiones personales.

En este sentido es que reconocemos que la Didáctica es una disciplina teórica, histórica y política. “Es teórica en cuanto responde a concepciones amplias de la educación (...) de la sociedad, del sujeto, etc. Es histórica en cuanto sus propuestas son resultado de momentos históricos específicos (...) Es política porque su propuesta se engarza a un proyecto social” (Díaz Barriga, A.; 1991:23)

---

<sup>1</sup> Disponible en: <http://servicios.uns.edu.ar/grado/plan.asp?dependen=00129&carrera=00190> (Profesorado de Educación Inicial) <http://servicios.uns.edu.ar/grado/plan.asp?dependen=00129&carrera=00191> (Profesorado de Educación Primaria)

Sostenemos y propiciamos una mirada crítica hacia las concepciones y prácticas pedagógicas en su globalidad y particularidad, a fin de favorecer la profesionalidad docente y la significatividad de la enseñanza, desde los planos inter e intra personales y pretendemos que los/as alumnos/as tengan un primer acercamiento a la problemática de la enseñanza como actividad central de la docencia, de carácter histórico y social. Para ello presentamos a la Didáctica como la disciplina que nos orienta para la enseñanza a partir de sus desarrollos teóricos y prácticos. La propuesta se inscribe en una didáctica crítica que, sin menoscabar los aspectos instrumentales, los recupera en un contexto reflexivo.

Abordamos los contenidos propuestos desde el paradigma de la complejidad. Es decir, como “un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados; que presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple” (Morin, E; 1994:32). Asimismo, nos posicionamos desde una perspectiva de enseñanza situada centrándonos en los aportes del aprendizaje experiencial, de la reflexión en y sobre la práctica y del cognitivismo, especialmente del enfoque histórico-cultural. Sostenemos que “El conocimiento es situado porque se genera y se recrea en determinada situación y, en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales.” (Díaz Barriga, F. 2007)

En este sentido, recuperando las intencionalidades del Campo de la Formación General y partiendo de los marcos teórico metodológicos en los que sustentamos nuestra propuesta, entendemos que la educación hoy está siendo partícipe de profundas transformaciones sociales alentadas por un contexto de cambios en los lenguajes y en las culturas, donde las nuevas tecnologías informáticas y comunicacionales cobran relevancia. La integración de tecnologías en la enseñanza se constituye así en una preocupación y ocupación desde la propuesta de cátedra que aquí presentamos.

Asimismo, consideramos que los insuficientes debates disciplinares en torno a la relación entre Didáctica y Tecnología Educativa, ambas disciplinas que se ocupan y preocupan por la enseñanza, nos invitan a introducir *la mediación tecnológica* como contenido de la Didáctica, así como parte y arte de la construcción metodológica de nuestra propuesta, reconociéndola como objeto de estudio de la Tecnología Educativa, pero sin reducirla a la misma sino recuperando los aportes interdisciplinarios que permiten describirla en su compleja construcción.

Proponemos abordar los *contenidos* que pretendemos transmitir a través de una determinada *forma* de tratamiento de los mismos. Es decir, en una doble dimensión: enseñar a utilizar tecnologías en el aula como vehículo de un saber que es contenido y como contenido a su vez, entendiendo la relación entre educación y tecnologías desde una mirada metodológica. Según Gabriela Sabulsky (2007) esta perspectiva implica reconocer que se trata de procesos que estructuran el intercambio y, por tanto, configuran el acto de enseñanza, supone una propuesta metodológica que respeta los lenguajes del medio y su contexto de producción y fortalece a la vez estrategias de intervención que otorguen a los mensajes relevancia cognitiva.

### **Contenido y forma**

Recuperando este último aspecto del apartado anterior, nos interesa pensar en la integración de la mediación tecnológica en nuestra propuesta pedagógica no sólo como un contenido en el programa de la materia a abordar de manera conceptual en las clases, sino también como parte constitutiva de la construcción metodológica de la enseñanza y para el aprendizaje de otros contenidos, para la comunicación con y entre el grupo de estudiantes y para la aproximación a los modos de construir el conocimiento en esta disciplina.

A través de la mediación tecnológica como contenido, nos interesa generar espacios de reflexión junto a las/os estudiantes acerca de las posibles formas de inclusión de las tecnologías en las aulas de las escuelas y en las salas de los jardines de infantes, así como sobre el trabajo docente para que estas situaciones se constituyan en auténticas experiencias de buena enseñanza, en las que las intencionalidades cobran la mayor relevancia. Las tecnologías “no son neutras ni pueden separar su carácter de herramienta y entorno de los fines con los que se utilizan” (Litwin, E.; 2005: 21).

De este modo procuramos revisar, entre otros aspectos, la idea según la cual la sola incorporación de tecnologías garantizaría de por sí mejoras educativas, postura que se suele encontrar naturalizada en los contextos educativos y que lleva a considerar a las tecnologías como panacea. Según “esta perspectiva, las tecnologías traen consigo posibilidades intrínsecas capaces de revolucionar la educación, y bastaría con liberar ese potencial para que se resolvieran muchos problemas de la escuela.” (Burbules, N. y T.

Callister; 2001: 8) Proponemos integrar tecnologías en las propuestas de formación desde un posicionamiento crítico fundamentado en la *enseñanza situada* (Diaz Barriga, F.; 2005).

Por otra parte, nos importa abrir instancias para pensar acerca de los intereses en juego, los condicionamientos, los riesgos o las posibles consecuencias de nuestras decisiones y acciones frente a las pantallas, especialmente cuando los destinatarios de nuestras propuestas de enseñanza son futuros formadores de los Niveles Educativos Inicial y Primario. Dice Alejandro Spiegel: “Nosotros leemos, pensamos, analizamos, contemplamos a un ritmo lento, y las computadoras realizan sus operaciones cada vez más rápido. Y frente a la velocidad con que las pantallas nos “devuelven la pelota” luego de nuestros *clicks*, habría que preguntarse justamente por los desafíos —algunos visibles y otros no tanto— que nos presenta esta interacción. Es que la rapidez no es la “mejor amiga” de las preguntas, del análisis, de la reflexión, del pensamiento.” (2016: 11). Analizar y concientizarnos de la responsabilidad que asumimos al incursionar en la red de redes: Internet, es difícil de lograr si desconocemos la trama profunda y compleja de la interfaz que se esconde detrás de cada *clik*. Para enseñar lo que decimos que enseñamos, necesariamente debemos incluir en nuestras prácticas procesos de reflexión que acompañen lo que exploramos, lo que producimos y aún más lo que publicitamos.

Con respecto a la mediación tecnológica como construcción metodológica, buscamos poner a disposición de la clase recursos tecnológicos que potencien el trabajo pedagógico y que posibiliten la apropiación, por parte de las/os estudiantes, de una serie de herramientas, materiales, formatos, soportes necesarios tanto para el acceso al conocimiento didáctico como para su producción y difusión, como sosteníamos en el párrafo anterior. La idea es vehicular nuestras clases a través de estrategias metodológicas que se constituyan en interrelación con las TIC y a su vez solicitar producciones que a las/los estudiantes les implique acercarse, explorar, experimentar y apropiarse de las mismas.

Asimismo, para la propuesta 2018 hemos decidido abrir un aula virtual de la plataforma Moodle provista por la Universidad. Esta decisión está relacionada con dos aspectos a considerar: por un lado, desde el punto de vista más pedagógico, sin que deje de ser político, queremos incorporar nuevos entornos de trabajo como fundamentamos anteriormente. Por otro lado, desde un punto de vista más político, sin que deje de ser pedagógico, por la firme posibilidad de las medidas de fuerza, a las que adherimos,

planificadas a nivel gremial para el inicio y transcurso del segundo cuatrimestre, el aula virtual se convertiría en “el aula”.

La asignatura contempla el desarrollo interrelacionado de tres ejes didáctico pedagógicos: el primero busca realizar un abordaje más epistemológico del campo de la Didáctica, el segundo contempla la mediación docente en la enseñanza y el tercero se ocupa de la planificación de la enseñanza desde el marco curricular. Pensamos vehiculizar todo un proceso de primeras incursiones en las prescripciones y descripciones del campo didáctico a través de distintos ejercicios que, de manera colaborativa, permita a los estudiantes ir desde lo más complejo del campo disciplinar a lo más concreto culminando en la producción de la simple y compleja planificación de una clase. La misma deberá fundamentarse en la *enseñanza situada* (Díaz Barriga, F.; 2006) y contemplar aspectos de la *enseñanza poderosa*, propuesta por Mariana Maggio (2012).

La *enseñanza situada* es una perspectiva de la enseñanza y de la evaluación que considera que el conocimiento es situado, parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza: “El conocimiento es situado porque se genera y se recrea en determinada situación. Así, en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales” (Díaz Barriga; F. 2006: 15).

La concepción de enseñanza y aprendizaje situados se interroga por el sentido y la pertinencia social de un conocimiento escolar descontextualizado de aquellas acciones o prácticas propias de los grupos o comunidades donde se genera y utiliza y se sostiene desde tres líneas teóricas: el aprendizaje experiencial, la reflexión sobre la práctica y el constructivismo socio-cultural.

Por su parte, la *enseñanza poderosa*, desde una perspectiva de mediación tecnológica, implica una práctica docente aggiornada, compleja, reflexiva y genera aprendizajes valiosos y perdurables. Los aspectos que la caracterizan son que *da cuenta del estado del arte*, del carácter abierto, inacabado y provisional del conocimiento, donde la tecnología ofrece oportunidades de actualización y construcción del conocimiento disciplinar; *permite adquirir conciencia epistemológica*, es decir, pensar los marcos epistemológicos y metodológicos de las disciplinas; *está formulada en tiempo presente*, es un acto de creación

por parte del docente. Aquí Mariana Maggio habla de la planificación de la clase como aquel conjunto de acciones a llevar a cabo: qué presentaciones, actividades, referencias teóricas, interrogantes críticos, materiales, tipos de análisis, perspectivas utilizamos y en qué momento. Decisiones que no serán estáticas pero que tendrán una base sustantiva que deberá llevarse a cabo para que la clase tenga sentido en relación al objetivo de enseñanza.

También, la enseñanza poderosa *es original* en tanto es producto del que la lleva a cabo y *conmueve y perdura*. La autora afirma: “*entiendo que apasionarse y emocionarse refleja ni más ni menos que el docente está involucrado y que no le da lo mismo dar clase (...) la enseñanza me conmueve y espero que lo mismo les suceda a mis alumnos de los que espero que se vayan de la clase pensando y sintiendo*”. Una enseñanza actual, original, que ayuda a pensar en perspectiva deja marcas que perduran. (2012)

### **Síntesis a manera de apertura**

En ambos casos (como contenido y como forma) nuestra propuesta pedagógica procura una comprensión de la mediación tecnológica que promueva la inclusión de la tecnología de manera genuina tanto desde el punto de vista cultural, reconociendo los sentidos de las experiencias que los sujetos - nuestros/as estudiantes y sus futuros alumnos - tienen en torno a la utilización de la misma en sus prácticas cotidianas, como desde el punto de vista epistemológico.

“Las tecnologías marcan desde una perspectiva cognitiva a los sujetos culturales que son nuestros alumnos y desde una perspectiva epistemológica, a las disciplinas que enseñamos. Si estas marcas no son recuperadas y dan lugar a prácticas de la enseñanza revisadas, diferentes y recreadas, entonces seguramente estaremos generando una didáctica de escaso valor para nuestros alumnos y para lo que es el conocimiento en la contemporaneidad” (Maggio, M.: 2012: 9)

Edith Litwin, define la Didáctica “como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben.” (1995: 94). Entonces, si pensamos en el compromiso de la Didáctica con las prácticas sociales, no es imaginable desconocer el tejido actual donde *los espacios pedagógicos se han expandido convirtiéndose en híbridos* que contienen la presencialidad, semipresencialidad, virtualidad; con múltiples lenguajes e interrelaciones, que obligan a pensar y resignificar las prácticas de enseñanza, la comprensión del fenómeno de aprendizaje y las formas mismas de construcción del conocimiento (Pardo Kuklinsky, 2014)

Asimismo, es tan imprescindible e imperante la presencia de las tecnologías en el desarrollo de las prácticas profesionales todas y, por ende, de la práctica profesional docente, que hace necesario el análisis crítico de la naturalización que hacemos de ellas en nuestro desarrollo profesional de docencia e investigación, sin la correspondiente presencia de las mismas en la construcción metodológica de las propuestas de enseñanza. Entonces, he aquí la insistencia en esta preocupación acerca de la presencia de las TIC y de la enseñanza mediada por TIC en la asignatura Didáctica en la que trabajamos y nos desarrollamos como profesionales. En este sentido sostiene Alicia Camilloni (2007)

“Es ésta nuestra propuesta, una didáctica que asume el compromiso de que los aprendizajes que teóricos y profesores se propongan orientar desde la enseñanza sean aprendizajes significativos, profundos y auténticos, con capacidad para resolver problemas de la vida real y que constituyen la base para la prosecución del aprendizaje durante toda la vida. Pensamos, entonces, en un profesor que encare de la misma manera, significativa, profunda y auténtica, no sólo la enseñanza de su disciplina a sus alumnos, sino también su propio desarrollo profesional.” (58-59)

Decidimos asumir el compromiso, tomando decisiones en la interacción entre la disciplina Didáctica, la práctica profesional docente, el profesorado, su formación y sus modos de entender la enseñanza y de integrar las tecnologías en el currículo escolar, ya que incluir TIC es uno de esos asuntos que está constantemente presente, que se considera “transversal” desde el punto de vista curricular y, sin embargo, suele quedar pendiente de afrontar satisfactoriamente, tanto en el plano conceptual como en el de las diversas decisiones, acciones y prácticas concernidas en los planes, programas y prácticas de Didáctica, especialmente por las consecuencias que pueda llegar a tener el dominio o no de los medios tecnológicos para la enseñanza.

A fin de cuentas, los profesores son actores, no únicos, pero sí decisivos, de la presencia y el papel que las nuevas tecnologías tienen y puedan llegar tener en los centros, en la enseñanza y en los aprendizajes de nuestros niños/as y jóvenes, así como en otros escenarios de aprendizaje que los nuevos medios tecnológicos ahora propician. Pensando específicamente en la escuela y en la formación que ha de garantizarse al alumnado en estos tiempos, desde la educación infantil a la universitaria, es preciso sostener una mirada simultánea y lo más integradora posible sobre lo que representan las nuevas tecnologías y aquello en lo que pueden convertirse a través de su dominio, su comprensión y su utilización pedagógica por el profesorado” (Escudero Muñoz, J.M.; 2009:19)

## **Bibliografía**

- Burbules, N. y T. Callister (2001) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. España: Granica.
- Camilloni, A. (2007) Los profesores y el saber didáctico. En: Camilloni y otra. *El saber didáctico*. (pp. 41 a 60) Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. y otras (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Diaz Barriga de Arceo, F. (2006) *La enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Buenos Aires, Mc Graw Hill.
- Diaz Barriga, A. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009) Las nuevas tecnologías y la formación del profesorado. Prólogo. En: De Pablos Pons, J. (Coord.) *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga. Aljibe.
- Litwin, E. (2005) “La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo”. En Litwin, E. (Comp.) *Tecnología Educativa en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Litwin, E. (Comp.) (1995) *Tecnología Educativa. Política, historias y propuestas*. (pp. 25 a 40) Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- Maggio, M. (2012b) “La enseñanza re-concebida: la hora de la tecnología”. Revista Digital Aprender para Educar con Tecnología. Departamento de Extensión Universitaria del Profesorado de la Universidad Tecnológica Nacional.N°1. Octubre.
- Morin E. (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Editorial Gedisa
- Sabulsky, G. (2007) *La integración de las nuevas tecnologías como problema metodológico*. MPEMT. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Córdoba.

# **Políticas públicas TIC en Mendoza. Análisis de las propuestas de formación docente para el área de Historia en Mendoza (2010-2015)**

**Romina Mozzicafredo**

romi.mozzicafredo@gmail.com

**María Alejandra Figueroa**

prof.alejandrafigueroa@gmail.com

Universidad Nacional de Cuyo

---

## **Resumen**

En el siguiente trabajo nos interesa dar cuenta de las propuestas de desarrollo profesional docente en el área de Historia que llevaron adelante los distintos planes y programas de inclusión digital educativa en la provincia de Mendoza durante el período 2010-2015.

Nuestro objetivo es describir la oferta de formación docente desarrollada por los diferentes programas de capacitación en TIC a nivel nacional y provincial y analizar sus cambios. Particularmente nos interesa poner en consideración la intencionalidad de incorporar la TIC en la formación docente del Profesor de Historia. Los siguientes interrogantes orientan el trabajo: ¿cuáles fueron las propuestas y hacia dónde estaban orientadas? ¿por qué se introdujeron cambios? ¿qué procesos de mediación se realizaron entre la nación y la provincia? ¿Qué formas adoptó el conocimiento histórico y su relación con el uso de las TIC? ¿qué concepción anima en ambos casos, el enfoque disciplinar y el de las TIC?

Es por esto, que decidimos plantear dos momentos clave en el desarrollo de las instancias de formación docente. El primer ciclo de capacitaciones se articuló durante los años 2010-2012 y coincide con el inicio de actividades del Programa Conectar Igualdad. El ciclo está caracterizado por la puesta en marcha de “Talleres de sensibilización” y “Talleres disciplinares”. A partir del año 2013 se crea en Mendoza la Dirección de Políticas de Integración Digital que se encargó de articular las instancias de capacitación que se brindaba desde los diversos planes y programas nacionales, entre ellos: Conectar Igualdad, Escuelas Innovación, Plan Nacional de Integración Digital Educativa y Explora con propuestas jurisdiccionales. Además construyó instancias propias de desarrollo profesional docente.

Los planteos ofrecidos desde los distintos programas y planes de formación docente articularon distintas formas de pensar la inclusión digital educativa en el aula. Por lo tanto podemos pensar los cambios en términos de convivencias y tensiones. Estos planteos, un lado reflejan la convivencia entre distintos enfoques de enseñanza y miradas epistemológicas de la historia, y por otro lado, se observa la tensión entre, presentar desarrollos didácticos fuertemente modélicos y otros contruidos desde la realidad de cada aula. Si vale de ejemplo, se puede referir el uso técnico o uso pedagógico de la tecnología y finalmente, la inclusión de las TIC pensada desde la lógica epistemológica/disciplinar con otras basadas en los recursos digitales.

El discurso vinculado a la sociedad del conocimiento y a las iniciativas de innovación en relación con la introducción de las TIC en los diseños curriculares, nos plantean fuertes consideraciones respecto a su uso y concepción. No es ajeno a esto, el modo en que se concibe la práctica docente y

el aporte que como parte del programa puede percibirse desde nuestra experiencia como parte del equipo de formación de Conectar Igualdad.

---

## **Introducción**

Las políticas públicas de formación continua en educación se constituyen en un eje de discusión en el campo académico. Es por ello que el presente trabajo busca relatar, desde nuestra experiencia como formadoras de formadores, cómo se llevaron adelante las propuestas de desarrollo profesional docente en TIC con relación a la enseñanza de la Historia, durante el período 2010-2015 en la provincia de Mendoza.

En este sentido nuestro objetivo es, por un lado describir la oferta de formación docente en TIC para el área de Historia y por otro lado, analizar sus cambios. Una primera mirada por el conjunto de políticas TIC para formación docente nos invitan a plantear algunos interrogantes tales como: ¿cuáles fueron las propuestas y hacia dónde estaban orientadas? ¿por qué se introdujeron cambios? ¿qué procesos de mediación se realizaron entre la nación y la provincia? ¿Qué enfoques del conocimiento histórico se privilegiaron y cómo se construyó su relación con el uso de las TIC?

Hemos seleccionado como recorte espacio-temporal para analizar las políticas públicas TIC, el período 2010-2015 en la provincia de Mendoza. Esta selección responde en su fecha de inicio a la puesta en marcha del Programa Conectar Igualdad y en su fecha de cierre al cambio de gobierno a nivel nacional<sup>1</sup>. Por otro lado, nuestra experiencia como parte del equipo de Conectar Igualdad en Mendoza nos permite analizar la implementación de diversas instancias de formación docente en nuestra provincia.

En este trabajo analizaremos dos propuestas de formación docente llevadas a cabo en distintos momentos. Para el período 2010-2012, “Taller de Historia y TIC” y para el 2013-2015, “Escuelas Innovación: Ciencias Sociales 2014”. Estos ejemplos nos permiten observar los cambios producidos en el modo pensar la presencia de las TIC en la enseñanza de la Historia; en función de los enfoques epistemológicos, pedagógico-didácticos y tecnológicos.

---

<sup>1</sup> Coincide con el fin del gobierno nacional de Cristina Fernández de Kirchner e inicio de la gestión presidencial de Mauricio Macri.

## **Políticas públicas de inclusión digital educativa en Mendoza (2010-2015)**

Las políticas públicas TIC tienen antecedentes América Latina y Argentina, especialmente durante las últimas décadas. A nivel regional, las políticas vinculadas a las TIC comenzaron a mediados de los años 90, vinculadas al desarrollo de la infraestructura de telecomunicaciones (Instituto Internacional para el Planeamiento de la Educación-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014). El modelo de integración de TIC propuesto en estos años estuvo basado en el “Laboratorio informático” y la racionalidad de las políticas públicas<sup>2</sup> fue la económica, por su vinculación al mundo del trabajo. Los comienzos del siglo XXI en la región han visto desplegarse políticas TIC basadas en el Modelo 1 a 1 con una racionalidad de tipo social (IPE-UNESCO, 2014). Esto significa que la inclusión de tecnologías tiene por objeto reducir las brechas sociales de acceso a la tecnología. En este marco, pueden citarse las experiencias del Plan Ceibal en Uruguay y Conectar Igualdad en Argentina.

En Argentina, los antecedentes de políticas TIC en la década del 90 fueron los programas PROMSE y PRODYMES, entre otros. Conectar Igualdad como política pública TIC, estuvo acompañada por otros programas como “Argentina Conectada” e “Internet en establecimientos educativos”, cuyos propósitos fueron llevar adelante los procesos licitatorios para dotar de conexión a internet a las escuelas, según el primer informe de evaluación de calidad del Programa Conectar Igualdad (Ministerio de Educación, 2011).

---

<sup>2</sup> El sentido con que son incorporadas las TIC en las políticas públicas fue abordado en el Informe de IPE-UNESCO denominado “Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina”. Allí se plantea el análisis del sentido subyacente de las políticas en función de tres tipos de racionalidades: la económica, la social y la pedagógica. Según IPE-UNESCO: “estas racionalidades funcionan como patrones, es decir, como lineamientos comunes y visiones respecto del potencial educativo que poseen las TIC en los distintos países y son las que guían el desarrollo, la implementación y la evaluación de las políticas TIC en los sistemas educativos” (p. 35). La racionalidad económica, “son aquellas políticas que destacan entre sus objetivos el desarrollo, por parte de los estudiantes, de competencias en el manejo de TIC para el mundo del trabajo, lo que se estima les permitirá mejorar su competitividad como trabajadores y, en consecuencia, la competitividad de las empresas y la economía de los países” (p.35). “La racionalidad social parte de considerar que existe un imperativo político de garantizar a los estudiantes de todos los sectores sociales las competencias para usar las TIC, tomando en cuenta, además, la importancia de integrar estas tecnologías en sus proyectos educativos, como una estrategia para lograr proyectos democráticos de inclusión y justicia social. La racionalidad educativa, “concibe a las TIC como un medio para contribuir al mejoramiento de la educación y generar transformaciones desde el punto de vista pedagógico... “Las TIC son vistas, con sus potencialidades, como herramientas para modernizar los procesos de gestión académica y administrativa de los sistemas educativos, así como una verdadera oportunidad para la innovación educativa” (p.38).

En relación con políticas de desarrollo profesional docente, el Programa Conectar Igualdad tuvo distintas líneas de acción: la formación presencial, llevada adelante por los Formadores Disciplinarios y la oferta virtual llevada adelante por el portal educativo EDUC.AR y el INFOD. Respecto de la producción de material destinado a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se incorporó en las Netbooks los Escritorios Docente, Alumno, Familia y Especial, como una opción de acceder al mismo sin conexión a internet. Dichos escritorios formaron parte de un paquete ofimático de diversos materiales: secuencias, actividades, programas, recorridos, videos, etc, que se pusieron a disposición de todos los componentes educativos y funcionaron como banco de recursos.

A partir de su creación, el programa Conectar Igualdad organiza un Equipo Nacional de Referentes Técnicos Territoriales<sup>3</sup> y un Equipo Nacional de Formadores Disciplinarios<sup>4</sup>. Mendoza formó parte de ese equipo y las capacitaciones se comenzaron a desarrollar a partir del año 2011, prolongándose hasta finalizar el año 2012.

El año 2013 es punto de inflexión en la provincia de Mendoza debido a la creación de la Dirección de Políticas de Integración Digital<sup>5</sup>, resultado de la necesidad de construir políticas públicas provinciales para sostener las demandas de formación docente, asistencia técnica y producción de contenidos digitales.

La creación de una Dirección específica dentro del organigrama de la Dirección General de Escuelas, supuso la institucionalización de la política educativa de integración digital. El programa de acciones llevadas adelante no sólo implicó articular políticas públicas TIC de alcance nacional, sino desarrollar líneas de acción para atender el contexto particular de la provincia. En este sentido las acciones que promovió estuvieron destinadas tanto a acompañar las trayectorias de los estudiantes de nivel inicial, primario y secundario, como así también atender las demandas de formación de docentes y el apoyo a los equipos escolares para sostener la incorporación de las TIC en los proyectos institucionales.

---

<sup>3</sup> Los referentes técnicos tenían que realizar visitas a las escuelas para preparar la llegada de las Netbooks y luego vincular todas las mismas al servidor escolar. Además este equipo era el encargado de llevar adelante las “sensibilizaciones”, o una primera instancia de contacto de los docentes con las computadoras portátiles y sus diferentes softwares.

<sup>4</sup> Equipo encargado de llevar adelante las capacitaciones disciplinares TIC en cada provincia.

<sup>5</sup> Decreto Provincial 1289/12 de la Dirección General de Escuelas. Recuperado en: [http://bases.mendoza.edu.ar/aplicaciones/legales/gestion/documentos/7cdfeb\\_Decreto%201289%20Organigama%202012%20COMP RIMIDO.pdf](http://bases.mendoza.edu.ar/aplicaciones/legales/gestion/documentos/7cdfeb_Decreto%201289%20Organigama%202012%20COMP RIMIDO.pdf)

Los principales planes y programas nacionales que se articularon fueron: Conectar Igualdad<sup>6</sup>, Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa<sup>7</sup>, Aula Modelo<sup>8</sup>, Explora<sup>9</sup>, Escuelas Innovación<sup>10</sup> y Primaria Digital<sup>11</sup> entre otros. Además la Dirección generó instancias de formación propias: Aulas abiertas<sup>12</sup>, Recursos Digitales<sup>13</sup>, Cursos autoasistidos<sup>14</sup> y Escuela Secundaria Virtual en Contexto de Aislamiento<sup>15</sup>.

Nuestra preocupación como formador de formadores giró en torno a esclarecer la diferencia entre pensar la formación en función de las TIC para su uso en la enseñanza (para lo cual los planes de formación tendrían que haberlo previsto de antemano) y pensarla como contenido futuro de enseñanza, lo que implica una mirada más epistémica de su implementación. Creemos que son dos asuntos muy distintos. Entendemos que las propuestas de las políticas implementadas en el periodo que nos interesa, se apoyan en el potencial de las TIC para rediseñar los procesos de formación docente y vehiculizar de este modo otras formas de presentar y trabajar los contenidos.

## **Descripción y análisis de las propuestas de formación docente en TIC para el área de historia**

### **Taller de Historia y TIC**

Durante el primer período de 2010 a 2012, Conectar Igualdad llevó adelante una serie de capacitaciones en territorio destinadas a profesores de Historia de escuelas secundarias públicas. Vale decir que cuando hablamos de territorio lo hacemos con la

---

<sup>6</sup> Primer programa de inclusión digital educativa.

<sup>7</sup> Puesto en marcha a partir del año 2015

<sup>8</sup> Programa que brinda a cada provincia un aula con conexión a internet y otros recursos tecnológicos para llevar adelante acciones de capacitación.

<sup>9</sup> Explora es un programa de actualización disciplinar que se llevó adelante a través de formación virtual.

<sup>10</sup> Escuelas Innovación es un programa que pretende la innovación en las prácticas áulicas.

<sup>11</sup> Programa que acerca a las escuelas primarias un ADM (Aula Digital Móvil) que contiene netbooks, pizarra digital, cañón láser entre otros recursos tecnológicos.

<sup>12</sup> Aulas abiertas era una propuesta de formación basada en el trabajo en el aula de un docente y un miembro del equipo de capacitación. Previamente al encuentro en el aula, tanto docente como formador trabajaban de manera conjunta en el diseño de una propuesta áulica.

<sup>13</sup> Recursos Digitales fueron propuestas de formación basadas en el desarrollo de competencias digitales. Por ejemplo: “Una aproximación al mundo audiovisual”, dirigida a profesores de distintas áreas disciplinares.

<sup>14</sup> Cursos virtuales en plataforma Moodle sobre uso técnico de softwares entre ellos: geogebra, cmap tools, prezi, power point, audacity y foxit reader entre otros.

<sup>15</sup> Programa que creó la Provincia de Mendoza en el año 2014 para acompañar las trayectorias escolares de alumnos en contextos rurales de aislamiento, como los estudiantes que habitan los puestos más alejados de las escuelas rurales.

intención de insertarnos en la realidad del contexto al que va destinada la propuesta, de ahí el traslado hacia la misma escuela.

Los talleres se realizaron en escuelas seleccionadas por la Dirección General de Escuelas. Los equipos directivos de cada institución convocaban a dos de sus profesores de Historia para trabajar en esta instancia. Cada uno de estos talleres consistía en una jornada completa de 9 horas reloj con liberación horaria. Los profesores asistían con las netbooks que en carácter de comodato recibieron en su escuela. Si el docente trabajaba en más de una escuela, una de ellas se encargaba de adjudicarle el insumo.

Los objetivos del taller fueron conocer el contenido de las netbooks a partir de la exploración del “Escritorio Docente”, que describimos anteriormente, útil para construir nuevas y futuras propuestas áulicas. Otro objetivo fue, promover la adquisición de habilidades digitales a partir de la manipulación instrumental de dos software: Cronos <sup>16</sup>y Cmap Tools<sup>17</sup>. El primero desarrollado para trabajar ejes temporales multimediales y el segundo para construir mapas conceptuales multimediales. Tiempo y uso y relaciones entre conceptos, principios explicativos de la Historia.

Las jornadas tenían cuatro momentos: presentación del programa Conectar Igualdad y los fundamentos político-pedagógicos del modelo 1 a 1, exploración de netbooks y escritorio docente. Una segunda instancia, donde se revisa la didáctica de la Historia e inclusión de TIC a partir de modelos de secuencia didáctica. Un tercer momento, de recorrido por los software. Finalmente, la elaboración de un modelo de secuencia didáctica para el aula con inclusión digital.

Las secuencias didácticas a partir de las cuales se trabajó en el Taller, fueron parte de una producción teórica realizada desde el Ministerio de Educación denominada: “Historia: Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1”.

La secuencia didáctica elegida para trabajar en el taller fue la N° 5: “Los debates por la Ley Sáenz Peña”. El objetivo de la secuencia es que los alumnos conozcan la Ley Electoral a partir de diversas fuentes escritas y audiovisuales. Las actividades propuestas son tres: la primera consiste en observar un fragmento de un video documental, tomar nota en un procesador de texto y responder preguntas. La segunda actividad ofrece la posibilidad de

---

<sup>16</sup> Software para edición de líneas de tiempo multimediales.

<sup>17</sup> Software para construcción de mapas conceptuales multimediales.

leer fragmentos de distintos discursos de senadores y diputados a favor y en contra de la Ley Electoral Sáenz Peña y redactar una crónica. Finalmente la última actividad es debatir, a partir de la lectura de un fragmento de fuente, una serie de preguntas y publicar las ideas surgidas del debate en Twitter.

Podemos observar en esta secuencia didáctica al menos tres cuestiones: el enfoque historiográfico responde a la historiografía liberal, es un tema de historia política. El enfoque pedagógico didáctico fue el Modelo T-PACK<sup>18</sup> que responde a dos premisas, el desarrollo de un conocimiento tecnológico-pedagógico-disciplinar y la identificación de los diferentes pasos para la planificación de propuestas didácticas que integran tecnología (ME, 2011). En consonancia con este modelo también toman a los autores Harris y Hofer, que ofrecen una serie de pasos para guiar la planificación docente de propuestas de enseñanza que integran TIC (ME, 2011). En relación al uso de la tecnología, Soletic (2014) considera que hay usos que “amplían las experiencias culturales de nuestros estudiantes, agudizan la percepción apelando a otras formas de representación de la información, estimulan el interés por conocer y permiten vivenciar la diversidad” (p. 64). Esto implicó un uso que de la tecnología que “aumenta” la enseñanza en la propuesta de enseñanza “Los debates por la Ley Electoral Sáenz Peña”, dado que no transforman o enriquecen las mismas, sino que contribuyó a ampliar la experiencia cultural de los estudiantes a través de la observación de documentales y participación en redes sociales.

### **Escuelas de Innovación para la integración digital educativa: Ciencias Sociales. Escuelas Innovación**

Durante el período 2013-2015, el Programa “Escuelas de Innovación” llevó adelante un ciclo de Formación de Formadores destinado a capacitar a los coordinadores de área y a un referente técnico institucional para que repliquen esta experiencia en sus propias escuelas.

La propuesta de desarrollo profesional docente estuvo diseñada desde la modalidad semi-presencial: cuatro encuentros anuales presenciales, trabajo en plataforma Moodle y comunicación a través de grupos cerrados de facebook.

Los propósitos fueron: “reflexionar acerca de las oportunidades que ofrecen las Tic para favorecer la comprensión de contenidos disciplinares, innovar en propuestas de

---

<sup>18</sup> Modelo desarrollado por Punya Mishra y Matthew Koehler (2006) “Technological pedagogical content knowledge: a new framework for teacher knowledge”. Teacher College Record.

enseñanza, conocer y emplear entornos, herramientas y recursos tecnológicos para potenciar la enseñanza de las Ciencias Sociales, reflexionar acerca del sentido de la inclusión de las Tic como medio y no como fin en sí mismo y finalmente, analizar y elaborar estrategias y actividades concretas a partir de las cuales experimentar la inclusión genuina de las Tic en el trabajo en el aula.

La semipresencialidad permitió, en la modalidad virtual trabajar las propuestas de enseñanza y en los talleres presenciales habilitar espacios para el abordaje de aspectos técnicos vinculados a la manipulación de softwares y su incorporación a las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

En este caso, el marco de referencia de estos talleres se encuentra en el documento “Ciencias Sociales y TIC” y en esta ocasión hemos seleccionado para analizar la propuesta de enseñanza, el siguiente eje: “El dominio colonial en América ¿Una primera globalización?”. El comienzo de la propuesta presenta su propio marco de referencia que sostiene la pregunta problema que se observa en el título. El primer apartado presenta la fundamentación disciplinar y didáctica. En relación a lo disciplinar se explicita un recorte en función de los aspectos económicos de la organización colonial frente al estudio secuencial de las instituciones económicas, sociales y políticas creadas por España para asegurar la reproducción de la dominación (Soletic: 2014). El recorrido propuesto parte del análisis del sistema productivo en las minas de Potosí. En relación al punto de vista didáctico, propone un recorrido que analiza lo “micro” (proceso productivo minero en Potosí) ampliando la comprensión hasta el funcionamiento amplio de la “economía mundo” (Soletic, 2014). Para ello propone abordar el estudio de fuentes primarias y la confrontación con interpretaciones de historiadores. El lugar de la tecnología en la propuesta está dado por el análisis iconográfico, la promoción del trabajo colaborativo y la realización de videoconferencias con historiadores en tiempo real. La propuesta didáctica está pensada para Historia y Geografía, especificando claramente cuáles son los conceptos abordados, herramientas y entornos digitales empleados, duración y actividades. Las actividades planteadas se ofrecen por bloques. En el primer bloque se propone una entrada al tema a través del análisis de imágenes para luego pasar a la construcción de un mural colaborativo, en el que cada estudiante va compartiendo las hipótesis que surgen de la lectura de las imágenes. En la siguiente actividad las propuestas giran entorno a la lectura de fuentes primarias y la realización de una narrativa visual. Luego se propone mirar un

documental y enriquecer la información en la narrativa visual. En el siguiente bloque de actividades, se parte de la descripción de una imagen y una serie de pistas para interpretarla. A continuación se pide la organización de ideas en un texto. El tercer bloque, implica mapear el comercio internacional utilizando para ello la colaboración en murales digitales<sup>19</sup>. La actividad siguiente implica la realización de una videoconferencia con un historiador, para la cuál los estudiantes deben realizar una investigación previa. Finalmente se propone revisar la perspectiva de los actores construyendo un mapa conceptual digital. La evaluación diseñada implica la construcción de un relato que recupere la perspectiva de los actores y explicita los criterios de evaluación.

Esta propuesta de enseñanza nos permite observar en primer lugar que explicita su fundamentación disciplinar y didáctica, eligiendo la formulación de preguntas problema basadas en aspectos económicos. En este sentido se propone una mirada que conjuga los estudios microhistóricos, que ponen el acento en el actor en relación con el contexto que referencia y la mirada macro con los enfoques más estructurales de la Historia social. Es importante señalar que en el material elaborado también aparece la referencia al Modelo T-PACK en la fundamentación general de las propuestas. En relación al uso de la tecnología, lo que hacen es ilustrar las diferentes situaciones que se narran buscando procesos de interacción y de creación por parte del estudiante. Cabe aclarar que el cierre de la propuesta se retoma el tema de la evaluación, un aspecto que no siempre se encuentra trabajado en este tipo de materiales.

## **Conclusiones**

A modo de conclusión podemos realizar algunas observaciones a partir de los interrogantes planteados. Conectar Igualdad como programa de inclusión digital educativa desarrolló propuestas de desarrollo profesional docente permanente en modalidad presencial y virtual. Las capacitaciones de historia y TIC o Ciencias Sociales y TIC, analizadas en este artículo fueron las presenciales, quedan aún pendiente el análisis de la oferta virtual desarrollada por el INFOD y el portal EDUC.AR. El Programa Conectar Igualdad, atendió sobre todo el desarrollo de la formación continua para

---

<sup>19</sup> Los murales digitales son herramientas digitales que permiten la colaboración entre alumnos para organizar y sintetizar información. En los murales digitales se pueden incorporar imágenes, audios, videos y textos. Algunos ejemplos son: Glogster, Mural.ly y Padlet.

docentes de Educación Secundaria, al menos en su modalidad presencial. En relación a esto, quedó pendiente políticas TIC específicas para la formación inicial.

Las políticas TIC de formación docente contemplaron la gratuidad y fueron en servicio, ya que contaban ambas con liberación horaria para asistir a encuentros presenciales. Estos talleres revelaron los diversos grados de apropiación que poseían los docentes en relación a la tecnología, como así también los usos y modos de incorporar las TIC en la enseñanza de la Historia.

El sentido de incorporación de TIC varió con los años, en los primeros Talleres Disciplinarios se observa la racionalidad social dado que busca saldar las brechas de acceso y uso de las TIC para favorecer procesos de inclusión y justicia social. Tanto los objetivos como los materiales analizados así lo atestiguan. El predominio de la enseñanza de softwares y materiales disponibles a docentes, la presentación de secuencia didáctica modelo y el modelo T-PACK invitaron a comenzar a pensar la inclusión de la tecnología en la enseñanza. Los usos de TIC promovidos no necesariamente se encuentran en relación con planteos epistemológicos de la disciplina histórica, pero tampoco era parte de sus objetivos.

Sin embargo, en el caso de los Talleres y materiales desarrollados por Escuelas de Innovación podemos observar que hay un corrimiento de la racionalidad social a la pedagógica, dado que el punto es construir transformaciones desde el punto de vista pedagógico. En este sentido los materiales contruidos desde el programa Escuelas de Innovación muestran una preocupación por la fundamentación disciplinar, didáctica y tecnológica. Se evidencia una intención por recuperar enfoques históricos requeridos en el presente y un abordaje de los contenidos que se aleja de los tradicionales. Los usos de TIC buscan transformar o enriquecer las formas de enseñar tradicionales. Parte de sus objetivos están puestos, en promover el uso de TIC con sentido pedagógico en relación al problema histórico propuesto y acercar a los estudiantes al modo en que un historiador piensa la disciplina histórica.

El corrimiento de la racionalidad social a la pedagógica posibilitó procesos de reflexión en los docentes que quedaron plasmados en los debates en los encuentros presenciales y en la calidad de las propuestas de enseñanza elaboradas. Los debates estuvieron marcados por los diversos modos de mirar la disciplina histórica, de pensar posibles problemas para

trabajar en las aulas y reconocer la importancia de integrar las TIC con un fuerte sentido pedagógico en relación a planteos epistemológicos y didáctico-pedagógicos.

### **Bibliografía**

IIPE-UNESCO. (2014). Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Recuperado de: [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal\\_informe\\_2014\\_politicas\\_tic.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf)

Martín, A. (Comp.) (2011). Historia. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1. Recuperado en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002826.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Recuperado en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/item/96909/Investigacion%20PCI.pdf?sequence=1>

Ministerio de Educación de la Nación. (2014). Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda etapa. Recuperado en: [https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file\\_id=97600fab-80f2-4245-abe6-85b2f6308687](https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=97600fab-80f2-4245-abe6-85b2f6308687)

Soletic, M. A. (Coord) (2014). Ciencias Sociales y TIC: orientaciones para la enseñanza. Buenos Aires: Anses. Recuperado en: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/conectarigualdad-ciencias-sociales-1-tic.pdf>

# **Los materiales 2.0 para las aulas virtuales en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco**

**Martha Alicia Rios**

riosmarthaalicia@hotmail.com

**Pablo De Battisti**

pablodebattisti@gmail.com

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

---

## **Resumen**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), están presentes con la Web 2.0 permiten plantear ambientes de alta disposición tecnológica, los que pueden aportar para enriquecer las prácticas de enseñanza en las instituciones de educación superior. En la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco de la provincia del Chubut, estamos utilizando la Plataforma Moodle desde el 2006, luego de investigar acerca de las alternativas que brindaban diferentes plataformas a las funcionalidades y objetivos a la institución. Hemos incursionado en el estudio de distintos aspectos relacionados a ella, recursos posibles de poner en práctica, roles de quienes interactúan en la plataforma y modelos didácticos posibles de implementar en ella. Trabajamos además en identificando materiales en de la web 2.0 que pueden ser posibles de incorporados en las aulas virtuales y acompañamos a las cátedras en los procesos construcción de materiales didácticos digitales que promueven la autonomía del estudiante, a la vez de potencien el trabajo colaborativo y cooperativo en las aulas virtuales de la facultad.

En el presente trabajo nos focalizamos en presentar algunos resultados del proyecto de investigación “*Definiendo criterios de evaluación de materiales 2.0 creados con software libre para las aulas virtuales de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNPSJB*”. Este es el décimo proyecto en la línea de investigación en el campo de la informática educativa, previamente se abordaron el análisis de las estrategias de uso de los recursos y actividades que posee la plataforma Moodle, bondades y debilidades; y para complementar y fortalecer la formación vimos necesario avanzar sobre la generación, uso y evaluación del impacto de los materiales Web 2.0. Esto último, basado en la necesidad y demandas de colegas docentes y equipos de cátedra que requieren desde la especificidad de la disciplina generar sus propios materiales. La experiencia se potenció con el uso de cuestionarios, wikis y videos permitiendo a los docentes incursionar en la aplicación de estos recursos en sus aulas. Se dictaron en dos ciclos lectivos consecutivos, 2015 y 2016 cursos que posibilitaron afianzar su uso y canalizar a su vez de manera específica su aplicación hacia el interior de las cátedras. En la continuidad de esta línea de trabajo, se está avanzando en la definición de criterios de evaluación de materiales, lo cual plantea un gran desafío a la unidad ejecutora ya que pretendemos abordar la evaluación de materiales 2.0 y su incorporación a las aulas en modo de unidad didáctica, de forma de observarlos con sentido crítico, a la vez de poder ajustarlos adecuadamente, a los objetivos y destinatarios.

Es decir, proyectamos enmarcar las futuras acciones en un contexto en el que se definan los

objetivos, actividades y la evaluación de aprendizajes, terminando con una propuesta de mejora para el uso del material. La apertura político-institucional favorece la revisión de las prácticas de enseñanza en ambientes de alta disposición tecnológica articulada con los cambios en las propuestas creadas por los docentes.

---

## **1- Proyección de criterios para evaluar materiales de la Web 2.0 en ambientes de alta disposición tecnológica**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), están presentes con la Web 2.0 permiten plantear ambientes de alta disposición tecnológica, los que pueden aportar para enriquecer las prácticas de enseñanza en las instituciones de educación superior. En la Facultad de Ciencias Económicas estamos utilizando la Plataforma Moodle desde el 2006. Hemos incursionado en el estudio de distintos aspectos relacionados a ella, los roles en la plataforma, los modelos didácticos, la construcción de los Materiales Didácticos Digitales que promuevan la autonomía del estudiante, el trabajo colaborativo y cooperativo en las aulas; consideramos de suma importancia continuar desarrollando conocimiento en torno a la creación de estos materiales definiendo criterios para evaluar el uso de los mismos, tanto desde el punto de vista del docente como del estudiante.

Este es el undécimo proyecto en la línea de investigación en el campo de la informática educativa. En el proyecto anterior realizamos el análisis de la creación de materiales 2.0 con software libre para enriquecer las aulas de la plataforma Moodle. Al analizar los resultados de los proyectos anteriores, pudimos constatar que nuestros docentes se desempeñan mayormente dentro de los modelos academicistas y tecnológicos. Por lo tanto, encaminaremos nuestros esfuerzos para guiar a los docentes de la facultad hacia modelos cognitivos- colaborativos que son las bases de la filosofía de MOODLE (Kaplún, 2005).

Esta propuesta permite completar el proyecto anterior dado que aquí abordaremos la evaluación de materiales 2.0, con el propósito de mejorarlo para que alcance los objetivos para los que fue creado. Es decir estará dentro de un contexto en el que se definen los objetivos, las actividades y la evaluación de los aprendizajes, terminando con una propuesta de mejora para el próximo uso del material (Fainholc, 2012).

Consideramos que se ha formado un grupo numeroso de docentes capacitados a lo largo de los diez últimos años, quienes utilizan la plataforma y se encuentran deseosos de compartir, mejorar e incorporar nuevas propuestas para sus alumnos a través de las aulas virtuales. La investigación sobre la construcción, el uso y la evaluación de los materiales Web 2.0 es especialmente enriquecedora para las prácticas docentes en el nuevo entorno, teniendo en cuenta las posibilidades que brinda en cuanto al desarrollo de las capacidades de colaboración, cooperación, autoevaluación, socialización, aprendizaje autónomo y manejo de las TIC.

## **2- Concepciones en torno a los materiales curriculares**

Existen concepciones amplias que consideran materiales curriculares a todos aquellos *“instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza y su evaluación”*. (Zabalza, citado en Blanco, 1994). En esta definición suelen incluirse los libros de textos, los textos teóricos o prácticos sobre didáctica general o las didácticas específicas, las experiencias de innovación, entre otros. Mientras que desde un punto de vista más restringido, los materiales curriculares serían los libros de textos y otros materiales editados para que los profesores y alumnos utilicen para el desarrollo del currículum en las escuelas o instituciones educativas.

Según Martínez Bonafé (1998), hasta hace poco tiempo la preocupación didáctica por los materiales curriculares tenía una motivación puramente técnica, es decir, eran considerados un “recurso” en la planificación y desarrollo de la enseñanza. Recientemente, los materiales que se usan se han convertido en un motivo de atención en ciertos casos, y en la reflexión se ha ampliado el campo de análisis desde las cuestiones técnicas a otro tipo de preocupaciones, relacionadas con el modo en que un material curricular está determinado, de qué manera presenta el conocimiento, qué tipos de aprendizajes prioriza etcétera. Coincidiendo con este autor, entendemos que un material curricular es una teoría sobre la escuela. No constituye solamente el soporte o medio para la enseñanza, sino que en él subyace un modo de concebir el desarrollo del currículum, y por ende el trabajo de los profesores y el de los estudiantes. El material codifica la cultura seleccionada en el currículum y le da una forma pedagógica.

Los materiales curriculares almacenan el conocimiento escolar mediante formas y códigos de representación para orientar el desarrollo de la enseñanza en el aula. Estos instrumentos de trabajo, reúnen algunas de las siguientes características:

- Permiten la generación de determinados tipos o enfoques de aprendizajes en los alumnos, puesto que dichos aprendizajes aparecen mediados figurativa y simbólicamente en los materiales.
- Respecto a la selección de los contenidos escolares, consideramos, que los materiales curriculares no son soportes neutros, puesto que al realizar una selección, un recorte, una reconstrucción de la realidad entre muchas posibles, vehiculizan concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de los fenómenos sociales, configurando en los docentes y alumnos un determinado tipo de conocimiento, fruto de la construcción social que propicien esos materiales.
- Constituyen instrumentos que condicionan las prácticas de la enseñanza, pues delimitan, establecen el marco de la toma de decisiones de los docentes. Si bien pueden ser utilizados de diversos modos, los libros de textos en particular, suelen constituir el elemento central que define el contenido del trabajo profesional de los docentes en el aula.

Es necesario que los profesores puedan tener claro cuál es la función que los materiales tienen que cumplir. Cada tipo de material puede cumplir más un tipo de funciones más que otras, pero es el docente el que tiene que decidir cuál o cuáles son las funciones a las que aspira que estos cumplan. La definición de las funciones a cumplir constituye un criterio para el profesorado a la hora de decidir que materiales utilizar. Así por ejemplo, una transparencia o un power point permiten informar sobre ideas clave al grupo de clase; las fotografías pueden proporcionar informaciones de realidades inaccesibles a la observación directa; los textos escritos permiten disponer de información o pueden cumplir una función de guía de una serie de actividades a realizar. Los materiales curriculares pueden ser utilizados en distintos momentos de la secuencia de enseñanza y aprendizaje, cumpliendo distintas funciones: de planteamiento de interrogantes, de refuerzo y memorización de conceptos, de información, y pocas veces, de ayuda a la comprensión. En este sentido, consideramos

que uno de los déficits de los materiales curriculares se relaciona con que muchos autores y editoriales de los mismos, no tienen en cuenta las condiciones de un contenido para que se genere un aprendizaje significativo. Coincidiendo con Parcerisa Aran (2006) *“detrás de una aparente sinfonía con los planteamientos del aprendizaje significativo y detrás de las reflexiones más o menos teóricas y bagas, no se da, en la mayoría de los casos, una presencia coherente y suficiente de los requisitos favorecedores del aprendizaje significativo”*.

Por otra parte, los materiales para el aprendizaje cumplen una función mediadora entre la intencionalidad educativa y el proceso de aprendizaje, entre el educador y el educando. Esta función mediadora general se desglosa en diversas funciones específicas que pueden cumplir los materiales en el proceso formativo: estructuradora de la realidad, motivadora, controladora de los contenidos de aprendizaje, innovadora, etc. En cualquier caso, los materiales cumplen funciones de tanta influencia en los procesos educativos, sin embargo, entendemos que el mero uso de materiales curriculares no comporta necesariamente innovación en las prácticas de enseñanza.

Consideramos que la innovación puede ser interpretada de diversas maneras según desde la lógica que se asuma el curriculum y la formulación de los recursos materiales. Entendemos que la lógica técnica y racionalista no configura una innovación, mientras que desde la lógica práctica, los materiales como producciones de los docentes pueden generar innovación, en el sentido de plantear una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con implicación e intencionalidad de parte de los docentes que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas.

Por lo tanto, si los materiales están sustentados desde la lógica técnica y racionalista: es decir, los materiales a “prueba de profesores”; éstos serán un material elaborado por expertos, altamente, estructurado, encaminado a representar y transformar los principios y componentes del Programa curricular en contenidos y actividades para el trabajo en el aula. Material que consistirá en procedimientos y directrices planificados por expertos que el docente tenga que ejecutar paso a paso, linealmente. Entonces el material curricular se caracterizará por ser un recurso altamente prescriptivo y detallado de las acciones que el profesor debe desarrollar ante las situaciones previsibles de enseñanza, sin posibilidad de constituir una innovación para las prácticas educativas.

Mientras que contrariamente, desde la lógica práctica: los materiales curriculares aparecen como producto de la experiencia del profesorado. Se reconoce y valora las experiencias prácticas y productos que los profesores realizan en sus contextos particulares de trabajo pedagógico. Los materiales, así, pueden convertirse en un núcleo estratégico en torno al que movilizar procesos de mejora e innovación educativa, de desarrollo profesional de los docentes a fin de cuentas. En síntesis desde esta perspectiva se hace hincapié en algunas ideas y propuestas de actuación como las que siguen:

- La producción de medios y materiales no descansa únicamente en instancias técnicas alejadas de la práctica, sino que el propio profesorado puede ser un agente educativo que asume responsabilidades sobre los medios y materiales curriculares que utiliza, bien elaborándolos individual o colectivamente, bien seleccionándolos.
- -Se elaboran materiales diversificados territorialmente y adaptados a las características de sus usuarios y contextos.

Entendemos que, cuando los materiales curriculares se elaboran desde la lógica práctica, podemos considerar que producen innovación como una forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos materiales. Estamos hablando, pues, de cambios pensados y contruidos por los propios profesores, que producen mejora, que responden a un proceso planeado, deliberativo, sistematizado e intencional, no de simples novedades, de cambios momentáneos.

### **3- Incorporación de material didáctico 2.0**

El material de estudio adquiere un papel central, ya que se convierte en mediador de la enseñanza y, por ende, requiere un tratamiento específico para su elaboración que lo distingue de los materiales convencionales. Es fundamental poder recuperar la experiencia docente en entornos presenciales y lograr adecuar esas estrategias de enseñanza para promover y acompañar el aprendizaje de su asignatura en la modalidad no presencial (Kaplún, 2005).

La elaboración de este tipo de recursos no es una tarea aislada del profesor responsable de la asignatura, sino que le compete a un equipo de profesionales en el que cada uno, desde su conocimiento específico y mediante un trabajo mancomunado, realiza los

aportes necesarios que otorguen la calidad requerida para un producto destinado al aprendizaje. Es necesario definir los criterios, de manera de evaluar si dicho material alcanzó el grado de desarrollo pretendido.

En la educación no presencial los roles se modifican: el material se constituye en el elemento central que va a mediar la interacción del estudiante con el contenido. El docente está presente desde dos espacios: por una parte, en el material, orientando anticipadamente cuando escribe el contenido y diseña las actividades –en la etapa de elaboración del material- y, por otro lado, cuando actúa como tutor –durante la implementación de la propuesta- guiando el trabajo del alumno para el óptimo aprovechamiento de ese material de estudio (Kaplún, 2005).

Podemos decir, entonces, que en educación no presencial el rol del docente se desdobra en dos funciones: como contenidista, al producir el material que será entregado a los estudiantes, y como tutor, acompañando el proceso de aprendizaje mediando pedagógicamente.

#### **4- Criterios de evaluación para los materiales web 2.0**

La definición de criterios de evaluación de materiales, lo cual plantea un gran desafío a la unidad ejecutora ya que pretendemos abordar la evaluación de materiales 2.0 y su incorporación a las aulas. La apertura político-institucional favorece la revisión de las prácticas de enseñanza en ambientes de alta disposición tecnológica articulada con los cambios en las propuestas creadas por los docentes.

El análisis bibliográfico, concluye como importante considerar a la evaluación teniendo en cuenta:

- Tanto el contexto de uso y aplicación del material considerando características del usuario, estrategias de enseñanza, propiedades del material, funcionalidad, interactividad y la presencia de metadatos o no.
- La evaluación, dar en cada etapa participación de diferentes protagonistas: especialistas disciplinares, especialistas informáticos, alumnos, docentes no autores, por ejemplo.
- Que la evaluación pueda aplicarse temporalmente en distintas instancias, desde la producción, durante el uso, el impacto y el alcance de los objetivos cognitivos que promueve.

- No postergar el análisis/ resultado de la evaluación (construyendo indicadores que puedan sostenerse y garantizarse en el tiempo suficiente) de manera de mejorar de manera oportuna su aplicabilidad.

En cada una de estas etapas del proceso de evaluación, se puede pensar en dar participación a diferentes protagonistas calificados como investigadores, docentes colegas de la disciplina, alumnos, diseñadores, etc.

Analizando bibliografía sobre evaluación de materiales pudimos seleccionar indicadores que consideramos relevantes y otros que son muy usados.

- *Documentación didáctica*: es fundamental su confección antes de crear un material didáctico definir objetivos, que se aprende, a quien se dirige, cuales son las destrezas que permite desarrollar.
- *Poseer requisitos técnicos fundamentados*: muchos materiales digitales poseen requisitos técnicos, por ejemplo un video requerirá parlantes o auriculares; si se debe acceder on line conectividad, necesitará acceso a internet, etc.
- *Diseño e interactividad / Interfaz H-M / Diseño estético*: Hace referencia al aspecto visual y a la operación del software por parte del usuario. En la dimensión didáctica, la navegación debe ser adecuada para que el usuario realice las asociaciones esperadas con el fin de lograr los aprendizajes propuestos por el docente.
- Usabilidad, Funcionalidad, Eficiencia, Confiabilidad, Mantenibilidad, Transportabilidad, Flexibilidad, Adaptabilidad y Reusabilidad.

Utilizando dichos criterios se pretende clasificar el software libre disponible en la web:

<b>Criterio</b>	<b>Descripción</b>	<b>Valores</b>
Utilidad	¿Qué permite hacer principalmente?	1: Edición de sitios web 2: Generar Videos 3: Crear aplicaciones con actividades ...
Facilidad de uso	En cuanto a los comandos, al proceso	1-5 (1:muy fácil)

Licencia	Aclarar si es libre	Si - No
Tipo de archivo que genera	Nos referimos al formato: AVI, GIF...	Extensión
Tamaño promedio	Colocar el valor del tamaño mínimo	Valor en KB
Versión	Año de última versión disponible	20..
Área de aplicación	Si es de uso general o Específico	General o Disciplina (especificar)

Un aspecto a no minimizar y que no puede dejar de tenerse en cuenta a la hora de aplicar los criterios mencionados, es el ámbito en el cual los materiales se presentarán, usarán, y trascenderán. Y allí juega un papel muy importante el espacio virtual donde los materiales serán accedidos, como lo es el Aula Virtual; pudiendo en muchos casos ser la causal del éxito o no de uso y alcance de objetivos para los cuales fueron creados los mismos.

El aula virtual, como un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la mediación pedagógica de un profesor será el ámbito donde el estudiante obtenga experiencias o vivencias de situaciones potenciales de aprendizaje, de forma similar, a lo que le ocurre en situación presencial: por ejemplo, leer textos, formular preguntas, resolver problemas, entregar trabajos, participar en un debate o elaborar un diario personal por citar algunas tareas habituales en este tipo de aulas.

## 5- Conclusiones

Se abordó los aspectos teóricos en la clasificación de materiales educativos 2.0 como así también el software libre que permite crearlos, esto a los fines de ordenar el análisis de acuerdo a criterios que se establecieron en la presente investigación.

La unidad ejecutora definió criterios para calificar al software estudiado y en base a esos criterios se clasificó el software libre disponible en la web para luego priorizar su uso y divulgación de uso en la Facultad.

Se pudo establecer las necesidades de capacitación para que los actores alcancen las habilidades referidas a la implementación de los nuevos usos, que se desprenden de la administración y gestión de recursos y actividades a disponibilizar en las aulas virtuales de la Facultad de Ciencias Económicas.

Se adecuó la capacitación de los cursos, ya diseñados en el proyecto anterior, para incorporar las distintas estrategias de uso de recursos y actividades identificados como prioritarios en función de las necesidades.

Se logró identificar y asociar las facilidades que brinda la plataforma Moodle respecto de cada uno de los materiales educativos 2.0, las actividades y evaluaciones que pueden configurarse, en torno a cada tipo de material.

## **Bibliografía**

Adell, J. (2007). *Wikis en educación*. En J. Cabero & J. Barroso (Coords.), Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 323-333). Granada: Octaedro.

Cabero Julio y otros (2002) La introducción del vídeo como instrumento de conocimiento en la enseñanza universitaria. Universidad de Sevilla. URL: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/122.pdf>

Cabero Julio y otros (2005) Las posibilidades del vídeo digital para la formación. Labor docente, 4. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca9.pdf>

Bravo Ramos, Juan Luis. ¿Qué es el vídeo educativo? ICE de la Universidad Politécnica de Madrid, 1996. Recuperado de <http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/QueEsVid.pdf>

De la Cruz Omar; Mónica Olivares Leyva; Carmenn Pagés; Rita Ríos de la Llave; Francisco Javier Moreno Ruiz; y Miguel A. López: “ Enseñar y aprender a diseñar materiales docentes para la enseñanza virtual: reflexiones desde la práctica en la Universidad de Alcalá” RED. Revista de Educación a Distancia. Recuperado de Consultado el [07/08/2018] en <http://revistas.um.es/red/article/view/25111/24401>

de la Torre, Anibal y Francisco Muñoz (2007): *Un nuevo medio para el aprendizaje colaborativo*

*EDU-WIKIS* En: Revista Linux-Magazine N°32, Consultado el [07/08/2018] en [http://adelat.org/media/docum/articulos/077-080\\_EducacionLM32.crop.pdf](http://adelat.org/media/docum/articulos/077-080_EducacionLM32.crop.pdf)

Montenegro, M. y Pujol, J. (2009). *Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria*. RED – Revista de Educación a Distancia. Número monográfico X. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con Red-U). 15 de diciembre de 2009. Consultado el [07/08/2016] en <http://www.um.es/ead/red/M11/4-MontenegroPujol.pdf>

Olmos Migueláñez, S. (2008). "Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios: aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa". Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Soletic, Ángeles, Conferencia Proyecto Wikipedia en la Educación. Consultado el [07/08/2016] en: [https://www.youtube.com/watch?v=PFe\\_22EMoKE&index=21&list=PL361396CF87183E1B](https://www.youtube.com/watch?v=PFe_22EMoKE&index=21&list=PL361396CF87183E1B)

[https://docs.moodle.org/all/es/Módulo\\_cuestionario](https://docs.moodle.org/all/es/Módulo_cuestionario)

[www.ite.educacion.es/.../184/...Cuestionarios/configuracin\\_de\\_un\\_cuestionario.html](http://www.ite.educacion.es/.../184/...Cuestionarios/configuracin_de_un_cuestionario.html)

# **Narrativas Transmediales**

## **¿Nuevas modalidades del texto electrónico?**

**Mónica Sobrino**

monicasobrino@gmail.com

**Eliana L. Sandoval**

esandoval07@gmail.com

**Elisa Arriagada**

elisaarriagada0213@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue

---

### **Resumen**

La narrativa en la enseñanza, es un acto comunicativo que se diseña para enseñar un relato disciplinar, que se desarrollará en la clase. Como explica Bruner (1988) la narrativa constituye una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humana. Dicho así, la narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsible y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación, y nunca es inocente (Bruner, 2003).

La World Wide Web (WWW) cuya traducción podría ser “red global mundial” o “red de amplitud mundial”, es la denominación que se ha dado al sistema de documentos de hipertextos que se encuentran enlazados entre sí y a los que se accede por medio de Internet. Ello es posible a través de un software conocido como navegador, que le permite a los sujetos usuarios visualizar diversos sitios web (los cuales contienen textos, imágenes, videos y otros contenidos multimedia) y navegar a través de ellos, mediante hipervínculos.

La www a menudo es usada erróneamente como sinónimo de la Internet misma, pero la Web es un servicio que opera sobre la Internet, como también lo hace, por ejemplo el correo electrónico. La historia de Internet data de un tiempo significativamente anterior a la historia de la World Wide Web. Internet es un conjunto descentralizado de redes de comunicación interconectadas que utilizan la familia de protocolos TCP/IP, lo cual garantiza que las redes físicas heterogéneas que la componen funcionen como una red lógica única, de alcance mundial (Scolari, 2008). Sus orígenes se remontan a 1969, cuando se estableció la primera conexión de computadoras, conocida como Arpanet, entre las universidades de California y de Utah, en Estados Unidos (Scolari, 2008).

Actualmente estamos rodeados por un mundo multimedia convergente que se define como la interconexión de tecnologías de la computación e información, contenido multimedia y redes de comunicaciones. Esta convergencia ha llegado como resultado de la evolución y popularización de internet, pero también de las actividades, productos y servicios que han emergido desde ese espacio digital (Vilches, 2014).

Estas descripciones técnicas, tienen por sentido explicar las nuevas oportunidades comunicacionales vinculadas a las posibilidades de trabajar con otros, a partir de textualidades electrónicas (Borràs Castanyer, 2005) que promueven nuevos/otros saberes.

Ese texto electrónico, también llamado hipertexto o web semántica (Cobo Romaní, Pardo Kuklinsky, 2007; Landow, 2009) organiza en un sistema intertextual una interacción entre sujetos de la formación docente inicial y contenidos disciplinares de cursada, una nueva modalidad de construcción textual.

Lo que destacamos en esta comunicación es que el rasgo principal del hipertexto es la posibilidad de enlazar con otros textos a partir del párrafo que se está leyendo. Esta posibilidad de enlaces también puede dispersar al lector electrónico y colaborar o no con sus comprensiones de aprendizaje y búsquedas académicas.

Lo que indica que estas textualidades electrónicas, exhiben y sitúan un nuevo desempeño lector y escritural a indagar en los espacios de formación docente.

---

## **Introducción**

La presente ponencia se enmarca en el proyecto de investigación ***Narrativas de enseñanza en el campo de la formación docente inicial***<sup>1</sup>, iniciado en el año 2018, por investigadoras e investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación, perteneciente a la Universidad Nacional del Comahue (Cipolletti, Río Negro).

Las narrativas en la enseñanza son una línea de investigación que ha estudiado prácticas pedagógicas, vinculadas a los modos de decir de los diferentes campos del conocimiento como así también a los modos de producir contenido disciplinar. En el proyecto citado se aborda lo narrativo en tanto modo de decir, organizar y comunicar estructuras de conocimiento académico en materias de la formación docente inicial. La población a indagar en dicha investigación, serán los materiales curriculares impresos, digitales y transmediales en los campos disciplinares de la Didáctica General y la Tecnología Educativa.

Este escrito centrará su desarrollo en pensar las modalidades del texto electrónico, destacando que el rasgo principal de dicho texto, es el hipertexto. Siendo una de las peculiaridades del mismo el enlazar distintos textos a partir del párrafo que se está leyendo, con lo cual ello, habilita nuevas lecturabilidades necesarias de indagar. Instalando al mismo tiempo una pregunta: el hipertexto ¿se convierte en textos vivos? Dado que el lector

---

<sup>1</sup> Código 04/145. Directora de Proyecto: Dra. Mónica Sobrino. Codirectora de Proyecto: Lic. Lidia Ema Camadro Matamala. Integrantes docentes: Sandoval Eliana; Olea Patricia; Sobrino José, Bravo Rosana; Gómez Maximiliano. Integrante docente externa: Dimarco Claudia. Integrantes estudiantes de posgrado: Arriagada Elisa. Integrantes estudiantes de grado: Arias Analía. Asesores: Dra. Marta Anadón, Université Laval, Quebec, Canadá. Mg. Pazos López, Angel, Universidad Complutense de Madrid.

electrónico, recorre distintas páginas desde una lectura inicial, según sus necesidades e intereses, o esa práctica lectora es inherente ¿a cualquier soporte lector que utilicemos?

Dicha posibilidad de enlaces indica que esas textualidades electrónicas, exhiben y sitúan un nuevo desempeño comprensivo para los lectores ¿electrónicos? Siendo oportuno reconocer entonces, en los textos electrónicos transmediales<sup>2</sup>, la alternancia en la diversidad de lecturas en plataformas digitales y búsquedas en línea, que permiten leer y representar: conceptos, teorías, explicaciones, enunciados y/o ejemplos sobre los intereses y/o necesidades del lector interactivo.

Con lo cual indagar en estas modalidades de lectura y búsqueda en línea ¿tendría que ser parte de la instrucción académica de la formación docente actual?

### **La narración transmediática**

La narración transmedial surge en el contexto de la convergencia tecnológica (finales del Siglo XX, principios del Siglo XXI) representando ello un cambio de paradigma. El paso de los contenidos específicos de un medio, a la circulación de contenidos por múltiples canales mediáticos y desde múltiples modos y/o soportes para acceder a ellos, sedimentó una relación de complejidad devenida en convergencia cultural.

La convergencia llamada “cultural” por Jenkins (2006:68) es el rasgo más significativo del paso del “consumo mediático individualizado y personalizado al consumo como una práctica de red”. El concepto *transmedia storytelling* fue introducido por Henry Jenkins en el año 2003, en un artículo publicado en la revista *Technology Review*, con el objetivo de definir la técnica narrativa basada en la creación de mundos narrados que se desarrollan a través de múltiples medios y plataformas. Esta nueva configuración de relatar, integra experiencias con otros, brindando la posibilidad de que muchas de esas vivencias sean de carácter interactivo.

A diferencia de otros fenómenos comunicacionales, la narrativa transmedia (NT) se basa en la creación de mundos simbólicos que desarrollan historias a través de distintos medios o plataformas, como ya se ha dicho. Cada una de estas plataformas muestra una parte

---

<sup>2</sup> Poner en foco a los textos electrónicos transmediales, es visibilizar todas las opciones que la textualidad digital, hoy le proponen a los estudiantes universitarios.

diferente de la historia y cada una de ellas<sup>3</sup> realiza una aportación distinta al gran mundo narrativo. Jenkins (2008: 88) emplea la noción de “cultura participativa” para denominar una cultura que combina la expresión humana con diversos medios y recursos a fin de crear producciones y compartirlas.

Este involucramiento de los sujetos usuarios de medios de comunicación, transformados por la aparición de Internet, genera una comunicación horizontal y autónoma que permite que los sujetos se comuniquen entre sí y que puedan generar creaciones. Cobo Romani y Pardo Kuklinski (2007: 19) se refieren a este fenómeno como “inteligencia colectiva” por la posibilidad de la creación en comunidades compartidas que reúnen múltiples inteligencias, transformándose en una arquitectura de época en la construcción de conocimiento de manera pública.

Aprender haciendo, aprender interactuando, aprender buscando y aprender compartiendo para los autores citados, es parte de la interactividad que habilita la web 3.0 o web semántica. Lo que permite compartir intereses y modalidades de intercambio entre varios sujetos, trabajando simultáneamente sobre un mismo producto construido colaborativamente.

Ahora bien, estas prácticas comunicacionales que se fueron construyendo en espacios de recreación y entretenimiento, son modalidades simbólicas que configuran a diario nuestros modos de leer. Comprender que por ejemplo la televisión junto a las redes sociales, mutaron las experiencias<sup>4</sup> socio culturales diarias dado el devenir tecnológico, es el mejor ejemplo para comprender la narrativa transmedial. Señalando que todo ello es posible por la *internet* domestica que cada día posee más cantidad de hogares.

---

<sup>3</sup> “Mover a los personajes de los libros a las películas y a los videojuegos puede hacerlos cada vez más convincentes”. La cita es del profesor Henry Jenkins, de un artículo publicado en la revista MIT *Technology Review*, en el año 2003. Lo que importa en la NT **es la historia a contar**, la que posibilita la innovación tecnológica son cada vez, mejores recursos para narrarla. Como práctica cultural transmedial, empezamos viendo una serie en el celular y la seguimos en la tele de la cocina. Mientras hacemos la cena, nos bajamos la *app* del programa y accedemos a contenido extra. Comentamos los *spoilers* en *Twitter* o *Facebook*. Revisamos la última actualización en *Instagram* de la actriz protagonista de la serie que somos fanáticos. Lo descrito es un ejemplo de práctica transmedial en nuestras vidas.

<sup>4</sup> Ejemplo: estamos viendo desde el living de casa un programa en vivo y te proponen un *hashtag* (#) para que interacciones desde *Twitter* con los temas del programa. Y en medio del programa te dicen: seguimos en *Instagram* para participar del vivo de IG y te dan el nombre de la cuenta.

## **¿Cómo configurar una propuesta de narrativa transmedial para la educación superior?**

En nuestras primeras indagaciones y acercamientos al campo, a fin de comenzar a observar las peculiaridades del soporte digital en espacio de formación de grado, encontramos una propuesta transmedia que brindaba una universidad pública argentina. Lo que mostraba ese curso dirigido a estudiantes ingresantes era que enseñar en tiempos mediáticos, es comprender las construcciones simbólicas que l@s estudiantes configuran en sus vidas cotidianas de modo permanente con las tecnologías de época.

Ello nos obligó a reconocer e investigar las modalidades de abordaje del contenido disciplinar que brindaba ese curso para el campo del pensamiento matemático. Dicho lo cual, el equipo de investigación indaga sobre los aportes que el texto electrónico en sus diferentes variaciones, instalan prácticas lectoras y modos comprensivos propios, diferenciándolos de los modos lectores y comprensivos del texto impreso.

En la cultura mediática de l@s estudiantes su modalidad lectora diaria está muy vinculada a los mensajes que emiten las redes sociales en todos sus formatos. Lo que nos estaría mostrando un indicador lector: la brevedad e instantaneidad del mensaje a comunicar/leer/interpretar. Ya Edith Litwin nos explicaba en el año 1995 la necesidad de integrar el saber de la televisión (en ese tiempo histórico) al aula “como elemento constitutivo de la vida diaria y del conocimiento experiencial” (1995:101).

Si pensamos esa reflexión en tiempo presente, podríamos decir, que nuestros estudiantes habitan una cultura participativa, en la cual despliegan determinadas habilidades digitales sin intervención de la educación formal. Lo que hace necesario tomar a esos saberes, problematizarlos al interior de nuestras propuestas de cátedra, con el fin de construir un programa de formación universitaria.

Paralelamente, *Internet* devino en un *metamedio* (Márquez, 2017) que suma las ventajas de todos los medios tradicionales: el escrito, la radio, la televisión, el cine y la animación. Esto permite la generación de mensajes que pueden ser leídos en forma simultánea o aumentada, y que implican nuevas formas de lectura e interpretación de mensajes.

Para contextualizar lo expresado anteriormente, nos parece importante compartir extractos de la entrevista realizada para resaltar algunas líneas de pensamiento sobre las

que se basó la gestación del proyecto que comenzamos a estudiar, como caso testigo de las modalidades digitales dirigidas a la formación universitaria inicial.

Así lo explicaba una de las creadoras:

“...nuestro modo de acercarnos a la enseñanza es pensar, reflexionar acerca de la potencialidad de las tecnologías digitales, las tecnologías de la información y la comunicación tienen para enriquecer los procesos de enseñanza y por lo tanto traccionar o favorecer el aprendizaje de los estudiantes en la universidad. Desde distintas líneas no hace falta que las cuente pero tenemos distintos modos de abordar el complejo problema de la formación docente, por un lado para la inclusión de las tecnologías y después el diseño didáctico con un sentido que siempre es político y tiene que ver con ofrecer, en la universidad masiva, propuesta de mayor calidad que interesen, que desafíen y que complejicen, pero a la vez generando más oportunidades a nuestros estudiantes para aprender. Ese es el sentido general de lo que hacemos en el Centro desde distintos lugares.” (Junio, 2018)

Al continuar con nuestras lecturas, incursiones en la propuesta y experiencia realizada como participantes del curso, entendimos que el protagonismo de las plataformas virtuales, era otro eje a trabajar para comprender esta narrativa, por advertir que éstas constituyen el territorio *transmedial* donde acontece la propuesta.

Las plataformas<sup>5</sup> elegidas fueron: *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Youtube*, *Spotify*, *Pinterest*, servicio de correo electrónico, y la Plataforma Virtual de la Universidad Nacional de Buenos Aires, realizada en *Moodle*. Este diseño didáctico *transmedial* se encuentra implementado de tal manera que se aprovecha al máximo las posibilidades de cada una de las plataformas.

Se cuenta la historia en los medios mencionados, optimizando la especificidad de cada una de ellas, lo que permite darle continuidad al relato para resolver las consignas de trabajo que plantea cada tarea.

A su vez los diferentes recursos multimediales (texto, enlaces, imágenes, videos, audios) que se utilizan tienen un sentido determinado en la historia, donde no existe yuxtaposición de contenidos, sino que por el contrario, tienen la finalidad de hacerte

---

<sup>5</sup> Van Dijck, J. (2016) Destacando la identidad de cada plataforma: *Facebook* (compartir). *Twitter* (seguir). *Instagram* (me gusta). *Spotify* (elección a demanda). *Youtube* (videos). *Pinterest* (crear tableros temáticos a través de imágenes sin texto).

parte de la historia, a fin de que resuelvas los enigmas de contenido (desde el pensamiento matemático) que plantea.

Asimismo, cabe destacar que cada uno de los ocho personajes hace uso de determinadas plataformas, las cuales fueron cuidadosamente seleccionadas, en relación a grupo etario al cual pertenece cada uno y los usos cotidianos que hacen de las mismas. Por ejemplo Antonio que es el mayor de los hermanos sólo utiliza Facebook, mientras que Fernando que es el menor utiliza *Facebook*<sup>6</sup> e *Instagram*. El abogado sólo utiliza cuenta de correo electrónico, no tiene redes sociales.

En esta modalidad didáctica (curso transmedial) se hacen visibles prácticas mediáticas de época, identificadas por distintos autores según lo que se realice digitalmente.

Desde esa línea explicativa hay distintas conceptualizaciones, la perspectiva informática digital<sup>7</sup> indica el concepto de usuario (*user*) o de interfaz de usuario y a partir de ahí se establecen combinaciones conceptuales, en ese sentido algunos señalan al *prosumidor*<sup>8</sup> (como productor y consumidor de comunicación) o *produsuario*<sup>9</sup> (productor usuario), lo que indica según Scolari (2018) una inestabilidad semántica, que está intentando explicar nuevas prácticas simbólicas en la comunicación social de los sujetos en la red.

Otra autora Van Dijck (2016) habla de un *actor-red*, caracterizándolo como mediadores no neutrales protagonistas visibles de tendencias en redes. Es decir, no sólo son un medio social donde ocurren situaciones de interactividad y comunicación, en éste caso de enseñanza y aprendizaje, sino que también moldea la performance de los sujetos sociales en red.

En esta propuesta académica, el rol de los estudiantes<sup>10</sup> se caracteriza por ser multifacético, no sólo trabaja con los contenidos digitales que la propuesta transmedial

---

<sup>6</sup> A través de las redes señaladas los estudiantes (del curso) pueden comunicarse con los personajes de la historia, intercambiando datos que pueden ayudar a resolver los enigmas.

<sup>7</sup> El concepto de Diseño Centrado en el Usuario (DCU o UCD del inglés User-Centered Design) proceso encaminado al diseño de productos (generalmente software) que respondan a las necesidades reales de sus usuarios finales. Se trata de una filosofía de diseño

<sup>8</sup> Vale decir produce comunicaciones a través de videos, memes, fotos y paralelamente consume producciones.

<sup>9</sup> Productor – usuario – distribuidor de contenidos digitales.

<sup>10</sup> Por estudiantes en este proyecto *transmedia* se configuró en: docentes universitarios muy formados. Docentes de nivel secundario. Alumn@s de 5º de nivel medio y de grado universitario.

36 coronas ofrece a través de las diferentes plataformas, sino que también se convierten en productor de contenidos en la red.

Dada la centralidad de la acción del sujeto participante como productor, porque intervienen en las narrativas del pensamiento matemático (vale decir del contenido disciplinar) agregándole mayor dinamismo al curso inicial. La interacción que esos actores red realizan, es muy diferente según la formación académica que porten, algunos proponen resoluciones a los enigmas planteados desde una única perspectiva, otros indican posibles hipótesis respecto al planteo matemático de la consigna a resolver, algunos sólo leen las construcciones conceptuales de otros participantes dado que son verdaderas clases magistrales de matemática. También están los que preguntan (nuestro caso) conceptos básicos del campo que no disponemos por formación académica.

El diseño didáctico contemplo aproximadamente cuatro enigmas por episodio<sup>11</sup>, éstas tienen pistas que se encuentran diseminadas en diversas plataformas, según quiénes sean los protagonistas (el contenido disciplinar) de cada episodio. También se encuentran pistas en la plataforma virtual del curso, un el espacio del Foro, donde cada uno de los participantes puede establecer hipótesis. Allí habría una doble interactividad, por un lado intervienen los docentes de matemática (en calidad de estudiantes) para “validar” de alguna manera las hipótesis que proponen los cursantes; y paralelamente están quienes sólo votan cada una de las hipótesis, por las razones explicadas en el párrafo anterior. Generándose de esta manera un verdadero espacio de construcción colectiva del conocimiento.

En éste sentido resulta muy interesante destacar el concepto de Dinámicas Colaborativas Mediadas por Tecnología (DCMT), impulsada por Caldeiro (2014), quien argumenta que el intercambio de experiencias con otros, la producción conjunta de proyectos, la creación de grupos de trabajo, el diálogo, la comunicación, la interactividad, la negociación, la reflexión, la evaluación entre pares, la autoevaluación, la búsqueda colaborativa de recursos de aprendizaje y la construcción de un perfil personal no son nuevos formatos, sino “modos de comunicar para producir conocimiento desde el acto de narrar”.

Dicho lo cual, se reubica la pregunta instalada al inicio de esta ponencia, las narrativas transmediales son ¿nuevas modalidades del texto electrónico? Es imposible negar las nuevas textualidades para la academia, ya no son sólo modalidades del entretenimiento

---

<sup>11</sup> Episodio: serían las unidades conceptuales. Los enigmas son las consignas a resolver.

digital, son construcciones académicas que reconocen la potencialidad de pensar y proyectar **en red**, nuevos diseños didácticos para la formación profesional.

Es necesario reconocer estas tendencias culturales, dónde están nuestros estudiantes, porque desde allí se comunican, cuentan historias, siguen tendencias, configuran intereses. Es ineludible identificar dónde están situados simbólicamente, para pensar las propuestas académicas. Ello desde la concepción que sostenemos que las prácticas de enseñanza están situadas socio históricamente por entenderlas complejas y epocales.

### **Referencias bibliográficas**

- Bacher, S. (2016) *Navegar entre culturas*. Paidós. Bs. As.
- Bruner, J. (1997) *La educación puertas de la cultura*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Caldeiro, G.P. (2014) La incidencia de la configuración digital en los estilos comunicacionales sobre los que se construyen las dinámicas colaborativas mediadas por tecnología. Revista VEC Virtualidad, Educación y Ciencia Vol. 5 – N° 8. Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología. Centro de Estudios Avanzados - Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Córdoba.
- Cobo Romani, C.; Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*.  
Barcelona: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic.
- Chevalard, Y. (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Bs. As
- Gadner, H.; Katie, D. (2014) *La Generación App*. Paidos. Bs. As.
- Gadner, H. (2013) *Las cinco mentes del futuro*. Paidos. Bs. As.
- Islas, O. (2008) *La sociedad de la ubicuidad, los prosumidores y modelos de comunicación para comprender la complejidad de las comunicaciones digitales*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Estado de México, México.
- Jenkins, H. (2006) *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós. España.
- Landow, G. (2009) *Hipertexto 3.0*. Paidos Comunicación. Barcelona.
- Litwin, E. - comp. - (1995) *Tecnología Educativa. Políticas, historias, propuestas*. Paidos. Bs. As.
- Litwin, E. - comp. - (2009) *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrortu. Bs. As.

- Lopez, G. Ciuffoli, C. (2012). *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después*. La CruGía. Bs. As.
- Lorenz, F. (2019) *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Paidós educación. Bs. As.
- Marquez, I. (2017) El *smartphone* como metamedio. Vol.11 N° 2. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Lisboa.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Scolari, C. (2008) *Hipermediaciones*. Gedisa. España.
- Scolari, C. (2015) *Ecología de los medios*. Gedisa. España.
- Van dijck, J. (2016) *La cultura de la conectividad*. Siglo XXI. Bs. As.
- Schwartzman, Gisela. Tarasow, Fabio. Trech, Mónica (coomp.) (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: Aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Tosi, C. (2018) *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Paidós educación. Bs. As.

### **Sitografía**

- CITEP <http://campusacademica.rec.uba.ar/course/index.php?categoryid=27> Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina (fecha de consulta noviembre 2018)
- Cobo Romani, C. y Pardo Kuklinski, H, (2007). *Planeta Web 2.0 Inteligencia Colectiva o Medios Fastfood*. Disponible en <http://www.planetaweb2.net/> (fecha de consulta 01/07/2017)
- Debray, R. (2007) *Transmitir más, comunicar menos*. Traducción Saint Arroman, E.; Espinoza, S. *Revista de Filosofía – A parte Rei.* <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/> (fecha de consulta 01/07/2017)
- Jenkins, H. (2008). *Cómo sacar provecho de las nuevas competencias mediáticas en la escuela*. [www.educ.ar.gov.ar](http://www.educ.ar.gov.ar) (fecha de consulta Marzo 2017)
- Scolari, C. [https://www.youtube.com/watch?v=8dsN3rxS\\_UM](https://www.youtube.com/watch?v=8dsN3rxS_UM) (fecha de consulta Marzo 2019)

# La Gestión del conocimiento y las TIC en la Formación de Profesores de Educación Primaria en Jujuy

**Graciela del Rosario Wayar**

gracielayayar@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Jujuy

---

## Resumen

El desarrollo del trabajo presenta algunos de los resultados, construcciones conceptuales y saberes encontrados por el equipo de investigación en el marco del Proyecto "La gestión de conocimiento escolar y el uso de las TIC de los docentes en dos Institutos de Formación Docente de Educación Superior de la Provincia de Jujuy", que fuera aprobado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales -SeCTER- de la Universidad Nacional de Jujuy, por el período 2016-2017.

El trabajo tuvo como propósitos: identificar y caracterizar las modalidades de gestionar el conocimiento escolar y el uso de las TIC, por parte de los docentes en Institutos de Formación Docente en el marco de Educación Superior; como también determinar las habilidades, herramientas y/o recursos que apuestan los profesores para que los estudiantes alcancen y se apropien de los conocimientos.

La perspectiva general del proyecto se vinculó con una larga trayectoria de investigación de temas contenidos en una línea semejante. Además de dicho recorrido, y con la inquietud permanente de continuar abordando este campo de estudio, se suman las invenciones producidas en la educación sobre todo en los niveles medio y superior, con la incorporación del Programa Conectar Igualdad en las instituciones. La temática cobra mayor vigencia y relevancia social, política, económica, cultural, etc., que con el devenir de los tiempos marca la complejización del campo.

Se parte de ciertas ideas y supuestos que poseía el equipo de investigación, tales como que "los Institutos de Educación Superior tenían el desafío de formar a sus estudiantes para una sociedad del conocimiento, y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación"; "en las instituciones se genera una gestión del conocimiento en general y en particular el conocimiento escolar".

Desde lo metodológico, el estudio es de carácter interpretativo, se seleccionaron como instrumento para la recolección de datos e información, las entrevistas semiestructuradas, destinadas a Docentes, Referentes Técnicos Informáticos, Coordinadores de Carrera, Coordinadores de Departamentos y Equipo de Gestión (Rector, Vice rector) de los Institutos de Educación Superior.

En el presente trabajo se abordará la gestión del conocimiento y su relación con las TIC, sus implicancias y sus vinculaciones con las dimensiones del proceso enseñanza aprendizaje; el uso de las TIC en la gestión del conocimiento como nuevo desafío en los procesos pedagógicos, y como posibilidad de promover en los estudiantes su desarrollo y manejo; la infraestructura edilicia, los recursos materiales y humanos como aspectos determinantes de las reales posibilidades para promover, favorecer u obstaculizar la incorporación y la utilización de las TIC en las instituciones formadoras. Para finalizar, se plantea algunas conclusiones, reflexiones e interrogantes.

---

## **Introducción**

En esta ponencia, si bien en el resumen se plantean todas las dimensiones del Informe Final del Proyecto de Investigación "La gestión de conocimiento escolar y el uso de las TIC de los docentes en dos Institutos de Formación Docente de Educación Superior de la Provincia de Jujuy", que fuera aprobado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales –SeCTER- de la Universidad Nacional de Jujuy, por el período 2016-2017, y teniendo en cuenta la complejidad y la amplitud, se realizará un recorte del estudio, focalizando el análisis de dos ejes: Las TIC y la Gestión del Conocimiento y sus implicancias y algunas reflexiones y consideraciones sobre las TIC y la gestión del conocimiento.

### **Las TIC y la Gestión del Conocimiento y sus implicancias...**

Cuando se trata de la noción de la gestión del conocimiento, surgen algunas inquietudes vinculadas al sentido de la misma, es por esto que en primer lugar resulta imprescindible tratar de aclarar su significado para luego en contexto, poder entenderla mejor y de este modo interpretarla en su vinculación con la realidad educativa del Nivel Superior y la incorporación de las TIC.

En primer lugar, se recurrió al Diccionario de la Real Academia Española para determinar el significado de la palabra gestión, el cual deriva del latín *gestio*, como la acción y a la consecuencia de administrar o gestionar algo. Gestionar es llevar a cabo diligencias que hacen posible la realización de una operación comercial o de un anhelo cualquiera. Dicha noción a diferencia del de administración que significa abarcar las ideas de gobernar, disponer, dirigir, ordenar u organizar una determinada cosa o situación, se extiende hacia el conjunto de trámites que se llevan a cabo para resolver un asunto o concretar un proyecto.

En consecuencia la acción de gestionar implicaría, poner en marcha lo planificado durante la administración. En lo educativo la noción de la gestión es poner en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje la manera de enseñar de los profesores, el dominio o manejo de los contenidos vinculados a la asignatura, la aplicación de manera eficaz de metodologías de enseñanza acordes a los contenidos a ser enseñados, aspectos presentes en las interrelaciones de la gestión del conocimiento.

Minakata Arceo (2012) realizó un estudio minucioso sobre la evolución del concepto *gestión del conocimiento*. Según el autor, aparece históricamente como una toma de

conciencia del valor del conocimiento como recurso y producto de la economía del conocimiento en la sociedad de la información.

En 1970, Peter Drucker empleó por primera vez el término *knowledgeworkery* y empezó a escribir acerca de las personas cuyas experiencias y conocimientos, son más importantes en una organización que sus habilidades físicas. El término *knowledgemanagement*-gestión del conocimiento, comienza a ser utilizado a principios de los noventa, aunque ya existían desarrollos prácticos y contribuciones académicas que bien podrían caber en ese campo.

También con Arceo, Ramos y Almeida (2014) “el término la gestión del conocimiento (GC) comenzó a tener gran relevancia e impacto a fines de la última década del siglo pasado, principalmente en el ambiente empresarial de Estados Unidos y Japón, no obstante, la Gestión del Conocimiento en las instituciones escolares es un fenómeno del que se está tomando conciencia en forma reciente y del que aún no se puede hablar como un campo de conocimiento y práctica ya constituido. Por ello, es importante examinar cómo y en qué contexto se origina la gestión del conocimiento, qué elementos están presentes en el proceso y cómo ésta se incorpora al ámbito educativo”

Se considera esencial aumentar la capacidad de las personas e instituciones en la adquisición, generación, difusión y uso del conocimiento para producir desarrollo social y crecimiento económico. Todas las instituciones, en tanto organizaciones generan conocimiento que debe ser difundido entre sus integrantes. Arceo, Ramos, Almeida y Jerónimo (2014) consideran que el proceso de gestión del conocimiento puede ser “... con más o menos método, con mayor o menor acierto, de formas más o menos consciente, pero lo gestionan” (Carballo, 2006; en Arceo et al, 2014: 5). Y es éste uno de los rasgos que se observa en las instituciones en cuestión:

*"...todos los tienen como asumido lo admiten lo tratamos de generar pero no quiere decir que sea haga..."(Coord F I IES I)*

El conocimiento en cualquier organización necesita de un contexto compartido, un lenguaje común que tengan como función ser un medio para crear significados, que permitan en las personas entender y comprender el contexto de los otros y de dotar de sentido a las prácticas institucionales.

Si bien la gestión del conocimiento en las organizaciones no siempre es intencionalmente buscada y/o desarrollada, se reconoce que el aprendizaje individual genera cambios en la institución.

Al respecto y de acuerdo a los datos obtenidos y referenciados con anterioridad, quizás la complejidad de factores que inciden en la gestión del conocimiento varían de una institución educativa a otra, pero también con puntos en común, se puede decir que el sentido de estos elementos se resignifica de acuerdo a las realidades y contextos presentados, como así también en relación a la Carrera de Profesorado de que se trate.

En este sentido, en el ámbito de la educación, el proceso de la gestión del conocimiento se encuentra inexorablemente ligado a otro concepto: el de entorno educativo; dicho término es polisémico pero en este caso Chiecher, Donolo y Córlica (2013) afirman que el entorno de aprendizaje se define como el espacio y las convenciones establecidas, pero es la dimensión didáctica la que convierte al entorno en un entorno de aprendizaje. En esta definición se hace evidente que el concepto de entorno lleva implícito el interjuego de cuatro dimensiones que en un contexto educativo mediado son interdependientes.

Se encuentran por un lado aquellas variables asociadas a las relaciones que se establecen entre los sujetos participantes (dimensión social), por otro lado la cuestión del diseño pedagógico (dimensión didáctica), la dimensión espacio temporal que enmarca el proceso (dimensión física) y por último aquella referida a los recursos o herramientas (dimensión técnica).

En ese mismo sentido Coll, Mauri y Onrubia (2008) identifican dos niveles de diseño respecto a los contextos de enseñanza y aprendizaje mediados, uno de ellos referido al diseño tecnológico, es decir la naturaleza y características del equipamiento y de los recursos tecnológicos puestos a disposición. El otro, indisociado del primero, refiere al diseño pedagógico, es decir a la propuesta más o menos explícita sobre los contenidos, objetivos y una serie de sugerencias y orientaciones sobre la forma de utilizar estas herramientas para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Considerando esta definición se puede decir que, el proceso de gestión del conocimiento se halla traspasado por estas múltiples variables asociadas al entorno de la educación. De los elementos obtenidos de las entrevistas, se visualiza cómo en la dinámica de

construcción del conocimiento la incorporación de las TIC y su uso en el proceso de enseñanza aprendizaje posibilita una mejor comprensión.

Se alude a las tecnologías empleadas para la búsqueda, procesamiento, selección, aplicación y comunicación de la información en sus diferentes formas y sentidos. Al respecto se puede inferir según Cueva Delgado, Avila y Valledor Estevil (2015) que la tecnología se utiliza en la comunicación de la información, por lo que investigadores como Silvestre (2001) plantean que la comunicación es vista como la interacción de las personas que entran en ellas, es una exigencia importante a ser propiciada, estimulada y enriquecida en el proceso de enseñanza aprendizaje, por su incidencia en los planos cognoscitivo, de desarrollo intelectual y educativo.

La comunicación es ante todo un proceso de intercambio, en cuya transmisión de datos, integran una estructura de información. La comunicación por medio de las TIC constituye también la transmisión de experiencias, valores, conocimientos que permiten el desarrollo y transformación de la cultura que se refleja en las relaciones sociales. El intercambio de estos procesos comunicacionales al interior de las aulas, refleja otro tipo de procesos vinculados a las diferentes dimensiones que atraviesan el entorno educativo, el que además forma la particular dinámica de la gestión del conocimiento.

A partir del desarrollo de las principales implicancias del proceso de gestión del conocimiento, se analiza el objeto de estudio del trabajo en cuestión, mediante los datos recabados de las Instituciones de Educación Superior seleccionadas.

### **Algunas reflexiones y consideraciones sobre las TIC y la gestión del conocimiento**

Las TIC se encuentran presentes en el campo educativo y en las diversas sociedades del mundo entero, produciendo transformaciones en los diversos contextos, instituciones y en la configuración de las personas. En dicho escenario los Institutos de Educación Superior (IES) no quedan exentos de involucrarse en los nuevos desafíos que presentan los avances tecnológicos.

Los desafíos actuales consisten, además de proveer equipamientos a las instituciones, brindar herramientas a los alumnos garantizando el acceso a las TIC, como también el replanteo de que estos espacios institucionales generen, promuevan y desarrollen

estrategias a los efectos que la población destinataria –los estudiantes en proceso de formación- puedan hacer uso de las tecnologías.

En tal sentido, se perciben tres brechas digitales que se observan hacia el interior de los IES: la del acceso, la de la calidad del uso y la de expectativas entre las que éstos ofrecen y la de los estudiantes.

La incorporación de las TIC en el campo de la educación es considerada como ventana de oportunidad para la superación del paradigma pedagógico tradicional, ya que posibilitaría nuevas alternativas de enseñanza y aprendizaje. Pero para ello es necesario instalar la mirada crítica sobre la tecnología, donde se defina el para qué incluir las TIC en una educación de calidad.

Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) permiten generar, almacenar, transmitir, recuperar y procesar información en dimensiones espaciales y temporales hasta ahora inéditas; interpela a la educación superior, ofreciendo nuevas modalidades para transmitir conocimientos y producir aprendizajes.

La incorporación de las TIC a la educación resulta más económico en cuanto al uso y disponibilidad de materiales curriculares, pero para ello es necesario superar la brecha digital en cuanto a acceso, entre aquellos que poseen un dispositivo digital y los que carecen del mismo, democratizando el acceso al conocimiento.

Sobre esta línea argumentativa en la que se viene abordando la temática, la gestión del conocimiento no se restringe a disponer de computadoras, sino de procesar e intercambiar información, de avanzar sostenidamente y aceleradamente para impulsar nuevas formas de aprender, incorporando los recursos tecnológicos y permitiendo el acceso al conocimiento para mejorar la gestión educacional en el nivel.

La presencia de las nuevas tecnologías en las aulas constituye una realidad. Las experiencias del modelo uno a uno (una computadora por alumno), muestran que las nuevas tecnologías llegaron para quedarse. Pero es menester preguntarse ¿si los docentes en sus prácticas áulicas propician el uso de las TIC (computadoras, laboratorios, proyectores, sala audiovisual, etc.)?

En este sentido, algunas respuestas de los profesores al respecto son

*“No en mis clases trabajo con fotocopias, los alumnos leen y realizan el trabajo práctico.” (Prof. IES II)*

*“Y siiiii, sino sería contradictorio, lo que yo pregono no poder hacerlo, jajaja. Bueno como aquí no llega internet, yo me traigo mi cañon, la compu y el pendrive. Los alumnos llevan sus computadoras y yo les paso el material que tienen que trabajar, mientras proyecto los videos y las consignas. No tenemos un aula especial, todo lo hacemos aquí en el aula. Es buenísimo trabajar desde este enfoque, todo lo planifiqué. A veces resulta más trabajo hacerlo, porque te demanda preparar el material, yo trabajo con el correo o mensajes de texto para corregir los trabajos prácticos, esto demanda que vos planifiques todo.” (Prof. del IES II)*

*“La verdad que no, y sinceramente me cuesta trabajar en la computadora, solo se alguito.” (Prof IES II)*

En estas expresiones de los profesores, se destacan actitudes positivas respecto al uso de las nuevas tecnologías en la institución. Por ello se considera pertinente lo que sostiene Inés Dussel (2010) respecto a la brecha digital, la que se está desplazando del acceso a los usos, y que la nueva frontera se está definiendo por la capacidad de los usuarios de realizar operaciones complejas, moverse en distintas plataformas y aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la cultura digital, con lo que en los IES existiría una coexistencia de dos posturas, los que están a favor de las tecnologías y los que se resisten al uso de las mismas.

También Dussel (2010) sostiene que para algunos, este ritmo arrollador implica que el cambio tecnológico es una especie de continuum sin interrupciones, y cualquier conflicto se interpreta como la resistencia de sectores tradicionalistas y retardatarios de la sociedad y la cultura. Para otros, es razonable esperar un proceso de transición en el que haya debate y controversia respecto a cómo se ubican las tecnologías y agencias culturales anteriores con relación a las nuevas.

Asimismo, Duart J. (2009) señala que la presencia de las tecnologías o su uso en el aula no es, por sí solo, garantía de la calidad. Por lo cual la calidad de la educación superior en la sociedad del conocimiento va a depender del adecuado uso que se haga de las TIC, ya sea en los sistemas de administración, en la capacitación de los profesores, en los procesos de aprendizaje, en los recursos de aprendizaje, en los cambios para superar la clase tradicional, en la generación de redes, etc. Todo ello, tiene que ver en relacionar la investigación con la formación; así como garantizar una formación flexible y adaptada a las necesidades de los estudiantes; facilitar recursos de aprendizaje adecuados a los

procesos de enseñanza y aprendizaje superando las tradicionales clases magistrales; formar a los profesores en el uso adecuado de las TIC y garantizar a los estudiantes la obtención de las competencias necesarias para la integración en el mercado laboral”.

Valorando lo planteado por Duart (2009), se puede aseverar que nuestro sistema educativo, encontrando su fundamento en la Ley de Educación Nacional, N° 26.206, considera al niño, joven y/o adulto, como un sujeto de derecho capaz de recibir una educación integral en todos sus aspectos, preparándolos en el uso de las TIC para que gestionen el conocimiento de manera crítica y responsable.

Relacionado a esto Martí (2015) expresó que educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida. Aspecto importante a resaltar, donde el educando para estar acorde a los nuevos tiempos, se verá obligado a prepararse en el uso de las TIC para la Gestión del Conocimiento. Así mismo las instituciones y en especial los docentes, deberán desempeñar una dinámica esencial para lograr una educación desde, durante y para la vida; dominar las técnicas y habilidades que les permitan crecer culturalmente y así tratar de resolver los problemas personales y demandas sociales que les impone el contexto.

Los cambios que se perciben en estos institutos refieren a un elemento planteado por la economía basada en el conocimiento y el aprendizaje, a la capacidad de utilizar dicho conocimiento en un proceso permanente de construcción mediante el desarrollo y transformación permanente, como la consolidación de sus principales instituciones.

"...todos los tienen como asumido lo admiten lo tratamos de generar pero no quiere decir que sea haga..."; "...sería para ambos para que los profesores presenten actividades a través de las TIC y que los alumnos sepan cómo resolverlas..." (Coord\_FI\_IES\_I)

"...poder acceder de manera distinta al conocimiento, tenemos que aprender a enseñar de otra manera..."; "...Si yo creo que sí...se nota el cambio, porque el docente se ha dado cuenta de que no puede quedarse atrás, que el alumno no puede saber más que uno, entonces hace que el docente busque, se movilice..." (Coord\_IES\_II)

"...los alumnos se apropian cada día, es más yo los veo en algunas clases, el manejo de las TIC, como el cañón, las aulas virtuales, grabar y filmar clases, y muchas

otras, en diferentes clases."; "...Se logra una mayor dinámica en el uso de las TIC, sobre todo en la realización de trabajos, que a veces el tiempo áulico no permite hacerlo..." (Rec\_IES\_II)

Analizando el planteamiento antes realizado se evidencia la responsabilidad por parte del equipo de conducción en formar a los estudiantes para el uso de las TIC en la Gestión del Conocimiento.

Por otro lado, se requiere también el acompañamiento de los IES en la formación de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías, para dar respuesta a las afirmaciones de los docentes respecto a que no reciben ningún tipo de capacitación por parte de la institución, algunas expresiones al respecto son:

“Mira de los años que trabajo en la Institución, creo que nadie se dedica a capacitarnos, y digo creo porque como te dije nadie, ni siquiera las autoridades del Equipo directivo nunca no dijeron nada sobre que nos actualizarían para el manejo de las TIC.” (Prof del IES II)

“La Institución no proporciona ninguna capacitación. Yo soy un convencido de que uno es el que se tiene que capacitar y profesionalizarse, que uno es el que tiene que tomar el toro por las astas, porque sino nadie te va a capacitar si no lo haces por tu propia voluntad.” (Prof. del IES II)

“No, desde que yo trabajo aquí”. (Prof. del IES II)

Los docentes enfrentan con temor y desconfianza a la computadora, observándose además por parte de algunos tener mayor predisposición en el uso de la tecnología para tareas pedagógicas, valorando la función de éstas, razones que conllevan a reconocer la importancia de capacitarse en el área. Sin embargo muchos de ellos no se sienten capacitados o lo suficientemente habilitados con las competencias tecnológicas como para incluir su utilización en el aula. Así lo expresa una docente...

"Me costó horrores. Primero el miedo. Vencer el miedo a esto" (Doc 3\_IES I)

Para que el docente trabaje con las TIC como mediadoras o facilitadoras del aprendizaje primeramente debe asumir el desafío de conocer y manejar las herramientas tecnológicas. En muchos sentidos, deben superar el “bloqueo procedimental” que impide, como plantea Galvis (en Oñate, 2015; 71) generar entornos educativos y realizar las mismas tareas de la enseñanza.

Una de las razones que fundamentan las resistencias en el uso de las herramientas tecnológicas está vinculada con posicionamientos conservadores, valorando la presencialidad como un elemento que favorece la transmisión de conocimientos.

"...Lo que no me parece beneficioso es la falta de contacto en la enseñanza, sobre todo cuando recién nos estamos formando...porque para poder trabajar esto que decimos nosotros: lo que yo miro en el otro porque yo también enseño a ser profesor siendo yo profesor;

"...los otros docentes siguen dando sus clases tradicionales..."(Coord\_FI\_7\_IES\_10)

Quizás se pueda pensar que, la resistencia manifiesta al uso de las herramientas digitales se corresponde con las posiciones más conservadoras y tradicionales de la educación, en la que la función docente es guiar, orientar, conducir el proceso de enseñanza - aprendizaje en la formación de los estudiantes, en forma presencial y no mediada por las tecnologías.

"...Sí pero siempre y cuando el docente les enseñe porque si no ellos acceden a cualquier sitio web y a veces traen información no pertinente o no confiable..."(Doc4\_IES\_I); "...uno como docente desde lo disciplinar yo lo poco que se lo vuelco con mis alumnos, les digo a ver vamos a usar el aula virtual del instituto, la plataforma virtual. Entonces yo a ellos los inscribo como usuarios y entramos al foro. Yo considero que lo poco que se lo transmito a mis alumnos y ellos también aprenden..."(Doc5\_IES\_II)

Dicha realidad evidencia un problema para las instituciones que se encuentran en la clásica tensión de ser conservadoras y reproductoras del conocimiento, o de provocar la transformación social por la posibilidad de fomentar la producción del conocimiento en los estudiantes del nivel superior. En palabras de Minakata Arceo (2012; p.3) corren el riesgo de convertirse en instituciones “obsoletas y dislocadas de las dinámicas de la sociedad del conocimiento”

También se debería considerar que los estudiantes realizan diferentes tipos de consumo, y de conocimiento en relación a las herramientas TIC. El supuesto que considera que los estudiantes pueden, enfocar “su trabajo, el aprendizaje y los juegos de nuevas formas: absorben rápidamente la información multimedia de imágenes y videos, de manera semejante o mejor a la de un texto impreso; consumen datos simultáneamente de diversas fuentes; esperan respuestas instantáneas; permanecen comunicados permanentemente y crean también sus propios contenidos.” (García et al, 2007: 2) se enfrenta a la realidad que los docentes entrevistados relatan:

"...durante el proceso la mayoría bueno entra, digamos, a utilizar las nuevas tecnologías como una necesidad, digamos, pero es poco lo que se va notando no es que todos están en un mismo nivel". (Doc1\_IES\_I)

"...la mayoría de los estudiantes que tengo no tienen correo, no tienen correo ni computadora...la mayoría va a los libros porque la mayoría también no tiene internet en su casa." (Doc2\_IES\_I)

"...Son pocos los alumnos que tienen computadoras, más bien utilizan la que tienen en sus casas, y desde ahí trabajan los prácticos..."(Doc5\_IES\_II)

"...Son pocos los alumnos que utilizan las TIC, ya que, a parte de mi cátedra, los profesores no incentivan a los mismos que lo hagan. Creo que ni el cañón saben usar..."(Doc8\_IES\_II)

Souto González (2011; p11) expresa que “no deja de ser paradójico que mientras se habla de globalización de los fenómenos sociales, la realidad social se fragmenta en una retícula en la cual hay personas y colectivos que se relacionan entre sí a través de la red por excelencia (internet), mientras que otros permanecen en los alrededores”.

La variable social y económica incide en la posibilidad individual de acceso a las TIC, lo que lleva a las instituciones a enfrentar los desafíos de la época redoblando los esfuerzos por ampliar y democratizar la enseñanza a través del uso de las tecnologías.

Ello implica la necesidad de plantear cambios en la configuración institucional como otro aspecto a destacar y tener presente; por un lado, considerar la organización de los tiempos, los agrupamientos y el espacio; y por otro, pensar en las nuevas configuraciones que aluden a cambios relacionados con la gestión del conocimiento, lo que impacta en el currículum y su didáctica, sobre todo si se tiene en cuenta que la relación de los jóvenes con las TIC constituye un universo heterogéneo.

La situación compleja y heterogénea planteada conlleva a interrogantes sobre los nuevos escenarios: la subjetividad de los jóvenes, sus formas de pensar, sus intereses, su proyección de futuro.

Cabe preguntarse entonces ¿Cómo gestionar el conocimiento incluyendo las TIC en el currículo? ¿Cómo capacitar y orientar a los docentes para acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación? ¿Cómo propiciar el trabajo colaborativo? Interrogantes que deben llevar a replantearse la dinámica institucional del IES, respondiendo a las necesidades de los estudiantes y exigencias del contexto.

## Bibliografía

- Arceo, G., Ramos, E., Almeida, M. y Jerónimo, M. (2014). *Análisis de la gestión del conocimiento y las Tecnologías de Información en el ámbito Docente Universitario*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Bs. As. Argentina
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Cuevas Delgadas, J.L, Ávila Aguilera, y Valledor Estevil, R. (2015). El uso de las TIC para la gestión del conocimiento en la educación primaria. *Revista de Innovación Tecnológica. CIGET*, 21(3). Disponible en: <http://innovacion.ciget.lastunas.cu/index.php/innovacion/article/view/444>
- Chiecher, A., Donolo, D. Y Corica, J. L. (comps.) (2013). Entornos virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones. Mendoza: Editorial Virtual Argentina.
- Arceo, G y otros (2014). *Análisis de la gestión del conocimiento y las tecnologías de información en el ámbito docente universitario*. Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación.
- Dussel, I. (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital / Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana.
- Martí, J. (2015). El uso de las TIC para la gestión del conocimiento en la educación primaria. *Innovación Tecnológica (21)*, No. 3 julio-septiembre 2015
- Minakata Arceo, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Sinéctica N° 32*. Tlaquepaque ene./jun. 2009. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2009000100008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000100008)
- Souto González, X. M. (2011). *La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del Proyecto Gea-Clío*. Valencia. Universitat de València y Proyecto Gea-Clío.

