

REINVENTAR LA DIDÁCTICA. TENSIONES ENTRE LA INNOVACIÓN Y LAS BUENAS PRÁCTICAS.

KAP, Miriam.

Cita:

KAP, Miriam (2015). *REINVENTAR LA DIDÁCTICA. TENSIONES ENTRE LA INNOVACIÓN Y LAS BUENAS PRÁCTICAS. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/miriamkap/120>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pbcx/CKD>



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>.



IMAGINAR COMO DESAFÍO: ENTRE LA TECNOLOGÍA Y LA DIDÁCTICA

Coordina: Mariana Maggio
Universidad de Buenos Aires
marianabmaggio@hotmail.com

REINVENTAR LA DIDÁCTICA. TENSIONES ENTRE LA INNOVACIÓN Y LAS BUENAS PRÁCTICAS

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

Resumen

Las nuevas tecnologías interpelan y vuelven persistente la reflexión didáctica que enlaza las prácticas de enseñanza, los conocimientos y la posibilidad de provocar potentes y perdurables aprendizajes en los estudiantes. El docente tiene el desafío de integrar los entornos comunicativos de los estudiantes, guardando una necesaria vigilancia epistemológica. Sin embargo, en ambientes de alta disponibilidad tecnológica, la incorporación de dichos entornos oscila en un plexo que puede ir desde el uso justificado en marcos conceptuales, hasta la banalización del contenido. Las tensiones que se producen al intentar articular las innovaciones y las buenas prácticas de enseñanza nos permiten pensar en tres dimensiones complementarias: por un lado, reflexionar sobre los puntos de apoyo que requieren convertir las intervenciones con tecnología y los entornos tecnológicos en propuestas con intencionalidad pedagógica; en segundo lugar, pensar la oportunidad y la necesidad de la innovación y la experimentación didáctica donde los profesores puedan tomar riesgos de imaginar nuevos escenarios y contextos y revisar sus estrategias de enseñanza, amalgamando las nuevas tecnologías como parte ineludible de la mediación pedagógica y, finalmente, iniciar la discusión de nuevas categorías conceptuales que permitan concebir mejores prácticas, más creativas, favorecedoras del pensamiento, para abrir puertas a nuevos conocimientos y modos de ver el mundo.

Palabras clave: didáctica - nuevas tecnología- – innovación – vanguardias – prácticas de enseñanza

Introducción

En este trabajo nos proponemos analizar las tensiones que se producen al intentar poner en consonancia las innovaciones, la utilización de nuevas tecnologías y las buenas prácticas de enseñanza. Trabajaremos sobre tres dimensiones complementarias: por un lado, reflexionar sobre los puntos de apoyo que requiere convertir las intervenciones con tecnología y los entornos tecnológicos en propuestas con intencionalidad pedagógica; en segundo lugar, pensar la oportunidad y la necesidad de la innovación y la experimentación didáctica donde los profesores puedan tomar riesgos de imaginar nuevos escenarios y contextos y revisar sus



estrategias de enseñanza amalgamando las nuevas tecnologías como parte ineludible de la mediación pedagógica; y, finalmente, iniciar la discusión de nuevas categorías conceptuales que permitan concebir las mejores prácticas, las más creativas y favorecedoras del pensamiento para abrir puertas a nuevos conocimientos y modos de ver el mundo.

La dimensión educativa de las nuevas tecnologías –entendidas como un espacio de convergencia y conectividad– nos permite pensar en diferentes modos y estilos de intervención didáctica, tanto en situaciones presenciales como en entornos virtuales de aprendizaje o en las redes sociales. Esta multiplicidad de estilos parece estar vinculada con concepciones acerca del significado y los sentidos de la enseñanza, la buena enseñanza y, consecuentemente, el tipo de mediaciones relevantes.

Los cambios en las formas de enseñar se producen, entre otros motivos, por la posibilidad de los docentes de recobrar y reconstruir los sentidos y encuadres pedagógicos, y reflexionar sobre sus concepciones y la incidencia que sus prácticas tienen sobre su rol profesional, sobre los conocimientos y sobre los estudiantes. Son los docentes quienes pueden comenzar con este ejercicio reflexivo, permitirse espacios inéditos e inventar caminos originales para acercarse y comprender estos fenómenos complejos que tensionan la innovación y las buenas prácticas¹ y nos proponen reinventar la Didáctica.

Los puntos de apoyo

Pensar en la como un espacio de reflexión, de mirada –a la vez– retrospectiva y proyectiva que interviene activamente en el aula es concebirla en una dimensión de la creación, de ruptura. La Didáctica y, por lo tanto, la reconstrucción del aula y de la situación de enseñanza, representa para los docentes la zona de disconformidad, de incomodidad y de crítica provechosa y traza una estela, una huella que nos permite retornar sobre nuestros pasos para evaluar qué volveríamos a hacer, qué cambiaríamos para mejorar nuestra clase y para brindar los andamios y los puentes para que el estudiante aprenda.

La Didáctica, en este sentido, además de considerar aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos que funcionan como anclajes, está lejos de ser meramente normativa. Por el contrario, se muestra como una disciplina propositiva sugerente, creativa, inconformista y hasta seductora. Es un motivo de inspiración que habilita espacios de reflexión y de acción, que nos da la oportunidad de ensayar, probar y visitar la clase como un desafío, y es una nueva posibilidad de una práctica que implica atreverse a imaginar con rigurosidad académica y fuerte vigilancia epistemológica. En el marco de la complejidad, siempre creciente, del



contexto se hace necesario recuperar la idea de prácticas de enseñanza y volver a debatir sobre las acciones intencionales y meditadas que se llevan adelante en las aulas, que son aceptadas o cuestionadas en las instituciones, en todos los niveles educativos, que favorecen experiencias de aprendizaje. Recuperar la reflexión crítica sobre la práctica y las interacciones situadas entre docentes y estudiantes, retomar a la vez aquello que resulta útil pero imprevisible como puntos de apoyos implícitos en la posibilidad de enseñar e innovar, y experimentar e ir a la vanguardia sin perder de vista la necesidad de que esa experimentación se convierta en una oportunidad de aprendizaje de los estudiantes y del docente implica un movimiento en marcha de múltiples vertientes, orígenes y destinos que produce y vuelve a enfatizar el lugar del docente como investigador de su propia disciplina y, a la vez, de las estrategias que permitan reconceptualizar y visitar la disciplina desde dimensiones sustantivas.

Los entornos tecnológicos, cada vez más diversificados y presentes en la vida cotidiana y en las aulas, rompen con la esperanza de la “modelización del rol docente” (Davini, 2015, p. 20) como del estudiante y configuran entramados novedosos en la actividad de enseñanza y, por tanto, intrínsecamente inseparable de una perspectiva didáctica que requiere ser reinventada. Las transformaciones de las instituciones sincretizan ideas antagónicas, corrientes de pensamiento, experiencias que en otro momento de la historia de la educación no podrían haber convivido dentro de los mismos espacios. Este sincretismo pedagógico –que no renuncia, no escapa y no elude sus múltiples orígenes– hace surgir nuevas preguntas que permiten suponer la existencia un espacio de creación latente, de autonomía y de búsqueda donde se inscriben y dejan su huella la resonancia de prácticas únicas o excepcionales que no dejan de considerar la necesidad de generar aprendizajes oportunos. Así, entrar al territorio del aula implica ingresar a un campo habitado por el presente, por el pasado y por el futuro, marcado por los conocimientos de los estudiantes y los docentes, cada uno con sus tradiciones y expectativas, por representaciones y esperanzas que eventualmente se reducen de un modo efímero a un momento, un instante donde –tal vez– todo podría ocurrir o repetirse con variaciones anodinas. Allí, se ponen en juego disposiciones cognitivas divergentes, hipertextuales que requiere de nuevos abordajes del conocimiento.

El saber tecnológico y su manipulación constituyen el centro de la nueva cultura de la sociedad, encarnado en los modos comunicacionales de los jóvenes, en las maneras de habitar el saber, en las nuevas distancias sociales y generacionales, en las nuevas formas de participación y en las oportunidades educativas o laborales. Este saber va, dentro del sistema educativo, más allá de la incorporación de las nuevas tecnologías, pero no es totalmente



independiente de ellas. Es por ello que cobra relieve, entonces, la necesidad de repensar la Didáctica como concepto puesto en tensión por las demandas cruzadas entre buenas prácticas y nuevas tecnologías. En una sociedad que cambia los modos de organizar, producir y validar los conocimientos por la fuerza de los desarrollos tecnológicos, los docentes necesitan examinar los modos que adquiere el impacto de estas innovaciones sobre sí mismos y sobre los campos de conocimiento para ampliar su capacidad de analizar las demarcaciones, los límites, el dinamismo y el potencial de nuevas intervenciones; y para analizar de qué modo las relaciones de resistencia entre lo viejo y lo nuevo se articulan creando formas de práctica novedosas, de enunciabilidad, nuevos modos de percibir el universo de la enseñanza, de pensarlo, crearlo u oponerse y de fundar nuevas palabras y objetos.

Evocando a Philippe Meirieu (1992), podríamos invertir la pregunta que lo guía y poner en el centro la enseñanza y su aspecto intrínsecamente didáctico. La búsqueda de un punto de apoyo –que es a la vez un punto de cambio– reconoce la fortaleza de un lugar posible donde volver para dar sostén y fundamento a prácticas innovadoras. Desde este lugar consolidado², pero simultáneamente dinámico y cambiante, se puede traspasar los límites de la rutina, pensar la Didáctica, y configurar espacios de buena enseñanza. Éste sería un punto de referencia desde el cual potenciar la energía disponible y circulante en el aula para que entre en consonancia con el contenido, la institución, los estudiantes y, también, con el propio estilo docente. Recuperar el sentido de la innovación educativa como una experiencia alternativa, como una práctica que rompe la rutina, que inspira y que perturba los modos tradicionales de abordar el conocimiento implica definir, al menos provisoriamente, los puntos que andamian las prácticas docentes, para no perder de vista que cualquier práctica de enseñanza tiene como horizonte construir y generar aprendizajes perdurables en el tiempo y transferibles a situaciones que no se acoten en el contexto del aula.

A partir de esta perspectiva, se intenta hacer confluír aspectos difícilmente dissociables en la situación didáctica: el contexto, la tecnología, el aula (donde participan activamente docentes y estudiantes) y el contenido. Junto a estas dimensiones que sesgan y, en algún sentido, regulan la enseñanza se hace necesario analizar cuáles podrían ser los posibles puntos de apoyo que nos permitan convertir las intervenciones con tecnología en propuestas genuinamente innovadoras que rompan con el estilo centrado en el docente, en la transmisión y en la comunicación lineal. En este sentido, Elisa Lucarelli (2004) afirma que: “Una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente;



una Didáctica de la transmisión..." (p. 512). Esta ruptura de la que habla Lucarelli también conlleva la necesidad de considerar cuál es el nuevo concepto que permita cimentar y construir prácticas con sentido.

Con el fin de crear nuevos puntos de apoyo de buenas prácticas de enseñanza, las instancias de reflexión didáctica docente podrán comenzar un proceso de indagaciones metacognitivo junto a los estudiantes. De esta forma se podrían develar los modos de apropiación de conocimientos, los intereses, los sentimientos y los recursos –tanto simbólicos como materiales– disponibles para la implementación de experiencias innovadoras que permitan volver dialécticamente a la reformulación de las prácticas con intencionalidad pedagógica.

La Oportunidad, la Necesidad y la Experimentación

La segunda dimensión que este trabajo considera en la posibilidad de reinención de la Didáctica es la oportunidad y la necesidad de la innovación y la experimentación como un espacio legítimo donde los profesores puedan tomar riesgos de imaginar nuevos escenarios y contextos y revisar sus estrategias de enseñanza, amalgamando las nuevas tecnologías como parte ineludible de la mediación pedagógica. Utilizamos el término "vanguardias" y "vanguardistas" (Kap, 2014) como una categoría conceptual para caracterizar tanto las posiciones teóricas –ideológicas, políticas, pedagógicas– como las prácticas de ciertos docentes. Las características (implícitas o explícitas) que tienen esos posicionamientos teóricos y/o prácticas docentes están relacionadas con su pretensión o efecto rupturista o innovador en el escenario de las prácticas y políticas pedagógicas.

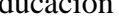
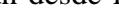
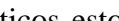
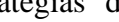
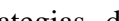
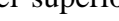
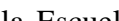
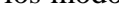
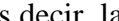
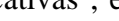
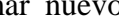
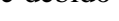
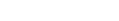
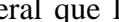
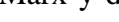
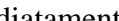
Es importante señalar aquí que no utilizamos de modo indistinto la expresión "innovación" y "vanguardia", ya que partimos de la presunción de que las vanguardias implican siempre innovación y no toda innovación es vanguardista. Sin embargo, ambas, innovación y vanguardia, introducen novedades en el plano, las ideas, conceptos y prácticas en una determinada actividad. Debido a esta sutil distinción, se hace menester circunscribir los ámbitos semánticos de cada una de ellas. El término vanguardia es tomado –como se sabe– en primer lugar del ámbito militar. La primera acepción del término en el *Diccionario de la Real Academia Española* es: "Parte de una fuerza armada, que va delante del cuerpo principal"³. El segundo desplazamiento semántico es hacia el campo de disciplinas de orden menos heterogéneo con respecto a la pedagogía. La segunda acepción de la palabra es definida como: "Avanzada de un grupo o movimiento ideológico, político, literario,



artístico, etc.". Sin dudas, fueron las vanguardias artísticas las que primero y en mayor medida reclamaron para sí el mérito con respecto a las escuelas de arte y a los modos tradicionales de pintar, escribir o poner de manifiesto las intenciones innovadoras o rupturistas. Esta segunda acepción recoge, sin embargo –como puede colegirse a partir del “etc.” que deja abierta su definición a un “y así sucesivamente”– la apertura que el término tiene en castellano para trasladar la acción rupturista o innovadora a campos del conocimiento como el de la pedagogía, las políticas y las prácticas educativas.

La primera consideración sobre el efecto rupturista de las vanguardias, en el sentido restringido en que pretendemos utilizar el término, corresponde a su carácter histórico. Seguimos aquí el análisis llevado a cabo por Peter Bürger en *Teoría de la vanguardia* (2010) (en adelante TV) sobre las vanguardias como “autocrítica”. El autor sigue las ideas marxistas de los *Grundrisse...* (Marx, 2002) para explicar el carácter dialéctico que debe tener toda crítica o ruptura con formaciones históricas del pasado. No se trata de abolir por completo ese pasado ni de afirmar la nueva posición como la tesis final y absolutamente verdadera, sino que –como dice Bürger citando a Marx– el “desarrollo histórico consiste en que la última forma considera a las pretéritas como etapas de sí misma”. Esta aclaración evita que las innovaciones caigan en aquella misma pretensión de verdad fosilizada o cristalizada que critican en las viejas concepciones del estado del arte.⁴ Esta posición teórica respecto de las vanguardias –dice Bürger– exige “la autocrítica del arte”⁵. En nuestro caso, este análisis exige una actitud que está en línea con la posición que podríamos identificar con la Pedagogía Crítica y que implica un movimiento análogo respecto de la pedagogía como conjunto de saberes y prácticas históricas. Es decir que, esta línea de avance, exige la autocrítica de la pedagogía⁶.

Un ejemplo de vanguardia artística fue el Dadaísmo. Este movimiento implicó una doble ruptura respecto del arte de su tiempo⁷. Por un lado, se opuso a las corrientes artísticas contemporáneas y anteriores, cuestionándolas de manera frontal y proponiendo temáticas y procedimientos artísticos novedosos. Por otro lado, expresó, también, un cuestionamiento contra el estatuto del arte en general. No sólo cuestionó las técnicas y temas en boga, sino una concepción general sobre el arte. Por eso sostiene Bürger: “La vanguardia se dirige contra ambos momentos: contra el aparato de distribución al que está sometida la obra de arte, y *contra* el *status* del arte en la sociedad burguesa descrito por el concepto de autonomía.” (p. 31). En este sentido, tanto a nivel artístico como en otros campos de debate, las vanguardias tendrían entonces este doble efecto: cuestionan los procedimientos y prácticas vigentes,



promoviendo una ruptura y una innovación con respecto a momentos inmediatamente anteriores, a la vez que instalan una reflexión o –para utilizar la terminología de Marx y de Bürger– promueven una autocrítica respecto del estatus o estado del arte en general que le permite alcanzar una nueva síntesis, superadora de antiguas antinomias.

En cuanto a la innovación, podríamos decir, se han dado a modo afluencias o concentraciones, enjambres de ideas donde las novedades aparecen y toman relieve debido a que, se estima, ciertos contextos sociales permiten y facilitan el surgimiento de creaciones. La expresión *innovación* involucra cambios que introducen alguna o varias novedades.

Como en todos los ámbitos de la vida en sociedad, la innovación es un proceso. En la enseñanza puede surgir de manera casual o con fuerte intencionalidad pedagógica e involucra un componente fundamental ligado a la posibilidad de crear, producir y plasmar nuevos modos de ver e interactuar con el mundo. En la historia de las innovaciones educativas⁸, es posible percibir que las experiencias que tuvieron mayor pregnancia e incidencia, es decir, las que mantienen su fuerza más allá de una coyuntura, fueron las que brindaron respuestas a las necesidades del sistema educativo y consideraron aspectos concernientes al contexto, las subjetividades y las instituciones. Aquellas que se apropiaron⁹ de las creaciones como una oportunidad y se visualizaban como una mejora en las prácticas de enseñanza o en los modos construcción del conocimiento.

Del mismo modo que la proliferación de las nuevas tecnologías fuera de la Escuela genera reacciones y pasiones encontradas, dentro del marco de las aulas del nivel superior también es posible hallar posiciones antagónicas, resistentes o inclusivas, emancipadoras o contingentes que perciben en la integración de los nuevos medios unos modos de interacción problemáticos y potentes en sus prácticas pedagógicas. Al analizar las estrategias de apropiación didáctica y los usos de las nuevas tecnologías que hacen los docentes en sus prácticas de enseñanza, pudimos observar que a nivel declarativo, la mayoría de los docentes suelen reconocer la importancia de la inclusión de las nuevas tecnologías¹⁰ en su planificación y prácticas. Sin embargo, a la hora de plasmar en el aula o en sus diseños didácticos estos mismos principios, se pone en circulación una amplia gama de elecciones que van desde la mera enunciación de la incorporación¹¹ hasta la puesta en marcha de acciones con intencionalidad pedagógica. Estas acciones de naturaleza heteróclita involucran la educación a distancia, el diálogo a través de las redes sociales, la búsqueda de información (algunas veces guiada, pautada, orientada y, en otros casos, desatada, desligada de orientaciones, a la deriva), la participación en foros de discusión y la discusión en clase, el *twiteo* de un concepto o la



grabación de una secuencia de imágenes a través de los celulares, etc. La imaginación muchas veces está presente y, por lo general, los riesgos que se toman son afortunados.

Es importante señalar que los docentes son miembros de una sociedad, un contexto, una comunidad educativa que les abre u obtura las posibilidades de poner en práctica experiencias novedosas. Por ello, la innovación no puede reducirse a cuestiones meramente técnicas o de recursos tecnológicos y debe incluir necesariamente en entre otras dimensiones de su análisis didáctico los significados que otorga el docente y la institución al conocimiento, al trabajo colaborativo, a los afectos y a las cuestiones que trascienden el aula pero que, sin embargo, están presentes en ella.

Los docentes innovadores descubren la oportunidad y la necesidad de experimentar, aun cuando los resultados sean inciertos. Ellos son conscientes de los usos que los estudiantes hacen de las nuevas tecnologías y saben cómo capturar su atención, su interés y sus motivaciones a través de ellas. Les parece fundamental estar actualizados con nuevos dispositivos y aplicaciones. Apoyan y estimulan el uso de las redes sociales y toman riesgos en el aula. Gran parte de su discurso se presenta como un modo de romper la trama rutinaria y burocrática que le impone el sistema educativo, al que visualizan como muy alejado de los intereses de los jóvenes. De este modo, el profesor o la profesora innovadora, a través de sus múltiples mediaciones pedagógicas y estrategias de reflexión e intervención didáctica, se convierte en un facilitador de los procesos que guían a los estudiantes en la construcción del conocimiento y el desarrollo o apropiación de habilidades cognitivas complejas, enmarcado en instituciones que enjambran capas de sentido que lo preceden. En el análisis didáctico sobre la posibilidad, la necesidad y la oportunidad de innovar, es preciso incluir, entonces, el lugar central que ocupan las instituciones educativas donde el docente participa a través de su mediación pedagógica, ya que, de otro modo, toda la responsabilidad y la tarea de repensar las prácticas recaer sobre un profesor solitario, eventualmente audaz o precavido, imprudente o sensato, que toma riesgos por su cuenta.

Hernández y Sancho (2000) sostienen que: “la historia de la innovación escolar es una amalgama de grandes ideas, momentos brillantes y oportunidades perdidas” (p. x).¹² Aquí cabe sostener la pregunta y la reflexión didáctica sobre si este tipo de intervenciones produce verdaderos y auténticos cambios en los modos de enseñanza y logra efectivamente tender nuevos puentes hacia el aprendizaje. Las innovaciones, aparentemente, quedan en el plano de un acontecimiento tan puntual o circunstancial que parecen no tener vinculación con el resto



de las acciones de los estudiantes. Sin embargo, constituyen una tenaz tentativa por vencer la rutina y cada intervención busca redefinir el lugar y el concepto de buena enseñanza.

Concebir prácticas creativas

El aula es un lugar de acción, de reflexión y de participación. Es, o debería ser, el espacio privilegiado de las prácticas creativas, novedosas, disruptivas y, por lo tanto, un territorio necesario en la proyección y la multiplicación –no exacta ni lineal– de propuestas para la producción de prácticas reflexivas y creativas en diferentes ámbitos escolares.

El profesor, por su parte, en su intención deliberada de enseñar y favorecer aprendizajes, debe componerse, repensarse, edificarse con andamios móviles; participar de equipos dinámicos, “ver el presente desde la perspectiva del futuro” (B. Groys, 2014, p.75), de modo creativo y audaz, de tal forma que lo nuevo produzca verdaderos y profundos cambios y que no sea una simple réplica, una práctica rutinaria y acrítica; una simple variación.

Como afirman Begoña Gros Salvat y Pablo Lara Navarra (2009):

No podemos pensar que [la innovación] se produce sólo a partir de la incorporación de la tecnología (...). La tecnología ha sido contemplada, en sí misma, como un factor de innovación. Sin embargo, el verdadero cambio apenas se ha producido porque la tecnología se utiliza sobre las mismas orientaciones metodológicas que han sido útiles en la sociedad industrial pero que tienen poco que ver con la sociedad digital. (Gros Salvat, B. y Lara Navarra, P., 2009, p. 235).

Es necesario *concebir* –en el sentido de “imaginar”, “engendrar”, pero también en el de “dar a luz”, “hacer nacer”– prácticas de enseñanza disruptivas y, a la vez, reflexivas y críticas, que permitan volver a pensar la Didáctica, reinventarla más allá de lo normativo, como una genuina posibilidad de intervención creativa, propositiva, estratégica y móvil; dinámica, contextual y situada.

Las vanguardias pedagógicas no sólo proponen movimientos rupturistas de innovación sino que también pretenden restituir de algún modo el sentido original de las prácticas educativas y del campo epistémico de la pedagogía. Esta pedagogía crítica está inevitablemente orientada a formar a las jóvenes generaciones sin que se limite a reproducir la moral heredada o los mecanismos de control de la conducta de las tecnologías de poder, sino invitándonos y empujándonos a crear los valores de una nueva utopía social.



Un gran número de profesores hace nacer en sus aulas prácticas creativas, inéditas y críticas que tienen una invaluable riqueza para sus estudiantes y brindan múltiples oportunidades de promoción de pensamientos alternativos, aprendizajes relevantes, significativos y con sentido. Podríamos pensar que estos profesores encuentran cierta consonancia –aunque no sin contradicciones– entre la posibilidad de crear, producir rupturas y sostener, a la vez, las buenas prácticas de enseñanza. Pero siempre reconocen su valor y han decidido poner en marcha estas innovaciones con autonomía y criticidad; no como una mera aplicación técnica sino como un proceso de mediano o largo plazo que implica el aprendizaje por parte de los estudiantes. Es necesario, por lo tanto, recuperar estas prácticas que son parte de la experiencia personal e institucional de procesos de innovación y que permiten pensar nuevos, otros, modos de construir conocimiento.

Dice Habermas, en referencia a un arte rescatado por la crítica concienciadora o salvadora, que ésta nos devolvería:

la necesidad de una convivencia solidaria, y en general, la necesidad de gozar de una experiencia comunicativa exenta de los imperativos de la racionalidad instrumental, que deje espacio tanto para la fantasía como para la espontaneidad del conocimiento. (J. Habermas, 1971, pp. 310-311).

En Argentina existieron vanguardias literarias como Florida y Boedo¹³; vanguardias artísticas como la liderada por Spilimbergo, Castagnino, Berni; vanguardias intelectuales, políticas, deportivas, etc. Movimientos vanguardistas como el Ultraísmo, el Modernismo, con expresiones como las de Gironde y Borges y numerosos partidarios de los “ismos”: del Futurismo, Maquinismo, Constructivismo, Expresionismo, Surrealismo, Nacionalismo, Cosmopolitismo, Indigenismo, Criollismo. En el ámbito político, movimientos como los de Forja, etc.

La vanguardia siempre pretende enseñar cuál es la dirección a seguir. Postula un conjunto de nuevos saberes o procedimientos que deben ser considerados como el camino que abre hacia un nuevo rumbo, una nueva utopía o un modo nuevo de alcanzar objetivos originales:

El significante ‘vanguardia’ nos puede remitir a procesos educativos, aun cuando esté especificado por los adjetivos ‘política’, ‘cultural’, ‘artística’, ‘científica’, etc. No hay vanguardia sin elementos pedagógicos; siempre hay producción, transformación y transmisión de viejos y nuevos saberes. [...] Los sentidos que orientan y ordenan una serie de enunciados ‘vanguardistas’ son el carácter anticipatorio, la intención



exploratoria, la capacidad disruptiva de los discursos instituidos y la potencialidad para ser cuna de nuevos sujetos. (A. Puiggrós, 2003, p. 176).

Aquí, encontramos otro elemento importante que nos obliga a revisar el concepto de lo que comprendemos por Didáctica en tanto tensionado por las innovaciones y las buenas prácticas de enseñanza. Se trata del componente o la pretensión pedagógica que forma parte sustantiva de estos movimientos de vanguardia que, paradójicamente, en cuanto innovan –si logran genuinos aprendizajes y tienen fuerza instituyente– pasan a formar parte de las tradiciones instituidas.

Es en este sentido que estas prácticas, a la vez innovadoras y reconocidas como significativas o buenas se abren, como en un abanico infinito, a nuevos modos de abordar las preguntas de la Didáctica y aportan, junto con esto, nuevas preguntas vinculadas al riesgo, a la incertidumbre, a las propias categorías de innovación y de buena enseñanza, que deberán ser revisadas a la luz de los procesos de aprendizaje, tanto de los docentes como de los estudiantes, a lo largo del tiempo. Concebir prácticas inspiradoras, creativas, favorecedoras del pensamiento, para abrir puertas a nuevos conocimientos y modos de ver el mundo es, también, un modo de reinventar la Didáctica.

Finalmente, proponemos mantener las distinciones entre innovación tecnológica, pedagógica y didáctica como campos de acciones y, a la vez, como categorías de análisis, con sus respectivos juegos de variantes y posiciones posibles, pero pertenecientes a espacios claros y distintos que por momentos confluyen produciendo momentos de creación únicos e irrepetibles. Estos espacios epistémicos, pueden –según creemos– interceptarse, yuxtaponerse o excluirse. Es posible pensar la puesta en marcha de propuestas innovadoras con tecnología en el aula, por caso, sin que ello implique necesariamente buenas prácticas docentes, y viceversa. Una innovación en la reflexión didáctica, que promueva aprendizajes perdurables, que despierte el interés, que genere procesos metacognitivos que permitan la construcción de conocimiento, requiere de una especial alineación de estas prácticas y constelaciones conceptuales. Una posición crítica al respecto exige distinguir y combinar estos juegos sin confundirlos. Sin embargo, la zona constituida por el encuentro entre el espacio de las buenas prácticas de enseñanza, el uso de las nuevas tecnologías y la búsqueda de innovación pedagógica define, para nosotros, el recorte de un campo especialmente interesante para reinventar todavía la Didáctica.



Referencias bibliográficas

Bürger, P. (2010). *Teoría de la vanguardia*. Buenos Aires: Las cuarenta.

Davini, M. (2015). *La Formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires: Paidós.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje.
Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2). Recuperado
de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gros Salvat, B. y Lara Navarra, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior:
el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*,
49 (223-245).

Groys, B. (2014). *Volverse Público. Las transformaciones del arte en el ágora
contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra.

Habermas, J. (1971). Walter benjamín. Crítica concienciadora o crítica salvadora. En *Perfiles
filosófico-políticos*. Madrid: Taurus.

Hernández, F. y Sancho, J. M. (2000). La comprensión de la cultura de las innovaciones
educativas como contrapunto a la homogeneización de la realidad escolar. *Kikirikí*, 35.
Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1086.

Kap, M. (2014). *Conmovidos por las Tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad
docente*. Buenos Aires: Prometeo.



- Lucarelli, E. (2004). *Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. Educação, 27* (503-524). Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805410>
- Marx, K. (2002). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI Editores.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.
- Schwartz, J. (2006). *Las vanguardias latinoamericanas*. México D.F: Textos programáticos y críticos.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Teles, G. y Müller-Bergh, K. (2009). *Vanguardia latinoamericana: historia, crítica y documentos. Tomo V*. Madrid: Editorial Iberoamericana.
- Vanguardia. (2015). En Diccionario de la Real Academia Española (22ª edición). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=vanguardia>



¹ A los fines de este trabajo, entenderemos por buenas prácticas de enseñanza, aquellas que –respetando los estilos docentes– se desarrollan con intencionalidad y compromiso por los aprendizajes, favorecen las comprensiones, son inspiradoras, generan –tanto en el estudiante como en el docente– procesos metacognitivos potentes, nuevas preguntas, novedosos y perdurables modos de abordar el conocimiento, inquietud por ampliar o reformular lo aprendido y el deseo de seguir aprendiendo.

² Es importante señalar que, cuando nos referimos a “consolidado”, no significa que está cristalizado, ni es estático, sino que se configura en una representación, un eje, desde donde se pueda transmitir la fuerza y la reflexión sobre y de las prácticas de enseñanza.

³ <http://lema.rae.es/drae/?val=vanguardia>

⁴ Bürger cita como ejemplo de esta crítica inmanente o sin autocrítica: “la crítica de los teóricos del clasicismo francés al drama barroco, o la de Lessing a las imitaciones alemanas de la tragedia clásica francesa” que no logran tomar conciencia del carácter histórico de la institución “teatro”. Cf. TV, pág. 30.

⁵ TV, pág. 31. “Esto quiere decir que sólo cuando el arte alcanza el estadio de la autocrítica es posible la ‘comprensión objetiva’ de épocas anteriores en el desarrollo artístico. ‘Comprensión objetiva’ no significa una comprensión independiente de la situación actual del sujeto cognoscente, sino tan sólo un estudio del proceso completo, en la medida en que éste ha alcanzado una conclusión siempre provisional.”

⁶ Respecto de esta actitud de autocrítica de la pedagogía, Cf, por ejemplo GIROUX, Henry, 2003, *Pedagogía y política de la esperanza*, Amorrortu, Buenos Aires. Allí se brinda una excelente reconstrucción del desarrollo de esta posición teórica y una exhaustiva bibliografía al respecto.

⁷ “El dadaísmo, el más radical de los movimientos de la vanguardia europea, no sólo critica las tendencias artísticas precedentes, sino la *institución arte* tal y como se ha formado en la sociedad burguesa.” TV, pág. 31.

⁸ Sobre la historia de las innovaciones educativas se sugiere la lectura de FULLAN, M. (2002) “El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje” En: *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2), 2002. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>

⁹ Apropriados, en el sentido de hacerlas propias y resignificadas

¹⁰ En el ámbito escolar, e incluso en el espacio del profesorado, hablar de las nuevas tecnologías remite a los docentes -aún hoy- a tecnologías más o menos comunes a todos los establecimientos (aunque no presentes en todos ellos), tales como: el uso de computadoras e *internet* (asociado frecuentemente al de las *netbooks* entregadas por el Estado en el marco del programa Conectar Igualdad), reproductores de video (DVD y televisores), cañón de proyección, reproductor de audio, telefonía celular, etc.

¹¹ Hecho que, aunque no encuentre correlato en la realidad impacta en ella a través de las prácticas discursivas y los espacios de diálogo entre pares y estudiantes.

¹² HERNANDEZ, F. y SANCHO, J. M. (2000) “La comprensión de la cultura de las innovaciones educativas como contrapunto a la homogeneización de la realidad escolar” [01-01-2000]. En: *Kikiriki* N° 35. ISSN: 1133-0589 http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1086.

¹³ SCHWARTZ, J. (2006), *Las vanguardias latinoamericanas, Textos programáticos y críticos*, México D.F.; y Teles, Gilberto Mendonça y Müller-Bergh, Klaus, 2009, *Vanguardia latinoamericana: historia, crítica y documentos*. Tomo V, Editorial Iberoamericana, Madrid.