

Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2022.

Los módulos de trabajo: una respuesta de construcción colectiva frente al desafío de la enseñanza en virtualidad.

García, María Virginia, Osorio, Natalia Verónica, Garrido, Denisse Eliana, Lezcano, María Laura, Trejo y María Belén.

Cita:

García, María Virginia, Osorio, Natalia Verónica, Garrido, Denisse Eliana, Lezcano, María Laura, Trejo y María Belén (2022). *Los módulos de trabajo: una respuesta de construcción colectiva frente al desafío de la enseñanza en virtualidad. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/127>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoQd/n6u>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EJE TEMÁTICO: Los desafíos de la enseñanza de la Didáctica en tiempos de la digitalidad.

Relato de experiencia

Título: Los módulos de trabajo: una respuesta de construcción colectiva frente al desafío de la enseñanza en virtualidad.

Cátedra de Didáctica General del Profesorado en Psicología - Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Autorxs:

Lic. María Virginia García

Facultad de Psicología / UBA

licmvirgarcia@gmail.com

Prof. Natalia Osorio

Facultad de Psicología / UBA

nataliaosorio20@hotmail.com

Lic. Denisse Garrido

Facultad de Filosofía y Letras / UBA - Psicología / UBA - CONICET

den.garri@gmail.com

Lic. Belén Trejo

Facultad de Filosofía y Letras / UBA - CONICET

belu_trejo@yahoo.com.ar

Lic. Maria Laura Lezcano

Facultad de Filosofía y Letras / UBA - Psicología / UBA

marialaura.lezcano7@gmail.com

Resumen

Esta experiencia se desarrolló en la Cátedra de Didáctica General del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El contexto del ASPO nos puso ante el desafío de emprender las acciones para adecuar la programación de la propuesta presencial a una virtual. El primer paso fue responder a la pregunta, ¿cuáles son los contenidos irrenunciables para el dictado de la materia? ¿Qué organización y secuenciación les damos para poder ser transmitidos en este nuevo contexto? Como respuesta se organizaron los contenidos por módulos temáticos: Didáctica, Enseñanza, Currículum, Programación y Evaluación en los cuales se transversalizaron saberes contextuales como Memoria, Género e Identidades. Los módulos fueron compartidos a lxs cursantes previendo dos semanas de trabajo para cada uno, a través del Campus Virtual provisto por la Facultad. Cada módulo fue acompañado de una propuesta de actividad que permitía dar cuenta del grado de avance sobre los contenidos. De esta manera, nos propusimos generar un dispositivo que permitiera acompañar el proceso de aprendizaje a partir de instancias de entrega, devolución y fundamentalmente intercambio acerca de las producciones. En este relato, reconstruiremos el proceso de armado de estos materiales producidos por el equipo (lo que implicó un cronograma de trabajo particular al interior de la cátedra), la puesta en práctica de los mismos durante las cursadas de ambos cuatrimestres del 2020 y 2021 (con sus particularidades) y las revisiones sobre la propuesta de enseñanza, a partir de las potencialidades y dificultades que identificamos para su implementación.

Introducción

La experiencia que analizamos en este escrito se desarrolló con el inicio del Aislamiento Social y Preventivo Obligatorio (ASPO) en marzo de 2020, en el marco de la materia Didáctica General del Profesorado en Psicología, que se dicta en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), junto con las carreras de Licenciatura en Psicología, en Terapia Ocupacional y en Musicoterapia.

Un estudio de Mollis y otros (2006) identifica tres tipos de planes de estudios en las universidades que brindan carreras docentes y académicas: el modelo complementario, el combinado y el independiente. El primero, propone un breve trayecto formativo de contenidos netamente pedagógicos, que se ofrece a lxs licenciados que desean obtener su título de profesor/x. En el segundo, los planes de estudio para la licenciatura y para el profesorado comparten un recorrido inicial común, diferenciándose sólo al final. Y el último tipo de plan de estudio, el independiente, ofrece un recorrido específicamente diseñado para la formación de profesores. Tanto la Licenciatura en Psicología como el Profesorado se crearon en 1957 (Res. 528/57) respondiendo al modelo combinado: comparten el tronco de

formación general y se diferencian al final, pero la elección por el profesorado como primera carrera, suele ser históricamente minoritaria¹. En las últimas décadas, se observa que las universidades de más reciente creación realizan grandes esfuerzos para superar este antagonismo; sin embargo, esta fractura se mantiene en muchas de las casas de estudio más tradicionales. Esta particularidad institucional hace que, en la composición de la matrícula, adquiera peso el estudiantado que retorna a los estudios superiores luego de alguna trayectoria profesional, con una edad superior al promedio de cursantes de la licenciatura, o con alguna trayectoria profesional previa que moviliza la elección por el profesorado.

El programa que trabajó la cátedra hasta el inicio de la virtualidad, se organizó en seis módulos temáticos con bibliografía específica. La opción por una organización modular respondió a la intención de reconocer núcleos de sentido organizadores de la propuesta curricular que, al mismo tiempo, rompiesen con la linealidad del trabajo con los tópicos. Los contenidos eran desarrollados en las clases teóricas y prácticas, a las que se agregaban visitas educativas a espacios extra institucionales relacionados con lo escolar (museos, archivos escolares, entre otros), y espacios de Foro, llamados “Foros de Psicología y Educación”, con temas e invitadxs convocadxs especialmente, en línea con debates sociales y coyunturales correspondientes al campo disciplinar. Por último, la cátedra está compuesta por licenciadxs y profesorxs en Ciencias de la Educación y en Psicología, con trayectorias diversas en investigación y docencia.

Con la necesidad del armado de una propuesta virtual, una de las decisiones adoptadas por la cátedra fue la construcción de materiales textuales que reemplacen los espacios de encuentro presencial y que acompañen a lxs estudiantes en el recorrido por los contenidos de la asignatura. No fue la única propuesta que se sostuvo mientras se dispuso el cese de actividades educativas presenciales, pero será el objeto de análisis de este relato.

Se trató de propuestas escritas con elementos transmediales formuladas en clave dialógica: involucró preguntas, comentarios, reflexiones, ideas para seguir profundizando y ampliando, e invitaciones a diferentes plataformas. Asimismo contuvo información, apartados de lectura y trabajo obligatorios y propuestas complementarias y optativas. Estos materiales, (en adelante, *módulos*) respondieron a la organización del programa que ya se describió previamente. Su estructura básica consistió en una presentación tanto en formato texto como video, un desarrollo organizado por apartados, espacios de abordaje del módulo transversal y una actividad que permitiera monitorear los aprendizajes alcanzados. Estos módulos se iban publicando con una periodicidad pautada y comunicada a lxs estudiantes

¹ Al inicio del año 2021 había solo un/x estudiante inscripto al Profesorado en Psicología como primera carrera. Para ampliar esta condición histórica, consultar: <http://www.uba.ar/institucional/censos/series/cuadro9.htm>

con anterioridad². El envío periódico de estos materiales respondió también a la gran incertidumbre respecto del desarrollo de las políticas sanitarias de cuidado frente a la pandemia: en marzo de 2020 no era claro cuánto durarían las medidas de prevención y si el formato de trabajo iba a modificarse durante el desarrollo del cuatrimestre.

A los fines de desarrollar una exposición analítica de los materiales pedagógicos que se elaboraron para garantizar la continuidad formativa entre 2020 y 2021, delimitaremos tres momentos. En cada uno de ellos señalaremos el trabajo colectivo emprendido para la elaboración de los módulos, las posibilidades que ofrecieron y los límites, el tipo de trabajo con los contenidos curriculares y las formas en que entró en juego la evaluación, tanto de proceso como sumativa.

Primer momento: la construcción de los módulos (Primer cuatrimestre de 2020)

Al comienzo del primer cuatrimestre de 2020, las condiciones sanitarias y las disposiciones de las autoridades nacionales sobre la suspensión de encuentros educativos presenciales sumieron a las instituciones educativas en el desafío de transformar las actividades cotidianas para adecuarse a nuevas formas de trabajo. Con la información institucional que se disponía, sin la existencia de espacios institucionales sincrónicos obligatorios, y en base al perfil del estudiantado, la cátedra se abocó al desarrollo de contenidos digitales que garantizaran la continuidad de la tarea de enseñanza.

El grupo de cursantes inscriptos en ese cuatrimestre no había previsto este cambio en las condiciones de cursada. Se trataba de un grupo de 243 estudiantes, distribuidos en 8 comisiones, mayormente psicólogos (87.5%) con experiencia de trabajo en el campo profesional y con desiguales condiciones de acceso y experiencia en el manejo de herramientas tecnológicas y de conectividad. No obstante, en todos los casos, los estudiantes reconocían algún tipo de acceso a dispositivos que permitieran conectarse con las actividades de la cátedra (Datos de encuesta inicial 2020³)

En este marco, los integrantes de la cátedra nos embarcamos en la construcción de cinco módulos temáticos donde se trabajen los contenidos previstos por el programa. Los equipos se constituyeron considerando la diversidad de trayectorias formativas, la antigüedad en el trabajo con la cátedra y el acompañamiento de un/a Jefe de Trabajos Prácticos. Se pautó un cronograma interno de manera tal que cada equipo pudiera presentar al colectivo cada propuesta de módulo para su discusión.

² Si alguien desea conocer estos materiales, puede contactarse con la cátedra didatica_general@psi.uba.ar

³ Al inicio de cada cuatrimestre, la Cátedra envía a los estudiantes una encuesta inicial que permite anticipar datos básicos sobre el perfil del estudiantado. Este insumo es una herramienta clave para orientar las decisiones que se adoptan. Los datos sobre cursantes de cada grupo que se mencionan a lo largo de esta presentación se extrajeron de las distintas Encuestas Iniciales.

Este trabajo de diseño y elaboración de materiales didácticos fortaleció la generación de acuerdos, el intercambio entre colegas en relación con los contenidos disciplinares, el debate sobre posiciones docentes y sobre el alcance y profundidad de los contenidos. En definitiva, los módulos constituyeron la alternativa que generó la cátedra frente a la incertidumbre sobre la posibilidad de realizar espacios de encuentros sincrónicos y la indeterminación del escenario de inicio del 1° cuatrimestre de 2020. No se trataba solamente de producir materiales textuales que faciliten la aproximación a los temas del programa sino pensar los módulos como un dispositivo de intervención y acompañamiento docente que operara en términos de intercambio dialógico con lxs estudiantes.

En su formulación inicial, cada módulo concluyó con una actividad de entrega obligatoria en la que se esperaba conocer la aproximación de lxs estudiantes a los temas tratados, acompañar el recorrido por la asignatura y dar cuenta del grado de apropiación de los contenidos. Como contraparte, esas producciones eran el punto de inicio de un diálogo: para cada entrega, lxs docentes realizaban una devolución cualitativa-narrativa.

Con esta propuesta de trabajo, se pusieron materiales a disposición de lxs estudiantes, se invitó a discurrir sobre los contenidos de la materia, se ofreció un recorrido que oriente el abordaje de la bibliografía, se respetó la organización autónoma de los tiempos de trabajo y, al mismo tiempo, se previeron instancias concretas de intercambio entre docentes y estudiantes.

En este sentido, puede decirse que el trabajo con los módulos fue una decisión didáctica que operó simultáneamente sobre dos aspectos: por un lado, el fortalecimiento de la grupalidad, del equipo de trabajo; por el otro lado, constituyó una alternativa de intervención docente ante un escenario donde compartir tiempos y espacios comunes no fue posible.

En relación al primer aspecto, es importante destacar que si bien habitualmente la cursada se organizaba alrededor de un cronograma consensuado que estructuraba secuencias, tiempos y bibliografías, los recursos y abordajes de cada ayudante de trabajos prácticos y las propuestas de clase siempre pudieron ser diversas. Por lo tanto, la conformación de equipos de trabajo que construyan colaborativamente estos módulos, implicó una riqueza de recursos y formas diferentes de abordar los contenidos que se tradujo en una oportunidad formativa para lxs docentes, y aportó riqueza en los intercambios con estudiantes. Estos espacios al interior de la cátedra se sostuvieron con fluidez al compartir horizontes en común: la perspectiva de la enseñanza como una práctica que garantiza derechos -también en contexto de aislamiento- y la preocupación por materializar una propuesta que nunca pierda su carácter dialógico. También favoreció la construcción de espacios colectivos en los que el diálogo y la construcción de acuerdos resultaron un eje organizador y sostenedor en tiempos difíciles: en este sentido, las

reuniones de cátedra sistemáticas se constituyeron en un eje vertebrador y contenedor para lxs integrantes de la cátedra.

Por otra parte, el dispositivo narrativo creado y la inclusión de elementos transmediales, obligó a la revisión continua de cuestiones como autorías, transposiciones didácticas, pertinencia de las fuentes y recursos y aspectos no explícitos del currículum que se pondrían en juego en la propuesta, a través de una vigilancia epistemológica compartida en los pequeños grupos de trabajo, y en las profesoras responsables de la cátedra, además de la revisión e inmersión del uso de nuevas tecnologías para uso didáctico.

La estructura de los módulos resultante, contuvo:

-Un documento de presentación del módulo con la anticipación de sus momentos y la bibliografía obligatoria.

-El módulo en sí mismo: con una presentación en video por alguna de las profesoras responsables (titular o adjunta), el desarrollo del tema propio del módulo organizado en momentos diferenciados en los que se articuló la bibliografía y los recursos multimediales en forma de narración con citas de autor y un párrafo de cierre.

-Un documento que ofreció guías de lectura para la bibliografía propuesta.

-Un documento que contenía la consigna de una actividad que evaluaba la apropiación del módulo, y anticipó criterios de evaluación, fecha de entrega y otros aspectos formales.

Una vez contruidos y consensuados los módulos, se ponían a disposición en el campus institucional. La comunicación con lxs cursantes se sostuvo vía campus, mail, grupos de chat y plataformas de videoconferencias (meet o zoom). El sentido del uso de estas últimas -también discutido colectivamente- se diferenció del módulo en tanto mediador de contenidos, como una instancia de carácter más afectivo. En todos los casos, las entregas de actividades se realizaron vía plataforma institucional, lo mismo que las devoluciones cualitativas. La tarea de lxs docentes durante este primer cuatrimestre y el siguiente, consistió en el seguimiento de las producciones de lxs estudiantes y la realización de una devolución narrativa sobre las mismas, que orientara el proceso de aprendizaje de cada módulo y permitiera recapitulaciones en caso que posteriormente los requisitos de evaluación (institucional) así lo requirieran, debido a la incertidumbre acerca de los modos de acreditación de saberes.

Segundo momento: los módulos revisados, discutidos, ampliados (2° cuatrimestre del 2020 y 1° cuatrimestre de 2021)

Al inicio del segundo cuatrimestre del 2020, pero con mayor fuerza en el primer cuatrimestre del 2021, se produjo un notorio cambio en la conformación de la matrícula

habitual. Además del significativo aumento de inscriptxs (330 cursantes distribuidxs en 11 comisiones de trabajos prácticos, en tres bandas horarias distintas), también cambió el perfil del estudiantado, ya que muchxs jóvenes que aún no habían culminado el trayecto de la licenciatura optaron por el profesorado. Esta situación nos propuso dos desafíos: en primer lugar, la necesidad de incorporar nuevxs docentes al equipo de trabajo, y en segundo lugar, repensar la propuesta a la luz de la experiencia previa con los módulos y las diferencias en la cantidad y la trayectoria de lxs estudiantes.

En relación al primer desafío, los módulos construidos resultaron una herramienta muy ordenadora en el proceso de inclusión de nuevxs ayudantes. Acercaron rápidamente tanto el marco teórico para la tarea a realizar, como las posiciones político pedagógicas construidas por el equipo en relación al contenido a transmitir.

Respecto del segundo desafío, los módulos debieron revisarse, no sólo en relación a los contenidos -que se sometieron a revisión colectivamente, a la luz de la experiencia de su puesta en marcha y a cambios en el contexto social- sino también en el tipo de retroalimentaciones que se volvieron necesarias (por ejemplo, respecto de la escritura académica). La invitación a lxs nuevos integrantes del equipo de cátedra a revisar los módulos permitió además incorporar otras miradas y perspectivas, ya distantes del momento de confección inicial de los mismos, a la vez que sumaron otros recursos multimediales y fuentes que enriquecieron la propuesta.

Para el 2° cuatrimestre de 2020 se planteó desde el inicio de la cursada las instancias de evaluación que iban a producir una calificación, aspecto que no fue implementado al inicio del ASPO. Por otra parte, a partir de 2021, cambió el régimen de acreditación de la materia: desde la promoción con examen final obligatorio, a la posibilidad de promocionar sin examen. Esta condición derivó en la modificación de las instancias de evaluación parcial, y en los trabajos exigibles para cada módulo, e inevitablemente en la necesidad de revisar los criterios en los que se hacía necesaria una instancia final de evaluación. Para lograr la promoción sin examen fue necesario agregar una tercera instancia de examen parcial integrador que se sumaba a las propuestas ya existentes.

A partir de retroalimentaciones en encuestas de cierre de cursada e intercambios, se necesitó considerar la excesiva cantidad de instancias de escritura -y devolución- en las que se involucraron estudiantes y docentes, sobre todo por los efectos de saturación que para este período se evidenciaban por las demandas de conectividad, laborales y académicas. La inclusión de encuentros sincrónicos y la aparición de referencias textuales de los módulos en algunos exámenes y trabajos, previnieron del sentido de los mismos en este nuevo momento que se inició en 2021. Percibimos que, en muchos casos, la lectura del módulo había ido reemplazando a la lectura de la bibliografía propuesta.

¿Hasta qué punto estos módulos, que habían resuelto de manera exitosa las primeras dificultades del aislamiento, no se habían convertido en un obstáculo para la apropiación reflexiva de los contenidos provistos por la bibliografía?

Por otro lado, los encuentros sincrónicos en el marco de comisiones de trabajos prácticos estaban estrechamente ligados a los planteos y recorridos conceptuales que desarrollaron los módulos, por lo que solían ser una instancia de acompañamiento de la lectura pero cautos en la profundización de ciertos aspectos o inclusión de temáticas no trabajadas en los materiales textuales. En este sentido, la cátedra arribó a la idea de que este formato de enseñanza tendía a la simplificación de los desafíos que implica la transmisión y a licuar contenidos (Siede, 2016) propios de la didáctica a partir de la presentación de propuestas didácticas uniformantes.

Tercer momento: los módulos puestos en cuestión, ¿facilitadores u obstaculizadores de la enseñanza? (2º cuatrimestre 2021)

En esta reflexión analítica sobre la experiencia de enseñanza, ubicamos con nitidez un tercer momento en el que las tendencias que se describieron en el apartado anterior se estabilizaron y la cátedra revisó el formato de sus propuestas didácticas.

En el 2º cuatrimestre de 2021, la ampliación de la inscripción estudiantil se consolidó alcanzando a 425 inscriptxs. Lo mismo ocurrió con los cambios en el perfil del estudiantado: gran cantidad de estudiantes en la etapa final de la licenciatura optaron por transitar el trayecto formativo del profesorado, con poca o nula experiencia en el campo profesional y con pocos o escasos antecedentes docentes. Por otro lado, la ampliación de la cátedra terminó de consolidarse: de 18 integrantes que tenía al comienzo de la pandemia, pasó a estar compuesta por 25 personas con diferentes roles y una oferta de 17 comisiones de trabajos prácticos.

Ante la percepción de que los módulos reemplazaron la bibliografía obligatoria de la asignatura y los espacios de encuentro sincrónico, ya que ofrecían suficiente información para abordar las situaciones de producción por parte de lxs estudiantes sin la necesidad de un trabajo profundo y continuo en torno a los contenidos, la cátedra optó por retirar el trabajo con esos materiales y privilegiar los espacios de intercambio virtual a partir de plataformas de videoconferencia. Al mismo tiempo, al haberse retirado los trabajos obligatorios de final de módulos, éstos pasaron gradualmente a ser un recurso antes que una guía o acompañamiento.

El balance general señalaba que los módulos, que habían sido una vía para facilitar el encuentro y para continuar enseñando en condiciones de imprevisibilidad, se habían vuelto una versión diluida, simplificada y poco desafiante para el trabajo de estudiantar: obstaculizaron el acceso a la bibliografía, se superpusieron con las propuestas de los

encuentros sincrónicos por videollamada, generaron una versión sintética de la propuesta curricular de la cátedra, entre otras cuestiones.

Para dar respuesta a esta situación, la organización del cronograma de trabajo en este cuatrimestre, buscó ganar en profundidad a través de la inclusión en cada uno de los materiales del módulo transversal previsto en el programa. Así fue como se construyeron -nuevamente de manera colectiva, y a partir de grupos de trabajo diferenciados- propuestas didácticas que articulen Didáctica, DDHH y Memoria en los procesos de transmisión productiva (Legarralde, 2018, Diamant, 2021); el Currículum y el carácter de disputa por los sentidos presentes en la práctica curricular (Siede, 2016); las consideraciones acerca de la Educación Sexual Integral y la construcción de la otredad (Artieda, 2006) en las propuestas de Planificación; o el carácter político de lo escolar (Pineau, 2001, Molinari, 2016).

La propuesta de evaluación para el 2° cuatrimestre de 2021 incluía dos parciales domiciliarios y un trabajo final integrador para aquellxs estudiantes que reunieron las condiciones y optaron por la promoción sin examen final. Las tres instancias fueron evaluaciones con calificación y una devolución cualitativa escrita que se enviaba a lxs estudiantes.

A pesar de que no eran material de trabajo obligatorio, los módulos escritos continuaron circulando por vías informales, en muchos casos constituyeron materiales de consulta que lxs inscriptxs utilizaban al momento de estudiar. Además siguieron operando como espacios de discusión interna y de socialización profesional entre colegas: materiales que permitían pensar el alcance de los encuentros de trabajos prácticos, discutir e implementar recursos de clase, textos de debate.

Algunas reflexiones finales.

En el recorrido que proponemos al analizar las decisiones didácticas adoptadas por la Cátedra de Didáctica General del Profesorado de Nivel Medio y Superior en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, identificamos tres momentos. Nos hemos centrado en esta presentación en el trabajo de elaboración y reformulación de materiales textuales que sirvieron de sustento al desarrollo de la materia en 2020 y 2021. El devenir de estos módulos, como sostenemos, no puede pensarse de manera aislada sino a partir de su relación con otros elementos de la propuesta de enseñanza y con condiciones singulares que se detectaron en cada uno de los cuatrimestres (matrícula, perfil del estudiantado, cuerpo docente, condiciones de acreditación, condiciones de cursada)

Los módulos fueron inicialmente una respuesta ante un escenario novedoso y disruptivo. Fueron también materiales dinámicos, problema y obstáculo para la tarea de enseñanza. Fueron una oportunidad para generar discusiones y acuerdos. Al mismo tiempo, supusieron un proceso de transposición de contenidos en pos de su enseñanza y habilitaron

entre lxs colegas de la cátedra un saber didáctico que se produce y no se reconoce como tal (Terigi, 2007): un ejercicio artesanal y sostenido en el tiempo de debate colectivo y de autoría didáctica (Litwin, 2008; Diamant, 2011).

Uno de los aspectos que fue más transformado en el devenir de esta propuesta es el módulo transversal referido a saberes contextuales como Memoria, Género e Identidades, que se vio profundizado, ejercitado e incorporado de manera recurrente a los contenidos de las comisiones de trabajos prácticos. En condiciones de cursada presencial, previa a la virtualidad, se sostenía un tratamiento específico de dichos contenidos en espacios de teóricos. El proceso de discusión y elaboración interna de los módulos permitió incorporar a los encuentros de prácticos los contenidos del módulo transversal.

Las reuniones de cátedra y las reuniones internas de elaboración de módulos funcionaron como espacios para propiciar la reflexión sobre la propia práctica y sobre los contenidos disciplinares mismos, generando espacios muy ricos para la formación de lxs docentes participantes. En este sentido, y sosteniendo una constante revisión de las propuestas didácticas, pudimos poner en común qué aspectos identificamos como facilitadores u obstaculizadores en el empleo de los módulos. La revisión de los módulos así como también la decisión final de optar por abandonar su empleo cuando se tornaron un obstáculo, fueron parte de las decisiones pedagógicas colectivas que se produjeron en esos encuentros. En ese sentido, esta experiencia nos permitió reflexionar acerca de la producción de materiales para el acompañamiento de los aprendizajes en el nivel superior, como también acerca de las obras de enseñanza (Alliaud, 2017) como tarea colectiva.

Bibliografía

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós

Artieda, T. (2006). Los discursos escolares sobre la alteridad indígena. Aportes sobre el "pasado" y el presente en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. *Revista Nordeste- Investigación y Ensayos- 2da. Época*, 25

Diamant, A. (2011). Hablar de maestros. Narrativas que recuperan "propiedades" didácticas en formadores de universitarios de los '60 en la UBA. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-052/21.pdf>

Diamant, A. (2021) Transmisión de una experiencia de genocidio en el espacio escolar: trabajar con sobrevivientes del holocausto y sus testimonios. Presentado en XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. SAHE. UNIPE, 2021

- Legarralde, M. (2018). Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1547/te.1547.pdf>
- Molinari, A. (2016) ¿Qué es aprender a enseñar? En *Le Monde Diplomatique*, n° 44, septiembre de 2016.
- Mollis, M. y otros (2006). La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Casos comparados. Planeta.
- Pineau, P., Inés Dussel y Marcelo Caruso (2001) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Siede, I. (2016) *Peripicias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*. Eudeba.
- Terigi, F. (2007) Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En Baquero, R; Diker, G.& Frigerio, G. (Comp); *Las formas de lo escolar*. Del estante Editorial.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

Materiales de referencia

- Cátedra de Didáctica General, Programas anuales 2020 y 2021.
- Cátedra de Didáctica General, Profesorado en Psicología, Encuestas iniciales.
- Cátedra de Didáctica General (2020-2021), Módulos “Didáctica”, “Enseñanza”, “Currículum”, “Programación” y “Evaluación”.
- Universidad de Buenos Aires, Censos y estadísticas.