

Didáctica, educación y transformaciones culturales: prácticas emergentes, reflexiones y experiencias para una didáctica situada, crítica y transformadora.

KAP MIRIAM.

Cita:

KAP MIRIAM (2025). *Didáctica, educación y transformaciones culturales: prácticas emergentes, reflexiones y experiencias para una didáctica situada, crítica y transformadora.* : Universidad Nacional de Mar del Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/miriamkap/71>

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



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>.

DIDÁCTICA, EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIONES CULTURALES

Prácticas emergentes, reflexiones y experiencias para una didáctica situada, crítica y transformadora

Universidad Nacional de Mar del Plata
Noviembre, 2024

Miriam Kap
Sebastián Perrupato
(Comp.)







Miriam Kap
Sebastián Perrupato
(Comp.)

I Jornadas en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales





I Jornadas en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales

Mar del Plata, 27 y 28 de noviembre de 2024
con actividades presenciales y virtuales

Organiza:

***Grupo de Investigación en Didáctica, Educación y Transformaciones culturales
(GIDET)***

Comité académico:

Dr. Manuel Area Moreira (Universidad de La Laguna), Dra. Paula Buontempo (UNNE), Dra. Miriam Kap (UNMdP), Dr. Walter Kohan (Universidad del Estado de Río de Janeiro), Dra. Marta Libedinsky (UNLu), Dra. Carina Lion (UBA), Dra. Mariana Maggio (UBA), Dr. Fernando Peirone (UNSAM), Dr. Víctor Palacios (UBA), Dr. Sebastián Perrupato (UNMdP-CONICET), Dr. Jorge Steiman (UNSAM), Dr. Claudio Suasnabar (UNLP), Dr. Marcelo Urresti (UBA)

Comité organizador:

Miriam Kap (UNMdP), Sebastián Perrupato (UNMdP-CONICET), Libertad Martinez Larrañaga (UNMdP), Alba Fede (UNMdP); Víctor Palacios (UBA); Laura Escanes (UNMdP), Viviana Murgia (UNICEN), Florencia di Matteo (UBA)

Comité editorial:

Graciela Efron (UNMdP); Yuliana Silvestri Pérez (UNMdP); Silvina Rosignoli (UNMdP); Graciela Noschese (UNMdP); Nicolás Belmartino (UNMdP); Brian Kelly (UNMdP); Agustín Garro (UNMdP); Marisa Vigliota (UNMdP)

Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Humanidades

Didáctica, educación y transformaciones culturales : prácticas emergentes, reflexiones y experiencias para una didáctica situada, crítica y transformadora ; Compilación de Miriam Raquel Kap ; Sebastian Domingo Perrupato. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: online

ISBN 978-987-811-222-0

1. Didáctica. 2. Educación. 3. Recursos Culturales. I. Kap, Miriam Raquel, comp.
II. Perrupato, Sebastian Domingo, comp.
CDD 370.711

ISBN 978-987-811-222-0





Autores

Abdala, Carolina	Cerra, María Camila
Aguilar, Alfonso	Cerullo, Natalia
Aimar, María Julia	Cirelli, Mariela
Almada, María Laura	Cordara, Daniela Laura
Amor Pawlowski, Leonel	D'Angelo, María Gabriela
Andrada, Silvana	D'Amario, María Isabel
Anselmo, Silvana	Delarriva, Victoria
Arévalo, María Emilia	Di Franco, María Graciela
Arnau, Javier	Díaz, Ana Griselda
Avalos, María Alejandra	Díaz, Marina
Aznar, María	Direse, Marina
Barberis, Eliana	Distéfano, María
Barrionuevo Salas, Santiago	Duart, Diana
Belmartino, Nicolas	Efron, Graciela
Berón, Aixa	Escanes, Laura
Bottos, Ana	Fahey, Tomás
Brittán, Eleonora	Fantasia, Yanina
Burgos, Raúl Alfredo	Fede, Alba Delia
Caffettaro, Patricia	Fernández, Camila
Calvo, Gladys	Finkelstein, Claudia
Canga Rivera, Zoe Lucrecia	Franiuk, Candela
Cano, Jesica	Fruinque, Yesica
Carlachiani, Camila	Garro, Agustín
Carnero, Rosa	Giles Sánchez, Camila
Carvallo, Andrea	Giménez, Julio
Carvallo, Luciana	Grise, Natalia
Castillo, Evelyn Rocío	Güell, Amalia
Castro Navarro, Yésica	Gutiérrez, Claudia
Cenacchi, Marisa	Guzmán, Fabiana
Cerisola Moreno, María Paulina	

Iannantuoni, Gabriela

Insaurralde, Mónica

Iriarte, Catalina

Jacinto Hidalgo, Reina del Pilar

Kelly, Brian

López Ghiano, Nazareno

López, Karen

Lorena Vilca, Mariela

Lucarelli, Elisa

Machado Susseret, Néstor

Marotias, Laura

Martínez Larrañaga, Libertad

Monte, Sol Anabella

Montoya, Mariela Anabel

Moreno Vásquez, Alejandra

Muñoz, Rocío

Murgia, Viviana

Muruaga, Pablo

Nacach, Gabriela

Nascimento, Yanina

Natalia, Ilarri

Nicoletti, Verónica

Nicolino, Alejandra

Noschese, Graciela

Noschese, Graciela

Obregón, Alison Quimey

Oliver, Maite

Orellano, Candela

Ortega, Maciel

Palladino, Cecilia

Peralta, María Soledad

Peralta, María Soledad

Pereyra, Florencia

Perrone, Virginia

Picallo, Laura

Pierri, Verónica

Piethé, Alejandra

Placci, Norma

Quercia, María

Quinteros, Jesica

Regueiro, Joaquín

Rey, Daniel

Reynoso García, Yanina Vanesa

Ripoll, Paola

Robledo, Magdalena del Rocío

Robledo, Magdalena del Rocío

Rodríguez, Fermín

Rojas Correa, Aldana

Rojas, Romina

Rosales, Pablo

Rosales, Pablo

Rosignoli, Silvina

Rudi, Denise

Sabio, Gabriel

Sansot, Sonia

Santillán Arias, María Belén

Sarro Barbarino, María Marta

Scarpecci, Luciana

Segura, Andrea Flavia

Sgreccia, Natalia

Sierra, Diego Alberto

Silvestri Pérez, Yuliana



Steiman, María Belén

Tatarian, Ohanes

Tataryn, Laura

Tellechea, Juliana

Tomic, Adriana

Vaca Oviedo, Silvina Fernanda

Van Hauvart, Carlos

Venturini, María Eugenia

Vera, Yamila

Vicens, Yamila

Vigliotta, Marisa

Villafañe, Lila

Villagras, Eustaquio

Vital, María Beatriz

Weber, Verónica

Yepez, Luciana María

Zamora, Jimena

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	17
Eje 1- EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA INSPIRADORAS.....	21
Alternativas teórico prácticas en la enseñanza de la didáctica.....	25
Aula efímera en la industria pesquera. Cuando la estrategia didáctica juega entre chronos y kairós.....	37
Aula efímera en la industria naval. Episodio 2: Socios formadores, enseñanza por competencias y aprendizaje basado en retos	46
Aula invertida: una experiencia didáctica emergente en el escenario educativo de las carreras de ingeniería	55
La evaluación en la universidad: experiencias con estudiantes del profesorado en letras	69
Potenciar el aprendizaje de la didáctica en los profesorados universitarios.....	78
Entramando instituciones, sujetos y saberes a través de la literatura y la mediación tecnológica	90
Estrategias de ficcionalización como dispositivos didácticos en la formación docente	102
Vínculos pedagógicos que tejen redes.....	110
Pensar la enseñanza en/con/desde escenas digitales.....	120
Eje 1- MESA VIRTUAL “EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA INSPIRADORAS”-	130
Experiencias de enseñanza y formación en la cátedra de didáctica general de la carrera de ciencias de la educación de la UNJU.....	132
La clase como unidad de sentido entre el aula física y el entorno virtual. Una ampliación en términos de derecho.....	139
La posibilidad de recuperar prácticas de enseñanza inspiradoras desde el profesorado en matemática de la unr	147
Eje 1 - EXPERIENCIAS Y PRÀCTICAS DE ENSEÑANZA INSPIRADORAS.....	156
Escenarios contemporáneos para la formación en Ciencias de la Educación.....	158
La narrativa pedagógica como herramienta para la práctica reflexiva: notas sobre la experiencia en el Profesorado de Ciencias Jurídicas (UNC)	169
Apropiación de espacios comunitarios para un habitar amable y amoroso para las infancias: Plaza 11 de septiembre y esperanto.....	176
El museo es un animal hambriento	180

Eje 2- NUEVAS INVESTIGACIONES EN TORNO AL CAMPO DE LA DIDÁCTICA

.....189

Las prácticas de la enseñanza que incluyen videojuegos en la escuela primaria. Creaciones didácticas en la articulación entre la lúdica y las tecnologías de la información y la comunicación	191
Modalidades de formación en la profesión médica en espacios hospitalarios	201
Aportes para la construcción de una perspectiva educativa no excluyente.....	213
Didáctica centrada en <i>Bildung</i> . Aportes desde una perspectiva posthumana.....	224
Reconfiguraciones didácticas en los nuevos entornos educativos: el tratamiento del contenido de la enseñanza en clases híbridas.....	232
Investigar la práctica docente: entre saberes y experiencias.....	242
Entre pantallas y algoritmos: aportes para la incorporación de los objetos culturales contemporáneos y la inteligencia artificial generativa en las prácticas de enseñanza en el nivel superior	250
Estudio comparativo en los planes de estudio de profesorado de letras de las universidades en Argentina	259
La enseñanza en el cruce del deseo y el lenguaje: un enfoque desde la didáctica general.....	270
Formación docente inicial y nueva escuela secundaria: encuentros y desencuentros en el enlace de las prácticas de enseñanza interniveles.	275
Una experiencia formativa: investigación, teoría y práctica, un encuentro dialéctico.....	287
Marcos interpretativos de estudiantes de profesorado y condiciones didácticas en el diseño y desarrollo de situaciones de lectura en la alfabetización inicial.....	299
Un desafío didáctico: la formación en investigación en la licenciatura en instrumentación quirúrgica de UNTREF	313
Trayectorias estudiantiles en la universidad. Una lectura interdisciplinaria desde la didáctica y el curriculum.....	322
La didáctica general en tiempos posmodernos. Hacia una construcción epistemológica del campo disciplinar	335

Eje 3 - EXTENSIÓN Y TRANSFERENCIA DESDE LA ENSEÑANZA.....340

La práctica extensionista como constructora de puentes: fortaleciendo el derecho a la educación en el contexto de encierro.....	341
Espacios socioeducativos que enseñan: aportes a la didáctica general	353
Subjetividades en la era de la inmediatez: la ludopatía digital y los adolescentes.....	364
Impacto de las transformaciones culturales y tecnológicas en las prácticas de extensión universitarias en las experiencias extensivistas del grupo GEIE	375
Tras las rejas: reflexiones desde la educación innovadora en contextos de encierro	388
Análisis reflexivos y construcción de propuestas colaborativas en el campo didáctico entre instituciones públicas de educación superior	394
Potenciar las prácticas de enseñanza: reflexiones en torno a una experiencia de extensión universitaria en la Escuela Secundaria N°12 de Mar del Plata	408

Eje 3 - EXTENSIÓN Y TRANSFERENCIA DESDE LA ENSEÑANZA.....417

Acciones transformadoras en procesos de enseñanzas y aprendizajes desde la curricularización de la extensión.....	419
El andamio: un dispositivo didáctico-pedagógico alternativo	432
Las transformaciones pedagógicas de la educación secundaria en la reforma educativa de la provincia de Jujuy. Avatares en la construcción de un dispositivo de investigación-acción para intervenir en las prácticas de enseñanza	443
Posiciones docentes en torno a la enseñanza en el marco de la escuela secundaria obligatoria de la región educativa 2 de la provincia de Buenos Aires 2023-2025	450
Extender la enseñanza y enseñar la extensión	462

Eje 4 - MEDIACIONES TECNOLÓGICAS Y CULTURA DIGITAL EN LA ENSEÑANZA 472

La comunicación en la formación docente inicial: tensiones entre la cultura escolar y la cultura digital.....	475
Estudio cualitativo sobre los usos didácticos de las redes sociales en la formación de los profesorado de la FHyCS UNaM: en-redados para enseñar.....	490
Formación y perfeccionamiento docente en la facultad de derecho (unc): desafíos y construcciones desde una perspectiva situada	500
Tecnologías digitales y educación: enseñanza híbrida en el nivel universitario	508
Decisiones y desafíos de la enseñanza híbrida en la formación docente universitaria	515
Cambios perdurables en las prácticas de enseñanza en la universidad: impacto de las TIC tras la pandemia de covid-19.....	523
Diseños didácticos y enfoques pedagógicos emergentes en la formación de formadores del nivel superior en relación con la integración de la Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza ...	533

Eje 4- MEDIACIONES TECNOLÓGICAS Y CULTURA DIGITAL EN LA ENSEÑANZA 547

Enseñanza híbrida: análisis de una experiencia universitaria	552
Análisis y sistematización de una experiencia híbrida en el profesorado de geografía	560
Didáctica en ambientes virtuales: relato de una experiencia	568
Estrategias de ficcionalización como dispositivos didácticos en la formación docente	578
La construcción de lazos entre el campo de la didáctica y las organizaciones sociales a través de la producción de narrativas transmedia	586
Diplomatura en educación y tecnologías. Espacio de aprendizajes, reflexiones y desafíos	597
¿Articulaciones complejas? Diseño y producción de MDD	607
Análisis Crítico de la Integración de la Inteligencia Artificial Generativa en la Formación Jurídica: El Caso de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata.....	618

Eje 5 - TRANSFORMACIONES CULTURALES, ARTE Y EDUCACIÓN 628

La narrativa transmedia pedagógica: configuración de escenarios híbridos en el desarrollo de proyectos educativos para la escuela secundaria. Experiencias educativas en la EES N°10 de Olavarría	630
Una articulación entre escuela secundaria y museo mediada por tecnologías. Desafíos y conclusiones de la implementación del proyecto “pensando el cuerpo”	644
Misión entornos: del pizarrón al tablero. Un camino de ludificación en la masividad.	656
El trabajo en redes educativas y culturales desde el espacio de práctica docente. Escuela de Artes Visuales Antonio Berni de San Martín.....	673
Mediaciones tecnológicas en la construcción de saberes didácticos: narrativas lúdicas inmersivas con infancias	679

Eje 5 - TRANSFORMACIONES CULTURALES, ARTE Y EDUCACIÓN 691

Cultura escolar: complejizando lo cotidiano.....	693
¿Cómo construir prácticas democráticas en un contexto de incertidumbre y vulnerabilidad?	700
Proyecto actuar narrando, narrar actuando: un universo creativo desde la biblioteca	710
Interpelar la práctica docente mediante imágenes: narrativas desde la sensibilidad de estudiantes del profesorado en matemática de la UNR	724
Las prácticas de formación docente en arte como territorio para la enseñanza crítica: los supuestos de los formadores de la UNT atravesados por condicionantes contextuales y curriculares.....	735
La responsabilidad epistémica: una postura filosófica sobre la epistemología.....	743

MESA- PROYECCIONES ESTUDIANTILES SOBRE EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA.....749

Experiencias didácticas: repensando la enseñanza de la historia y la transformación de la vida en las aulas	753
Desde un posicionamiento ético-político el docente se implica en una práctica reflexiva, multidimensional y colectiva	767
Infancias diversas y su impacto en la escuela de hoy	779
Mediaciones tecnológicas en la enseñanza: El uso de las redes sociales en las clases universitarias	790
La inteligencia artificial en la educación: una mirada hacia el futuro	799

Agradecimientos

Quienes trabajamos en educación sabemos que las producciones o los resultados en investigación nunca ocurren gracias a una sola mente brillante, sino que son el resultado de esfuerzos y trabajos colectivos, modos de pensar, ideas y experiencias que se cruzan y van tejiendo redes que son siempre co-creadoras. Reconocer esto implica también un acto de honestidad intelectual que reconoce al otro como parte de ese entramado y lo constituye.

Como este libro es una construcción colectiva, los agradecimientos son infinitos. Seguramente cada autor tendrá sus propias deudas académicas, los propios entramados de la red y sería imposible agradecer a todos. Sin embargo, es necesario hacer visible nuestro agradecimiento en la persona de los y las autoras de cada uno de los trabajos que componen esta obra, aquellos que participaron de ese espacio de intercambios que se dieron en el mes de noviembre en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Agradecer a la Universidad Nacional de Mar del Plata que nos dio la oportunidad de investigar, formar equipos e imaginar estas jornadas. Agradecer, además, porque esta Universidad puso todo a disposición, haciendo que este encuentro fuese posible y nos brindó su infraestructura para recibir a nuestros invitados gestionando hoteles y espacios de uso común. Agradecer al gremio ADUM, en particular a Luis Lazo que nos recibió cálidamente en sus aulas, dispuso para las jornadas todas sus instalaciones y nos hizo sentir en casa.

Agradecer a los y las conferencistas que estuvieron presentes con generosidad y conocimiento y nos invitaron a pensar la enseñanza en tiempo de transformaciones permanentes: Mariana Maggio, Fernanda Ozollo, Susana Barco, Carina Lion, Marcelo Urresti, Fernando Peirone, Lucas Bang, Diego Parente y Miguel Ángel Zabalza.

Agradecer finalmente a la Facultad de Humanidades, lugar de radicación del Grupo de Investigación en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales (GIDET) grupo que dio origen a la propuesta y sin cuyos integrantes no hubiera sido posible todo esto, por su trabajo incondicional, riguroso, comprometido, creativo y afectivo,

GRACIAS.



INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo actual, resulta imperioso reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que se están desplegando en nuestras aulas, particularmente en escenarios marcados por transformaciones culturales profundas y desafíos inéditos. Las actas de las jornadas que aquí presentamos constituyen una valiosa síntesis de experiencias y reflexiones en torno a estas prácticas, ofreciendo propuestas inspiradoras que interpelan las maneras tradicionales de enseñar y de aprender, y nos invitan a explorar, tal como afirman varios de nuestros y nuestras autoras, alternativas didácticas innovadoras potentes que emergen en los nuevos escenarios educativos.

Las Jornadas en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales se han planteado como un espacio de encuentro, diálogo y construcción colectiva de conocimiento, teniendo como propósito abordar temas cruciales en la educación contemporánea. Estas jornadas, organizadas por el Grupo de Investigación en Didáctica, Educación y Transformaciones culturales (GIDET), buscaron responder a la necesidad de comprender y actuar sobre los desafíos que enfrenta la educación, marcados por los cambios sociales, tecnológicos y culturales. En otras palabras, habilitar, crear y co-crear espacios que permitan desarrollar una educación capaz de “abordar las actitudes, representaciones y deseos cambiantes de esta generación de jóvenes formada en la coyuntura histórica, económica y cultural” (Giroux, 1996: 164), explorando así nuevas formas de significación e identidad en contextos híbridos y complejos.

La fundamentación teórica de estas jornadas parte de la premisa de que las prácticas de enseñanza están siempre situadas social e históricamente (Litwin, 1996), lo que implica que las transformaciones culturales contemporáneas son decisivas para configurar los escenarios educativos actuales y los nuevos agenciamientos del campo de la didáctica (Kap, 2023). El enfoque crítico y reflexivo promovido en estos encuentros busca explorar cómo estas transformaciones actúan como oportunidades para generar cambios significativos en los procesos educativos, especialmente en lo referido a la presencia de tecnologías digitales y las nuevas formas de interacción que estas propician.

Las experiencias aquí reunidas revelan un claro compromiso con la búsqueda de nuevas formas de enseñanza que sean capaces de dar respuesta tanto a las demandas sociales como a las transformaciones que atraviesan nuestras instituciones educativas. Estas experiencias asumen el desafío de renovar la mirada de la didáctica sobre el aula, los estudiantes, las interacciones docentes y los conflictos, para generar prácticas que visibilicen y promuevan subjetividades emergentes, múltiples y creativas.

Uno de los núcleos centrales en estas jornadas es la exploración de modelos híbridos y alternativos de enseñanza, especialmente relevantes en contextos postpandémicos. Las mesas desarrolladas de manera presencial y virtual, las producciones multimedias y, finalmente, el proceso de escritura para estas actas, aportan una perspectiva en la cual la idea de complementariedad, hibridez y fluidez de recorridos se combinan como un espacio de diálogo entre itinerarios formativos tanto personales como colectivos, que fomentan, además, el desarrollo de habilidades de interacción digital y autonomía académica en los estudiantes. En cada propuesta presentada, en cada una de las exposiciones, se desliza la necesidad ir delineando criterios transformadores de acciones prácticas, que den cuenta de una praxis, de un proceso consciente de reflexión sobre las acciones realizadas, con el objetivo de analizar, comprender y mejorar las prácticas de enseñanza y provocar el aprendizaje. Este enfoque, que va más allá de la reflexión espontánea o natural, implica una actitud deliberada que busca integrar y documentar la experiencia práctica con el conocimiento teórico, generando más conocimiento que permita promover los aprendizajes, el trabajo colectivo y la creación de comunidades.

Por otro lado, experiencias desarrolladas desde diferentes dispositivos muestran una manera disruptiva de integrar saberes técnicos específicos con habilidades sociales involucrando a los estudiantes en contextos reales y retos auténticos que articulan teoría y práctica. Este tipo de propuestas enfatiza la importancia del aprendizaje situado y experiencial, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos técnicos específicos, sino que también desarrollan capacidades críticas, colaborativas y creativas, imprescindibles en el mundo contemporáneo.

Asimismo, emerge la perspectiva de la evaluación como práctica controversial y problemática que intensifica la necesidad de revisar y cambiar las formas tradicionales de evaluación para hacerlas más inclusivas y significativas, proponiendo procedimientos que no solo evalúen conocimientos, sino que también originen aprendizajes reflexivos en los y las estudiantes, recurriendo a diferentes modalidades, tecnologías y propuestas.

Las prácticas transmedia, también emergen con fuerza en estas actas, aportando estrategias de enseñanza que integran la sensibilidad, los sentidos y las experiencias híbridas, inspirando o recuperando aprendizajes que suceden más allá del aula, en los juegos en red, en las alternativas de aplicaciones de comunicación, en las redes y en las plataformas tecnológicas. En esta línea, se evidencia el valor de las prácticas colaborativas y de co-creación, capaces de generar respuestas pedagógicas innovadoras ante las desigualdades evidenciadas y exacerbadas por la pandemia.

Finalmente, este conjunto de reflexiones nos recuerda que enseñar es, ante todo, una tarea ética y política que implica la responsabilidad de formar sujetos activos y comprometidos con su entorno social. Entendemos, por tanto, que las prácticas de enseñanza promueven formas de vincularse con el mundo y el conocimiento, solidaridad, afecto. Esta perspectiva atraviesa cada una de las propuestas aquí compartidas y nos convoca a continuar repensando la didáctica como un espacio vivo y dinámico.

Este documento, entonces, no es solo un registro académico, sino también una invitación abierta a seguir explorando, discutiendo y reinventando nuestras prácticas de enseñanza en diálogo constante con las transformaciones culturales, tecnológicas y sociales del presente. Estas actas son un testimonio valioso y un impulso necesario para seguir construyendo una educación más crítica, inclusiva y comprometida con la transformación social.

Miriam Kap



Eje 1- EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA INSPIRADORAS

Alba Delia Fede

Universidad Nacional de Mar del Plata

albfede@abc.gob.ar



Dominique Appia: "Les trous de la mémoire"

En este capítulo hemos reunido experiencias y prácticas de enseñanza “inspiradoras”, es decir, propuestas que contribuyen a la reflexión sobre las formas de enseñanza y las posibilidades de construir prácticas alternativas, “potentes y emergentes en los nuevos escenarios educativos”. Por otra parte, los once trabajos enriquecen el análisis de las transformaciones contemporáneas y de las prácticas áulicas para preguntarnos por los significados que se están construyendo en cada una de ellas. Todos ellos dan asimismo cuenta de un momento de conexión entre la enseñanza y el aprendizaje en el marco de un espacio académico que justifica su razón de ser.

Desde la idea misma de alternativa didáctica pensando los modelos híbridos, se comparten perspectivas y preocupaciones en relación con la formación en los ámbitos superior (universidades, institutos, CIIE) y medio.

Abre el elenco de reflexiones y desde la Universidad de Tucumán María Paulina Cerisola quien socializa modalidades potentes de enseñanza de carácter híbrido en la asignatura Didáctica General del 3er año de la carrera Cs. de la Educación de cara a la postpandemia. Las “alternativas teórico-prácticas” suponen aquí por una parte un entramado de clases presenciales de carácter teórico-prácticas con desarrollos conceptuales apoyados con presentaciones tecnodiversas y por otra la implementación desde 2012 de un aula virtual, al modo de aula extendida, “híbrida”.

Desde la Universidad Tecnológica Nacional -Regional Mar del Plata- Néstor Machado Susseret y Reina Jacinto Hidalgo nos acercan sus reflexiones en torno a una reconfiguración del currículo de la asignatura Tecnología del Producto Pesquero III del cuarto año de ingeniería pesquera (Chronos) en función de una demanda de capacitación del personal de una cooperativa marplatense de pesca en el procesamiento de harina de pescado (Kairós). De este modo, dan cuenta del diseño de un trayecto de formación profesional basado en experiencias y retos en el marco del dispositivo “aula efímera”.

En continuidad con este “episodio 1” desde el Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Facultad Regional Mar del Plata (UTN) Néstor Machado Susseret, Tomás Fahey, Ohanes Tatarian y Julio Giménez presentan el diseño de la segunda edición de otra experiencia co-curricular con el dispositivo didáctico “aula efímera”, esta vez en la asignatura “Teoría del Buque I” de tercer año de la carrera de Ingeniería Naval, desarrollada en colaboración con Tecno Pesca Argentina, socio formador del CREA. Desde el dispositivo de Aprendizaje Basado en Retos que enfrenta a cada estudiante a problemas reales en escenarios reales, “animándolos a colaborar, a analizar situaciones y a desarrollar soluciones creativas” se busca por una parte favorecer los procesos de aprendizaje, y por otra formar a los docentes en instancias de observación por pares y análisis en focus group.

En el espacio de las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata María Carmen Quercia, María Aznar y María Distéfano (profesoras de la asignatura Álgebra) indagaron acerca de la manera de rediseñar las clases presenciales con el propósito de contribuir a la autonomía en el estudio de los alumnos. Con esta intención buscan, por un lado, propiciar que cada estudiante tenga la oportunidad de ser protagonista de su propio aprendizaje en el desafío de expresar sus ideas, argumentarlas y oportunamente reformularlas con la orientación del docente además de desarrollar algunas competencias requeridas en el futuro ingeniero. Bajo la perspectiva del Enfoque Ontosemiótico (EOS) ese rediseño derivó en la implementación de clases bajo la modalidad de *aula invertida*, incorporando los materiales de estudio disponibles en el aula virtual que habían sido producidos durante el aislamiento social impuesto por la pandemia.

A continuación, Maciel Ortega profundiza en el marco de la asignatura Didáctica General en el Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades de la UNCA sobre uno de los principales focos de interés de la Didáctica: la evaluación, “práctica

controversial y problemática”. En el trabajo se busca sistematizar dos experiencias de evaluación realizada en los años 2023 y 2024, describir los procedimientos que se llevaron a cabo en las dos instancias de evaluación y relevar las opiniones que estas experiencias despertaron en los alumnos.

Desde la asignatura Didáctica General en el Profesorado de Educación Superior en la Universidad de Concepción del Uruguay y en la búsqueda de una transformación de la práctica docente para abordar la didáctica general (sin descuidar la formación disciplinar y especialmente en la formación virtual del profesorado), Norma Placci y Yamila Vera proponen trabajar una didáctica transmedia con estrategias pedagógicas y didácticas que enriquecen el aprendizaje al contemplar “la sensibilidad, los sentidos, las yuxtaposiciones y las experiencias híbridas”.

También en el campo de la formación superior, ahora en el marco del profesorado en Educación Inicial del Instituto Superior N° 5, Perito Francisco Moreno, Laura Tataryn, Gabriela Iannantuoni, Jimena Zamora y Silvana Anselmo comparten una experiencia educativa desarrollada entre 2021 y 2023, resultante del trabajo colaborativo de co-creación de un sitio web en cruce con las asignaturas Literatura y su enseñanza y Tecnología de la Información y en el marco del diálogo entre estudiantes y profesoras de dos Talleres de Práctica. La propuesta surgió como modo de dar respuesta al formato de escolarización de alternancia, de frente a las desigualdades sociales que se visibilizaron con más fuerza inmediatamente después de la pandemia.

Desde la escuela Municipal de Arte Dramático “Angelina Pagano” de Mar del Plata, María Soledad Peralta intenta recuperar experiencias vividas como profesora de carreras de formación docente en Institutos de Nivel Superior vinculadas a la incorporación de la ficcionalización de situaciones áulicas y escolares como estrategia didáctica para la formación “crítica y fundamentada” en el rol docente. Cierra el circuito de los dispositivos de simulación los procesos de análisis y reflexión posteriores, como puente a la producción de marcos teóricos.

Instalada en la escuela de nivel medio de Cañada de Gómez, Paola Glorio da cuenta de la construcción desde el aula de Lengua y Literatura y la colaboración de distintos actores institucionales y un trabajo interdisciplinar de una Jornada de expresiones artísticas de la comunidad. El impacto de la performance supuso la incorporación de la fecha al Proyecto Institucional demandando año a año un proceso de reconfiguración rico en aprendizajes del colectivo.

En un mismo sentido Yanina Nascimento y Verónica Pierri (UBA – Fac de Derecho) también es interesan por (otra forma de llamar a) la enseñanza media: Nivel Secundario, En el marco del proyecto UBACyT “Formación ciudadana en escuelas secundarias” se dieron a la observación y el análisis de clases de Historia en una escuela de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires durante 2023. Nos acercan sus conclusiones tras haber hecho foco en la relación enseñanza y currículo y en el despliegue de acciones docentes para la construcción de vínculos pedagógicos, la

promoción de la convivencia y la recontextualización de saberes en las aulas contemporáneas, anticipando de este modo anticipan indicios de apoyo a las trayectorias estudiantiles individuales.

Por último, desde la cátedra Didáctica General de la UNMDP Alba Fede propone pensar la enseñanza a partir del análisis de algunos elementos de dos *escenas digitales*: dos proyectos de formación docente permanente -en el marco de Pruebas de Selección ETR CIIE (2023-2027)- que reconocen a la tecnología como un *entorno* y proponen una *didáctica transmedia* (Kap, 2020).

El trabajo aborda la categoría de *expansiones didácticas* en redes, plataformas y dispositivos categoría que permite recuperar tanto la idea de un saber deslocalizado como la de un modo creativo de comunicación que involucra tanto las mediaciones tecnológicas como las subjetividades que con ellas se entraman “sin bordes definidos y precisos” (Kap, 2022).

Alternativas teórico prácticas en la enseñanza de la didáctica

María Paulina Cerisola Moreno

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

Mpaulina.cerisolamoreno@filo.unt.edu.ar

Resumen

Este trabajo socializará modalidades potentes de enseñanza de carácter híbrido en la asignatura Didáctica General de Cs. de la Educación de cara a la postpandemia. “La clase exquisita”, “Foro: Centenials y Milenials...escuela ayer y hoy”; son algunos ejemplos.

Didáctica General está en Tercer Año de la carrera. En el programa de estudios actual se explicita:

Procuramos que los estudiantes manejen y problematicen teorías, meta-teorías, técnicas y estrategias de enseñanza y evaluación, evidenciando habilidad para pensar por sí mismos, elaborar juicios reflexivos respecto a la enseñanza y construir criterios transformadores de acciones prácticas (Cerisola, 2024).

Junto al programa se incluye una estructura conceptual de los contenidos de la materia, como estrategia de integración; en términos de Litwin (2013). El modo de trabajo de las clases en la asignatura se organiza hilvanando clases presenciales, de carácter teórico-prácticas, con desarrollos conceptuales apoyados con presentaciones tecnodiversas. Desde 2012 se implementa un aula virtual, al modo de aula extendida, híbrida; combinación de la enseñanza presencial con inclusión de Tic.

Parafraseando a Kap (2023) acuerdo con la vital relevancia en que la didáctica renueve su mirada del aula, sus estudiantes, las planificaciones e interacciones docentes, conflictos, lenguajes, para crear alternativas de trabajo en pos de nuevas subjetividades.

Palabras Clave

Enseñanza; alternativas; estrategias; híbrido; evaluación

Introducción

Este trabajo socializará modalidades potentes de enseñanza de carácter híbrido en la asignatura Didáctica General de Cs. de la Educación de cara a la postpandemia. *La clase exquisita, Foro: Centenials y Milenials...escuela ayer y hoy*; son algunos ejemplos.

La materia se ubica en Tercer Año de la carrera de Ciencias de la Educación, común al profesorado y licenciatura (planes de estudios 1996 y 2011). Contribuye a la formación del perfil del egresado, aportando fundamentos sistemáticos sobre la enseñanza; que son puestos en juego, mediante procesos reflexivos y compresivos, con los conocimientos empíricos que los estudiantes poseen y con diversos contextos institucionalizados de enseñanza. En el programa de estudios se explicita:

Desde la Cátedra procuramos que los estudiantes manejen y problematicen teorías, meta-teorías, técnicas y estrategias de enseñanza y evaluación, evidenciando habilidad para pensar por sí mismos, elaborar juicios reflexivos respecto a la enseñanza y construir criterios transformadores de acciones prácticas; es decir, que comprendan y usen en la práctica los conocimientos adquiridos (Perkins, 1999) (...) Desde lo metodológico, trabajamos de acuerdo con principios de procedimiento es decir, criterios que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que desde la cátedra: a) Explicitamos las estrategias metodológicas y de evaluación que orientan la enseñanza de Didáctica General; b) Ofrecemos Ayudas pedagógicas para que comprendan dichas perspectivas articulándolas con los propios procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula de Didáctica General. (Stenhouse, 1984)

Estas modalidades de trabajo, desde el año 2012 se materializan y expanden al Aula Virtual que posee la asignatura, a los fines de; a- Propiciar la flexibilización y complemento de los itinerarios personales de estudio, así como el desarrollo de capacidades de tipo exploratorio, procesual y de interacción digital por parte de los alumnos; y b- Favorecer la asimilación de diferentes conceptos y habilidades, por parte de aquellos que conforman un grupo de estudiantes de cursado especial: mediante la resolución N° 199-150-2018, la Facultad de Filosofía y Letras posibilita un cursado especial a estudiantes que tienen responsabilidades familiares ineludibles, trabajan y/o por cuestiones de salud debidamente justificadas.

Además, desde 2015 de modo continuo en Tercer Año de la Carrera de Ciencias de la Educación, se realizan prácticas innovadoras de enseñanza en un marco de docencia e investigación desde el proyecto de Articulación Intercátedras. El mismo está orientado al abordaje compartido de dificultades detectadas en las trayectorias estudiantiles, en relación con el rendimiento académico, demora en la presentación en mesas de examen

final, el incremento de cursantes y, en algunos casos el abandono de los estudios. Experiencias laborales conjuntas permitieron comprender que, de acuerdo con Imbernon (2019): “hablar de innovación en la universidad son palabras mayores», y, en palabras de Maggio (2018), resultaba imperante «reinventar nuestras clases universitarias”. Por ello, fraguamos propuestas de enseñanza favorecedoras de aprendizaje y adquisición de competencias, destrezas, y valores, utilizando tanto modalidades sincrónicas como asincrónicas; en pos de: *Crear nuevos espacios de interacción docente-estudiantil centrados en la enseñanza y el aprendizaje colaborativo, la evaluación y retroalimentación continua. *Favorecer la comprensión inicial, por parte de los estudiantes, de las características de las materias que conforman tercer año de la carrera, de su complejidad y de sus múltiples inter-relaciones. *Acordar pautas generales y comunes de trabajo académico, como también de herramientas prácticas para orientar los procesos de estudio y aprendizaje, con énfasis en la alfabetización académica.

Milenials, centenials, pandemials...los destinatarios de nuestras prácticas

Al referirnos a los estudiantes universitarios, situamos la mirada en una diversidad de sujetos. Por un lado, los que están transitando por los últimos años de la adolescencia, la adolescencia tardía, periodo muy particular de la vida en la que se producen cambios radicales y grandes desafíos, de acuerdo con Coronado (2015) y por el otro, estudiantes con las siguientes singularidades: integrantes de sectores más desfavorecidos socialmente, de procedencia geográfica lejana, jóvenes que viven solos o con compañeras/os de estudio, aquellos que combinan estudio y trabajo, de edades que superan el promedio en este nivel de estudios, algunos pertenecen a familiares nucleares, otros a familias ensambladas, mujeres jefas de hogar; otros que provienen de grupos étnicos minoritarios y estudiantes que pertenecen a planes de estudios en extinción (muchos alumnos/as retomaron sus estudios en tiempos de pandemia). No se asiste ante un todo homogéneo, sino por el contrario a grupos heterogéneos.

En las últimas décadas se atraviesa un cambio en las prácticas culturales que requieren de nuevas alfabetizaciones para que los sujetos dominen el lenguaje multimodal. No se trata sólo de adquirir habilidades técnicas vinculadas con tecnologías de vanguardia, sino que la alfabetización “debe representar la adquisición de los recursos intelectuales necesarios tanto para interactuar con la cultura existente como para recrearla de un modo crítico y emancipador y, en consecuencia, como un derecho y una necesidad de los ciudadanos” (Area, et al, 2012, p.6).

En ideas de Serres (2014): no tienen pues, ni el mismo cuerpo ni la misma conducta, viven otra historia, fueron formateados por los medios de comunicación masiva, por la publicidad, habitan el mundo virtual, pueden manipular mucha información a la vez. No conocen, ni integran, ni sintetizan como nosotros, sus ascendientes. No tienen pues la misma cabeza. Hablan, escriben y conocen de otra manera. Se trata de un nuevo

sujeto de aprendizaje, inserto en un contexto sociocultural particular, en el que las condiciones económicas, políticas y éticas de la sociedad, afectan los modos de permanecer y pertenecer en las instituciones de Educación Superior.

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

La formación implica, antes que nada, un espacio de intercambio, de modulación de las subjetividades, de encuentro espiritual, de debate y de unión, en términos de Borisonick (2023).

Hoy, el desafío es formar y capacitar a nuestros estudiantes para participar de manera activa y responsable en la esfera ética, social y profesional.

Prácticas de enseñanza alternativas ...

Retomando aportes de Davini (2008), la enseñanza implica intenciones de transmisión cultural, de una variada gama de contenidos y desafíos cognitivos hacia quienes aprenden. También tiene implícita la dinámica entre autoridad y autonomía, sus resultados son previsibles, pero variados y abiertos.

Las prácticas de enseñanza, en palabras de Steiman (2018): “son una intervención intencional desde el conocimiento, en el mundo de esos otros que se construyen como estudiantes en los sistemas escolarizados. No se dan en el vacío, sino que son parte de las prácticas sociales”.

En ellas, las interacciones con los estudiantes constituyen el núcleo del trabajo de los docentes, y por ello determinan la naturaleza de los procedimientos que utilizamos. Serafini (2021) retoma la idea de Tardif (2004) al indicar que los docentes al elegir determinados procedimientos para alcanzar sus objetivos, asumen una pedagogía, es decir, seleccionan una teoría del aprendizaje y la enseñanza; aunque no siempre existe reflexión sobre ello.

En términos de Alliaud (2021), enseñar es mediar en la relación entre los sujetos y el mundo... Es provocar un acontecimiento que inspira a los estudiantes para buscar su propia transformación...se trata de enriquecer su entorno, proporcionándole objetos con los que pueda experimentar, probar, tantear.

Desde la Cátedra, se proponen momentos de trabajo grupal, actividades individuales, talleres y discusiones teóricos – prácticas durante los encuentros presenciales en las aulas de la facultad en dos ocasiones semanales. Hace varios años se advirtió que la

inclusión/visualización/explicitación de los objetivos de las clases teóricos-prácticas y la explicitación de los criterios de evaluación tanto para las Actividades a desarrollar en clases presenciales y/o en Aula Virtual, así como en las pruebas parciales; posicionados en la Teoría de la Enseñanza para la Comprensión, redundan en beneficio de los estudiantes para la producción y elaboración de las demandas de aprendizaje. De la mano de variadas pautas de trabajo, con grados diversos de complejidad, distintos lenguajes y formas alternativas de interactuar, procuramos que la visualización, el trabajo colaborativo, y el compromiso individual de los alumnos/as en las actividades, favorezcan la adquisición de competencias personales y profesionales en pos de consolidar aprendizajes significativos y transferibles; a fin de que los estudiantes puedan desempeñar sus funciones profesionales y su perfil de ciudadano a partir del cual le sea posible estar en la sociedad de una forma activa y comprometida con la mejora de la misma, el desarrollo personal propio y el de los demás en palabras de Escudero (2008).

Para ello se construyeron «materiales que proporcionan soporte al proceso de construcción de conocimiento» (Barberá y Badía, 2004) tales como: *Webquest*: recurso didáctico de elaboración propia, promueve el desarrollo de habilidades de manejo de información y el desarrollo de competencias relacionadas con la sociedad de la información. Una WebQuest se diagrama y organiza alrededor de una tarea atractiva que provoca procesos de pensamiento superior. Se trata de hacer algo con la información. El pensamiento puede ser creativo o crítico e implicar la resolución de problemas, enunciación de juicios, análisis o síntesis. La tarea debe consistir en algo más que en contestar a simples preguntas o reproducir lo que hay en la pantalla. El programa de la asignatura se organiza en tres unidades, a cada una de ellas les corresponde una webquest que combina recorridos, actividades individuales y grupales, orientaciones y ajustes/ayudas pedagógicos para ejercitar/mejorar la alfabetización académica y digital. De esa forma, se solicitan maneras alternativas de presentar sus producciones como, por ejemplo: breves ensayos, podcast, infografías acompañadas de argumentos; entre otros. En la demanda de dichas producciones se considera el aprendizaje del alumno como un proceso complejo y multidimensional que resulta necesario valorar de diferentes formas.

Intercalada con las Webquest, una actividad especial se introduce en el cronograma de trabajo: *Taller La Clase exquisita*. Su incorporación posibilita dar lugar al principio de procedimiento N°1 de la materia:

Articular el hacer cotidiano del aula de Didáctica General con el pensar sobre el hacer, a fin de comprender que no hay prácticas sin teorías ni teorías ajenas a las prácticas. En palabras de Pérez Gómez (2017):
“teorizar la práctica y experimentar la teoría

Se transcribe a continuación el diagrama del Taller para su mejor comprensión:

Objetivos generales:

- Introducir temas y conceptos de la Unidad III del Programa de Didáctica General 2024.
- Realizar un ejercicio de metacognición que permita recuperar experiencias significativas referidas a las clases presenciales.
- Socializar y analizar escritos académicos -relatos de experiencias- en el grupo clase.

Objetivos específicos:

- Conocer los momentos de trabajo de un taller.
- Elaborar relatos de experiencias de clases presenciales.

Actividades:

1. Lean el texto de Vistalli de modo comprensivo.
2. Ejercicio de relato...en el grupo de trabajo: primero, de modo individual, recuperen y comenten algunas «clases exquisitas» de su secundaria o facultad. Esto quiere decir, seleccionen UNA que se destaque por las siguientes razones: solidez académica, modo de organización, actividades efectuadas, vínculos, y otros aspectos que le hayan motivado a elegirla.
3. Construyan su propia CLASE EXQUISITA, teniendo en cuenta: Nivel de enseñanza, asignatura, curso.

I.¿Cómo se organiza el tiempo y el espacio en la misma? (Dimensión témporo-espacial)

II.¿Cómo se establecerían los modos de comunicación? ¿Qué se percibe con relación al clima de la clase? (Dimensión Psico.social)

III.Elaboren un objetivo de la Clase. Enuncien un tema y forma de trabajo (Dimensión Didáctica)

PISTA: La escritura de esa Clase exquisita grupal es una primera aproximación a una SENCILLA planificación, de una situación probable de ENSEÑANZA. El modo de «pensarla», los sitúa en «escena» en un «aula», con «estudiantes» y en una institución. Realicen el ejercicio lo más real posible, ¡adelante...!

Este año, los estudiantes abordaron la tarea grupal de modo presencial y luego subieron su producción al Aula Virtual. En otra ocasión, la actividad se efectuó de modo virtual

asincrónico, con la variante que se habilitó un foro para seleccionar “la mejor” *Clase Exquisita* que el grupo clase eligiera, y se socializó la misma en aula presencial luego de la votación en el aula virtual.

Como ejemplos se socializan dos producciones relacionadas con esta actividad:

I- Conociendo el mundo de la Didáctica

Una clase exquisita para nosotros/a fue la que tuvimos durante la segunda semana de mayo de este año en el área de Didáctica. En esta clase las docentes nos entregaron unas fotocopias con consignas para realizar grupalmente y, sorpresivamente para mí, el material para realizar la tarea; estos eran afiches, resaltadores, felpones y revistas. Luego tuvimos aprox. 40 minutos para realizarlo.

Si bien contaba con una parte creativa, también se debían aplicar los contenidos académicos, lo que nos exigió mucho más como estudiantes. Por otra parte, otros grupos tuvieron que ir a investigar en la biblioteca y la hemeroteca, e incluso muchos afirmamos no conocerla, lo cual también resultó un tanto diferente por el hecho de que las clases suelen darse únicamente en el aula y con los contenidos que brinda la docente.

Resultó una experiencia muy enriquecedora porque además realizamos un ejercicio de relajación y estiramiento antes de exponer. Finalmente, cuando llegó el turno de nuestro grupo, pasamos con mi compañera y fue un poco avasallante porque no conocía a muchos compañeros, pero la dinámica de la clase y su contenido nos permitió explayarnos y a su vez trabajar con la actualidad, lo cual hizo que la tarea fuese mucho más amena. (GRUPO: Los Virginianos y una Libriana)

II- Tema de la clase: "Nuestra Familia"

Nuestra "clase exquisita" elegida se desarrolló en el año 2015 dentro del nivel secundario, la cual tuvo una duración de 40 minutos dividida en tres tiempos. El primero de ellos el profesor dio a conocer la temática que se trabajaría ese día "la conformación de nuestra familia" para luego enunciar el modo en que trabajaríamos: cada uno debía dibujar a nuestra familia.

En una segunda instancia debíamos pasar al frente a pegar nuestros dibujos y describir a cada uno de los integrantes. Al principio fue divertido, y la mayoría de los dibujos eran coloridos y con flores a los costados. Pero al sentarnos todos y tener una vista mejor ví que uno de los dibujos era sencillo en el sentido de que no había color, ni flores, ni nada.

Finalmente, en el tercer momento, nuevamente pasamos al frente a decir que es lo que más nos gusta de nuestra familia y la mayoría pudo lograrlo menos nuestro compañero el autor del dibujo "sencillo", ese día fue la primera vez que pasaba al frente, nos miró y nos contó que era hijo único, y que sus papás son policías; Describió su casa, su jardín y su habitación. El profesor le preguntó: "¿Qué te gusta de tu familia? Por ejemplo, a tu compañera le gusta que la escuchen mientras toca la guitarra cuando práctica", él respondió que le gustaría que también lo escuchen y lo comprendan, en ese momento todos nos quedamos callados... El profesor se acercó, lo abrazó y quedaron hablando a un costado. Días después se realizó una reunión de padres.

Recuerdo también que luego de ese episodio varios profesores empezaron a hablar sobre el respeto, la escucha, la comprensión etc. Sin embargo, lo más importante que sucedió después de aquella circunstancia fue el cambio que se dio en nuestro compañero, comenzó a relacionarse más, a participar más en clases, a compartir con nosotros entre otras cosas.

¿Por qué el grupo eligió esta clase?

La elegimos porque logramos ver lo fundamental que es la educación emocional dentro de las instituciones educativas, la necesidad de salir de esa forma tradicional de enseñanza anclada solo a dar contenidos y deberes y crear un espacio, un momento destinado a la escucha, la comprensión, a poner en el centro nuestras emociones, cómo nos sentimos, que nos sucede etc. Son instancias que muchos no le dan importancia, pero son necesarias, muchas veces necesitamos alguien con quién hablar, o a quien confiarle. El relato de nuestra compañera muestra una forma novedosa de abordar este tipo de educación, donde a partir de un simple dibujo dio alerta al profesor de que algo sucedía, él brindó su apoyo y busco ayudar al estudiante.

Es necesario mencionar también lo crucial que es la intervención del profesor ya que, si éste ignoraba la situación, ese estudiante no habría tenido un cambio. (GRUPO "Huellas")

Otra actividad que los estudiantes valoran de modo positivo al finalizar el cursado de la materia es el que se plantea mediante una *Gamificación*. Cuando se aborda el tema del modelo de Enseñanza para la Comprensión, se apela a este recurso para combinar: desafíos de pensamiento (ejercicios de destreza matemática o de lengua), selección de premisas teóricas mediante un recurso audiovisual, recopilación de elementos varios al estilo de *búsqueda del tesoro* (elementos de la vida cotidiana y de la vida estudiantil en la facultad) y resolución de consignas de nociones centrales de la materia ya estudiadas

mediante respuestas en QR. Este abordaje se trabaja en clase presencial con un tiempo estipulado y pequeños premios para el grupo ganador.

Actividades y aprendizajes ubicuos, creaciones y desafíos...

Para dar continuidad a las acciones que transcurren en las clases presenciales, en el *Aula Virtual* las actividades propuestas requieren de ellos, tareas individuales y producciones grupales colaborativas, en consonancia con las ideas que propone Ferrarelli (2021):

Transmedia en el aula implica recuperar la dimensión social, no instrumental, tanto del aprendizaje como de la tecnología digital, y pensar las expansiones como formas de producción de conocimiento que ejercen acciones también por fuera del espacio y el tiempo del aula (p.98)

De este modo, las propuestas de trabajo son:

Foros de discusión temática: para vincular y relacionar los ejes conceptuales de una unidad del programa, a modo de ejemplo algunas propuestas temáticas de años anteriores fueron: *Entrelazados: didactas y pulgarcitxs del Siglo XXI*, *De Centenials, Milenials e inmigrantes digitales...cómo se conoce en el S. XXI y cómo nos comunicamos...?*, *¿Conoces a Comenio? escuela...ayer y hoy*, *Milenials: problemáticas actuales sobre enseñanza*.

Infografía: diseño y elaboración -a través del uso de app *Genially*- para seleccionar, integrar, articular y comunicar conceptos centrales de una unidad temática.

Glosario: de elaboración grupal con conceptos relevantes de la asignatura; para cada Unidad del Programa.

Recorrido Lector: en el año 2024: esta hoja de ruta la realizan los estudiantes luego de transitar su primer cuatrimestre en la asignatura; posteriormente lo efectuarán como integración global al finalizar el cursado total de la materia; en años anteriores la cátedra elaboró esos recorridos a modo de ayuda pedagógica para la comprensión lectora.

Breve diseño y elaboración de efemérides históricas nacionales: que se socializan entre el grupo clase y al interior del plantel docente de toda la Carrera; para contribuir a la formación del ciudadano.

También se los invita a participar en la *elección de imágenes* elevadas por los distintos grupos para ilustrar los temas del aula virtual, en vinculación con los tópicos de trabajo de la asignatura.

Para guiar y orientar en los planteos precedentes, las *ayudas pedagógicas* que se materializan en el Aula Virtual, toman distintas formas y modos de aparición.

Una reflexión especial merece lo acontecido en tiempos de pandemia por Covid-19, año 2020, donde la revisión crítica de la propuesta pedagógica-didáctica de la enseñanza que transcurrió sólo en ambientes/entornos virtuales universitarios sincrónicos y asincrónicos, requirió de la elaboración y selección de contenidos, diseño, re-construcción y producción de nuevas prácticas y materiales de enseñanza, que implicaron la re-significación de otros roles tales como *autores-curadores*, en términos de Odetti (2012), a los fines de proponer a los estudiantes materiales didácticos que les posibiliten aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas, facilitar o enriquecer la evaluación; permitiéndoles transformarse en agentes activos de su propia formación.

En ese contexto, fue otra la vinculación entre los docentes y estudiantes en el aula, se transformó en *interacción didáctica virtual*, con otros recursos, actitudes, creencias, pensamientos, sentimientos, posibilidades. En cada situación de clase mediada por las tecnologías, el docente tuvo que estar de modo continuo tomando macro y micro decisiones, en términos de Jackson (1991). Y, en palabras de Perrenoud (2001)

actuar sin tener tiempo de pensar, de sopesar pros y contras, de consultar obras de referencia y de buscar consejos. Decidir en la incertidumbre significa no decidir; porque no disponemos de modelos de realidad que nos permitan calcular con cierta certeza lo que sucedería si (p. 16)

A casi cuatro años de la pandemia, coincido con las palabras de Maggio (2021) cuando expresa: “La reinención de la educación (...) requiere que toda la comunidad educativa esté conectada, porque la trama de la construcción del conocimiento hace tiempo que dejó de tener lugar exclusivamente en el ámbito físico de la realidad”.

La inclusión genuina de las TIC, llevaron a reinventar la clase, parafraseando a Maggio (2018). En gran medida, los nuevos entornos tecnológicos aparecen entramando los modos en que el conocimiento se construye, pero también aquellos a través de los cuales se difunde. La tecnología crea oportunidades de actualización inéditas también para el pensamiento disciplinado. Nos permite acceder a las investigaciones recientemente publicadas, realizar intercambios con especialistas de diferentes áreas, conocer las reflexiones a través de blogs personalizados o redes sociales de especialistas, comprar libros publicados en cualquier lugar del mundo de modo reciente; entre otros.

A modo de cierre

Algunos interrogantes que emergen de modo intermitente y continúan acompañando el diseño de las clases y los modos de evaluación, *procesos indisolubles*, son: ¿Cómo promover nuevas formas de enseñanza mediante las Tic...sin volver a reiterar demandas/consignas de trabajo? ¿De qué modo propiciar actividades de enseñanza y evaluación que generen e integren desafíos y nuevos aprendizajes...?

Webquest, Informes interdisciplinarios con consignas articuladas desde tres disciplinas del mismo año de cursado (tarea propia del proyecto innovador intercátedras), actividades on line, *parciales distintos*, producciones de a pares, individuales, orales, imágenes, podcast, gráficos, ensayos y *rúbricas*... el propósito fue alcanzar el *Ser es aprender*; en palabras de Burbules (2014). Así como también estas maneras/enfoques de diseñar la enseñanza y la evaluación supone una coherencia entre los objetivos del aprendizaje y los objetivos de la evaluación, además de la implementación de la retroalimentación constructiva que informa sobre la manera en que avanzan/progresan los estudiantes.

Parafraseando a Kap (2023) acuerdo en que es de vital relevancia que la didáctica renueve su mirada del aula, sus estudiantes, las planificaciones e interacciones docentes, conflictos, lenguajes, para crear alternativas de trabajo en pos de nuevas subjetividades, en consonancia con las palabras de Steiman cuando expresa: «las prácticas de enseñanza promueven lo humano y construyen humanidad» (2018).

Referencias Bibliográficas

- Alliaud: A. (2021). *Enseñar hoy*. Buenos Aires: Paidós
- Area et al (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica
- Barberá: e. y Badía: A. (2004.). *Educación con aulas virtuales*. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Madrid: Antonio Machado Libros S.A.
- Barrionuevo Vidal: M.B. y Tenutto Soldevilla: M. (2021). *Aulas híbridas y bimodalidad: entornos integrados de aprendizajes*. Bs. As: Noveduc-Gestión
- Borisonick, H. (2023). *¿Un futuro automatizado?* Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín
- Burbules: N. (2014) Los significados de “aprendizaje ubicuo”. Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol 22, 2014, pp. 1-7. ISSN 1068-2341. Arizona: Estados Unidos.
- Cerisola: P. (2024). *Programa Didáctica General*. Carrera Cs. de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la U.N.T.
- Coronado: M. y Gómez Boulin: M.J. (2015) Orientación: tutorías y acompañamiento en Educación Superior. Buenos Aires: Noveduc
- Davini: C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Escudero: J.M. (2008). «Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos». Red U. Revista de docencia universitaria, 2. Disponible en: www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf.

- Escudero Grimberg: S. y Armella: J. (2023). *Educación de plataforma*. Sociedad postmedia y pedagogías por venir. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ferrarelli: M. (2021). “*Los escenarios híbridos en clave transmedia*”. Cuadernos de Pedagogía N° 522. España
- Imbernon F. (2019). *La innovación docente en la universidad. ¿Es posible?*
- Jackson: P. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Kap: M. (2023) Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones: subjetividades y prácticas emergentes. En: Praxis educativa: Vol. 27, No 1 enero abril 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-22. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106> (ISSN 2313-934X)
- Maggio: M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós
- Maggio: M. (2021). *Educación en pandemia*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez: P. y Fuentes: S. (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- Odetti: V. (2012). *Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora*. En PENT FLACSO. Disponible en: Revista Hipertextos, 8 (14), pp. 173-177. DOI:
- Perrenoud: P. (2001). *La formación de los docentes en el SXXI*. En Revista de Tecnología Educativa. XIV, N°3, pp. 503-523. Santiago - Chile
- Serafini: R. (2021). *Experiencias pedagógicas en pandemia*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Serres: M. (2014). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Steiman: J. (2018). *Enseñar Didáctica*. Recorridos para un paradigma propositivo. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Tardiff: R. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

Aula efímera en la industria pesquera. Cuando la estrategia didáctica juega entre chronos y kairós

Néstor Rodolfo Machado Susseret

Reina del Pilar Jacinto Hidalgo

Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (CREA)

Facultad Regional Mar del Plata, Universidad Tecnológica Nacional.

crea@mdp.utn.edu.ar

Resumen

El presente trabajo desarrolla el dispositivo didáctico *aula efímera* a partir de su implementación en un trayecto de formación profesional co-curricular de la asignatura Tecnología del Producto Pesquero III del cuarto año de ingeniería pesquera. Se desarrolla esta propuesta a partir de la solicitud de capacitar al personal de Coomarpes Ltda. en el "Procesamiento de Harina de Pescado". La oportunidad de adaptar los contenidos de la asignatura -Kairós- respetando la planificación del espacio curricular -Chronos- integrando a estudiantes y trabajadores en un mismo espacio formativo.

El objetivo de difuminar las fronteras entre la educación formal e informal y de valorizar el encuentro de saberes le da sentido al dispositivo aula efímera para la enseñanza por competencias. La metodología se organizó en nueve estaciones de aprendizaje con instancias de interacción, información, producción y exhibición, sustentadas en el Modelo de Kolb y en el Aprendizaje Basado en Retos. Las evaluaciones con prácticas situadas realizadas al estudiantado y al personal de la empresa anfitriona fueron satisfactorias por parte de las personas que participaron.

Esta experiencia resalta la importancia de implementar estrategias didácticas disruptivas basadas en la enseñanza por competencias profesionales en escenarios reales de aprendizaje, especialmente en áreas técnicas como la ingeniería pesquera.

Palabras claves

Enseñanza por competencias, aula efímera, ingeniería pesquera, actividad co-curricular.

1. Introducción

La propuesta docente de la asignatura Tecnología del Producto Pesquero III, que pertenece al cuarto año de la carrera de ingeniería pesquera, resalta la importancia de establecer estrategias didácticas basadas en competencias, sustentada en una amalgama de principios y teorías, como la psicología, la pedagogía y la sociología, con un enfoque particular en el constructivismo como paradigma contemporáneo. Estrategias que persiguen alcanzar aprendizajes significativos que conlleven al cambio de conducta, aplicación, asociación y utilidad.

Ante el requerimiento profesional realizado a una de las profesionales de la cátedra para capacitar integralmente sobre el "Procesamiento de Harina de Pescado" al personal Coomarpes Ltda. surge la idea de trabajar en un espacio de enseñanza que favorezca el encuentro de saberes para la adquisición de competencias profesionales en cada cursante de TPP III. Favorecidos por la concertación de contenidos entre la demanda y el currículo de la asignatura fuimos conscientes de la oportunidad de pensar una estrategia didáctica entre Chronos y Kairós. Chronos representa el tiempo cronológico o secuencial -el currículo prescripto- mientras que Kairós alude al tiempo, el momento indeterminado donde ocurren sucesos especiales -el currículo repensado-.

La estrategia didáctica se centró en el diseño de un Trayecto de Formación Profesional (TFP) que pudieron acreditar con diferentes instancias de profundización y evaluación de ambos grupos. El dispositivo ajustado que utilizamos fue "aula efímera". La metodología tuvo su sustento teórico en el aprendizaje experiencial -Modelo de Kolb- y en el aprendizaje basado en retos.

2. Objetivos de la experiencia

Los objetivos trazados para esta experiencia son aquellos que definen a nuestro dispositivo aula efímera.

- Integrar saberes de diferentes disciplinas y de la vida cotidiana en planta para una comprensión sistémica de las temáticas referentes a los procedimientos y procesos específicos para la elaboración de harina de pescado.
- Plantear situaciones problemáticas no estructuradas de manera desafiante y motivadora.
- Facilitar el desarrollo de habilidades prácticas y competencias aplicables en contextos reales mediante la aplicación de conocimientos teóricos a situaciones concretas y desafiantes.

Por tal motivo la exposición tiene como destinatarios docentes y estudiantes de asignaturas específicas en las distintas ramas de la ingeniería.

3. Desarrollo

3.a. Contexto industrial y territorial

En el Puerto de Mar del Plata se localizan las dos plantas de procesamiento de Harina, Aceite y Soluble de pescado más grandes de Argentina (capacidad de producción 25 Tn/h c/u aproximadamente). Una de ellas fue nuestro Socio formador: Coomarpes Ltda.

3.b. Destinatarios/cursantes

Esta experiencia contó con la participación de estudiantes y la participación voluntaria de operarios del área de producción, almacenamiento, mantenimiento, analistas de laboratorio, control de efluentes, jefes de turno y jefes de área.

3.c. Marco teórico

3.c.1. Aprendizaje Basado en Riesgos

El Aprendizaje Basado en Retos (ABR) tiene sus raíces en el Aprendizaje Experiencial, el cual tiene como principio fundamental que cada estudiante aprenda mejor cuando participa de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje, que cuando participan de manera pasiva en actividades estructuradas. En este sentido, el Aprendizaje Experiencial ofrece oportunidades a cada estudiante de aplicar lo que aprenden en situaciones reales donde se enfrentan a problemas, descubren por sí mismos, prueban soluciones e interactúan con pares, personas expertas y docentes dentro de un determinado contexto o escenario de aprendizaje real (Kolb, 2014). El Aprendizaje Experiencial es un enfoque holístico integrador del aprendizaje, que combina la experiencia, la cognición y el comportamiento (Akella, 2010).

El ABR es una metodología educativa activa que se centra en la resolución de problemas o desafíos reales y relevantes para los estudiantes y su contexto laboral (Apple, 2011). Se enfoca en problemas del mundo real que tienen significado e impacto para los estudiantes (Membrillo, 2022). Involucra a cada estudiante en un proceso cíclico de investigación, acción y reflexión (Delgado et al, 2018).

En el ABR, quienes aprenden son protagonistas de su aprendizaje, desarrollando una actitud crítica y reflexiva al analizar su entorno de aprendizaje (Membrillo, 2022; Marques-Franco, 2022). El equipo docente actúa como guía, acompañando a cada estudiante a medida que van superando los retos (Moralejo, 2018). Además, algunas de las competencias que se desarrollan con el ABR incluyen el trabajo colaborativo, la resiliencia, habilidades comunicativas, toma de decisiones, liderazgo y pensamiento crítico (Fidalgo-Blanco et al, 2017).

3.c.2. Actividad Co-curricular

Las actividades co-curriculares a diferencia de las extracurriculares tienen como objetivo fortalecer una asignatura o un área de conocimiento determinada a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas empleando procedimientos o actitudes necesarias para mejorar el futuro desempeño profesional (Machado Susseret, 2023).

3.c.3. Dispositivo: Aula Efímera COOMARPES

El aula efímera no es un espacio o un ambiente en sí, sino es aquello que lo resignifica como recurso didáctico: un lugar, un espacio, un recurso didáctico temporo-espacial, que luego se utilizará para otro fin o podrá ser inaccesible (Machado-Susseret et al 2023). Según Machado-Susseret (2018) el aula efímera solo puede proyectarse en escenarios reales de aprendizaje, en contextos que son propios de la disciplina que se enseña, en este caso la ingeniería pesquera. Este tipo de aula, como ya lo hemos experimentado, favorece la creación de un ambiente estimulante para el desarrollo de distintas capacidades en cada estudiante, como son: competencias específicas de la carrera, competencias genéricas tecnológicas y competencias sociales, políticas y actitudinales (CONFEDI 2018).

El diseño del dispositivo aula efímera consideró distintos escenarios, en cada estación de aprendizaje, que permitieron trabajar con diversos procesos de interés disciplinar: Transferencia de energía, referido a cocción, secado, evaporación; Transferencia de momento lineal, referido a flujo de fluidos; Separación físico-mecánicas, referido a centrifugación, reducción de tamaño. Así como: procesos utilizados en el Procesamiento de Harina, Aceite y Soluble de Pescado.

El TFP se estructuró en nueve estaciones de aprendizaje desarrolladas en la planta, en las cuales participó todo el estudiantado de la cátedra, mientras que el grupo de operarios estaba invitado a participar en aquellas instancias pertinentes a sus puestos de trabajo.

Los temas referidos a cada estación de aprendizaje fueron:

- Recepción de Materia Prima.
- Cocción y Prensado.
- Separación de Sólidos y Grasas en los Licores.
- Repaso de Cocción, Prensado, Separación de Sólidos y Grasas en los Licores.
- Evaporación.
- Flujo de Fluidos-Tipos de Bombas

- Separación de Sólidos, Secado, Enfriado.
- Adición de Antioxidante, Molienda, Envasado, Almacenamiento, Despacho de Mercadería.
- Aseguramiento y Control de Calidad.

Se contó con el apoyo de expertos. El Sr. Alfredo Ortiz, Jefe de Turno -con 38 años de experiencia en plantas de procesamiento de harina de pescado- expuso el funcionamiento de los equipos generadores de vapor. También explicó el funcionamiento de diferentes equipos a través de pantallas y tableros eléctricos. Además, tres profesionales de la ingeniería provenientes de Perú país que es el mayor productor mundial de harina de pescado colaboraron con la intervención educativa. Estos profesionales que fueron contratados por Coomarpes Ltda. participaron en los siguientes procesos: Cocción, Prensado, Separación de Sólidos y Grasas. Oscar Crisóstomo, representante de la Empresa Pesquera Hayduk S.A.; Teodoro Almora representante de la Empresa Dilan Almora Vásquez y Norman Quintana, Asesor internacional, brindaron sus inestimables aportes durante la estación en la que se trataron los procesos mencionados.

Los recursos utilizados fueron: proyector, presentaciones .ppt, imágenes externas e internas de los equipos, videos de funcionamiento de equipos, bombas y problemas de proceso. Además de pizarrón, fibrones, planillas de control de proceso.

Cada encuentro -estación de aprendizaje- comenzó con la presentación del tópico a tratar, luego un aporte teórico estructurado: el objetivo de cada operación, partes externas e internas del equipo, parámetros de control, unidades de medida, planilla de control, limpieza y desinfección de equipo y zonas de trabajo. Durante este proceso se contó con la participación de estudiantes, operarios, jefes de turno. En cada encuentro el grupo de estudiantes fue integrado con el personal de planta a partir de actividades desarrolladas en equipo.

Las fases de práctica de cada encuentro contemplaron dos instancias, la primera se llevó a cabo al finalizar la parte teórica, se formaban 5 grupos, con la premisa que cada grupo debía contar solo con un/a estudiante, y un jefe de turno, para lograr su integración. Para esta instancia se utilizaron los siguientes recursos didácticos:

- Navegando en saberes previos o conocimiento agrupado para trabajar conceptos previos.
- Cuestionarios ajustados a casos específicos, estos se devolvían y se evaluaban al finalizar la práctica.
- Red Cognitiva (RC), donde los grupos recibían una serie de palabras, las cuáles se tenían que asociar a las imágenes de procesos expuestas en el pizarrón.

La segunda instancia de la práctica consistió en el ingreso a la planta, para verificar en la zona de operación lo tratado previamente. La técnica aplicada fue observación

participante -técnica de investigación cualitativa-. En dicha zona, el operario mostraba el/los equipo/s que operaba, explicaba su funcionamiento, “la manera” cómo realizaba el control del proceso. La cuarta y la octava estación finalizaron para el estudiantado con observación participante en el laboratorio para que pudieran identificar equipo y métodos de análisis.

La novena y última estación de aprendizaje abordó la integración todas las operaciones -aseguramiento de la calidad-, a efectos de acentuar las competencias que debe reunir el jefe de turno y las que debe poseer el jefe de planta al integrar la información de los tres turnos de trabajo (día de producción 24h), a efectos de proyectar la calidad y cantidad de los productos a obtener (rendimiento).

La evaluación de calidad contempló inocuidad, y calidad comercial -clasificación y especificaciones-. Para el cierre se utilizó como recurso dos crucigrama-retos diferentes, denominado “CRUCIMARPES”, de este desafío resultaron ganadores dos equipos que recibieron premios estímulo. Fue un grato momento y sonrisas no faltaron.

Para el grupo de estudiantes la segunda parte fue observación y simulación en laboratorio de equipos y métodos de análisis para los productos finales, así como el análisis de los registros de proceso, para verificar el cumplimiento de los parámetros de control, verificar si se tomaron medidas correctivas y la proyección de la calidad de los productos a obtener.

También se trabajó con cálculos de balance de energía, sistema de recuperación de condensados, vahos, tipos de válvulas y filtros y un caso-desafío de cálculo de Balance de Masas referidos a la planta anfitriona. El conjunto e interrelación de estos datos representa el análisis global que todo jefe de planta debe realizar para determinar la eficacia y/o eficiencia de los procesos productivos.

El personal de planta acreditó el TFP a partir de la participación en las instancias previstas durante los ocho encuentros. En tanto, que la acreditación para el estudiantado fue a través de una instancia examinatoria ajustada a la intervención educativa a través de un “modelo decisional” en el noveno y último encuentro.

4. Resultados Obtenidos

El Aula Efímera proporcionó a los estudiantes elementos esenciales que estimularon el desarrollo de habilidades y competencias valiosas para su vida laboral futura. La estrategia didáctica implementada, ubicada en el delicado equilibrio entre Chronos y Kairós de la planificación de cátedra, demostró ser efectiva en la consecución de los objetivos pedagógicos propuestos para esta experiencia.

Participaron cinco estudiantes regulares de la asignatura y veintitrés personas del equipo de la planta. (jefes de turno, operarios/as, personal técnico). Durante el desarrollo del TFP las consultas de los operarios no siempre eran referidas a su operación, sino que manifestaron interés por aprender de otras operaciones, exponían

sus experiencias, pudieron debatir entre compañeros y con otros participantes. Señalamos con énfasis que los operarios que no pudieron asistir a algún encuentro solicitaron el material didáctico y algunos de ellos concurrieron a todos los encuentros encontrándose de licencia laboral.

Las evaluaciones de seguimiento realizadas para cada equipo de trabajo reportaron resultados muy satisfactorios. El total del estudiantado acreditó el TFP satisfactoriamente a través de una instancia examinatoria diseñada como análisis de caso.

Respecto a la evaluación de la experiencia, se realizó a través de un instrumento validado -un cuestionario con una escala de Likert de 5 puntos: 1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=ni en desacuerdo ni de acuerdo; 4=de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo- los resultados dieron cuenta de lo positivo de la experiencia.

El cuestionario contó con siete reactivos -tres acerca del desempeño del cuerpo docente y cuatro acerca del diseño de la intervención-, una valoración general del curso con un rango 1 a 10, más dos preguntas abiertas en la que se les solicitó “¿qué les gustó?” y “¿qué deberíamos mejorar?”. Nivel de fiabilidad de instrumento: α Cronbach 0.87 (alta). Para los reactivos se obtuvo una media de 4.79 en un rango de 2 – 5. Resultado de Valoración de la experiencia (rango 1 a 10): 9.63.

A través de la pregunta abierta se recogieron: estas satisfacciones:

- *Como se dio el curso*
- *Que se explicó bien el uso de máquinas y proceso*
- *La capacitación fue muy interesante*
- *Lo didáctico que me resultó*
- *Que nos hizo entender mejor nuestro trabajo y motivo a mejorar en ello.*
- *En lo teórico aprendí cosas q no tenía idea de su funcionamiento*
- *Que se haya visto todo el proceso para todos los operarios por igual, incluso en las etapas del proceso donde no trabajan.*
- *Haber integrado a los estudiantes a una industria de las cuales podrían llegar a ser parte. Además, relacionar el material teórico con la realidad de la harina.*

Y rescatamos estas sugerencias:

- *Realizar los cursos con más frecuencia*
- *Un par más de horas... pero me gusto*
- *Que se repita más en el año.*
- *No tengo nada...fue genial porque nos vino bien aprender muchas cosas q vienen bien para refrescar cosas q no se tenían en cuenta*

5. Conclusiones:

Esta intervención disruptiva refirió a un enfoque innovador que desafió los métodos tradicionales de enseñanza y buscó crear nuevas formas de mejorar el proceso educativo en la enseñanza por competencias centradas en cada estudiante. Pudimos observar que a través del dispositivo aula efímera estudiantes y trabajadores participaron, experimentaron, analizaron, reflexionaron, descubrieron hechos, desarrollaron conceptos y percibieron la relación entre las personas, su entorno espacial y el contexto cultural del mundo laboral.

Consideramos que esta experiencia ha contribuido al afianzamiento del conocimiento del estudiantado y el personal de la industria. El afortunado reporte en la participación de estudiantes y trabajadores dio cuenta de la importancia del acercamiento de la Universidad a la industria para el encuentro de saberes que coadyuvaron a adquisición de competencias profesionales en cada persona que participó de la misma.

Referencias bibliográficas

- Akella: D. (2010). *Aprender juntos: la teoría experiencial de Kolb y su aplicación*. Revista de Gestión y Organización, 16 (1), 100-112.
- Apple (2011). *Challenge Based Learning: A classroom guide*. Recuperado de: http://www.apple.com/br/education/docs/CBL_Classroom_Guide_Jan_2011.pdf
- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería – CONFEDI.
- Giordano Lerena: Roberto; Cirimelo: Sandra (Editores) (2018). *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de Ingeniería en la República Argentina*. Libro Rojo. Mar del Plata. Universidad FASTA.
- Delgado: R., Hernández: M., Morales: J. G. T., & Mendoza: H. (2018). *Aprendizaje basado en retos*. Anfei digital, (9).
- Fidalgo-Blanco: Á., Sein-Echaluce: M. L., & García-Peñalvo: F. J. (2017). *Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria*.
- Kolb: D.A. (2014). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Prensa FT.
- Machado-Susseret: N. M., Kurtz: L., Bauleo: M. F., & Radon: K. (2018, October). *Training for Social Responsibility—Control of Workers in Construction Sites*. In Proceedings (Vol. 2, No. 21, p. 1355). MDPI.

Machado-Susseret: N., Fahey: T., Tatarian: O., & Giménez: J. (febrero de 2024). *Aula Efímera en la Industria Naval*. Ponencia presentada en el IFE 2024. Instituto Tecnológico de Monterrey. Monterrey: México.

Marques-Franco: B. J. (2022). *Aprendizaje vivencial: se aprende disfrutando en la articulación real cooperativa*. *Visión Educativa*, 4(1).

Membrillo: J. (2022). *¿Conoces el aprendizaje basado en retos? Aplícalo en 5 pasos*. Tec. Recuperado el 31/03/2024

Moralejo: L., Sanz: C., Pesado: P., & Baldassarre: L. (2018). *Análisis de la aplicación del Aprendizaje Basado en Retos en el contexto universitario*. *Proceedings of the XXIV Congreso Argentino de Ciencias de la Computación*, 1-10.

Aula efímera en la industria naval. Episodio 2: Socios formadores, enseñanza por competencias y aprendizaje basado en retos

Néstor Machado Susseret

Tomás Fahey

Ohanes Tatarian

Julio Giménez

Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje

Facultad Regional Mar del Plata, UTN

crea@mdp.utn.edu.ar

Resumen

Este artículo presenta el diseño de la segunda edición de la experiencia co-curricular con el dispositivo didáctico “aula efímera” en la asignatura “Teoría del Buque I” de tercer año de la carrera de Ingeniería Naval, desarrollada en colaboración con Tecno Pesca Argentina, socio formador del Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Facultad Regional Mar del Plata.

Esta iniciativa responde a los crecientes desafíos de la industria naval y al enfoque de nuestra Universidad que promueve una formación centrada en el estudiante y en el desarrollo de competencias tecnológicas, políticas, sociales y actitudinales. En esta edición mantuvimos la estructura del dispositivo didáctico bajo la metodología activa Aprendizaje Basado en Retos -ABR-, que enfrenta a cada estudiante a problemas reales, animándolos a colaborar, a analizar situaciones y a desarrollar soluciones creativas. Incorporamos pares docentes observadores e instancias *focus group* posteriores para evaluar la experiencia cualitativamente.

Se espera que esta experiencia fortalezca la importancia de implementar estrategias didácticas disruptivas encuadradas en el modelo de enseñanza por competencias para la enseñanza de asignaturas específicas en la carrera de ingeniería naval, en escenarios reales y con metodologías activas que favorezcan los procesos de aprendizaje en cada estudiante.

Palabras claves

Industria Naval, Aula Efímera, Escenarios de Aprendizaje, Socios formadores.

1. Introducción

La experiencia educativa se encuadra en el enfoque por competencias en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Nuestro dispositivo ha evolucionado en el diseño para esta segunda edición que se llevará a cabo el próximo domingo 30 de junio de 8:00 a 15:00h. Serán protagonistas estudiantes de la asignatura Teoría del Buque I correspondiente al tercer año de la carrera de ingeniería naval. Sostenemos así, lo relevante de realizar actividades co-curriculares optativas para la enseñanza por competencias. De la misma manera que en la primera versión, custodiamos que el dispositivo didáctico reuniera estos cuatro requisitos para ser considerada como aula efímera que según Machado Susseret et al (2018) son:

- ser un lugar físico habitable o recorrible en determinado momento, en nuestro caso el buque a botar,
- ser un espacio facilitador para la adquisición de competencias profesionales,
- debe encontrarse en un establecimiento de la industria específica en la que se encuadra la intervención,
- debe permitir la interacción con actores y espacios reales de la industria de inserción profesional para la que se está formando el estudiantado.

El astillero Tecno Pesca Argentina -TPA- se ha consolidado como socio formador del Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Facultad Regional Mar del Plata (CREA FRMDP) ha puesto a disposición de nuestro equipo todo lo requerido para dar forma a nuestra Aula Efímera. Nos ha permitido el ajuste de distintas actividades a los espacios disponibles en el establecimiento, así, el buque a botar y otras instalaciones del establecimiento serán para el estudiantado el escenario de facilitador para el proceso enseñanza-aprendizaje de la cátedra desde el enfoque por competencias.

2. Objetivos de la experiencia

Los objetivos trazados para esta experiencia fueron:

- Integrar saberes de diferentes disciplinas y de la vida cotidiana en planta para una comprensión sistémica de las temáticas referentes a los procedimientos y procesos específicos para la reparación de buques.
- Plantear situaciones problemáticas no estructuradas de manera desafiante y motivadora.
- Facilitar el desarrollo de habilidades prácticas y competencias aplicables en contextos reales mediante la aplicación de conocimientos teóricos a situaciones concretas.

Por tal motivo, la exposición tiene como destinatarios docentes y estudiantes de asignaturas específicas en las distintas ramas de la ingeniería.

3. Desarrollo

1. **Contexto territorial e industrial:** En el Puerto de Mar del Plata se localizan 4 Astilleros, que construyen y reparan buques. Uno de ellos, nuestro Socio formador: TPA
2. **Destinatarios/cursantes:** Esta experiencia contará con la participación voluntaria de estudiantes de la asignatura Teoría del Buque I y la participación de docentes del CREA como soporte de la experiencia.

4. Actividades co-curriculares

Las actividades co-curriculares a diferencia de las extracurriculares tienen como objetivo fortalecer una asignatura o un área de conocimiento determinada a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas empleando procedimientos o actitudes necesarias para mejorar el futuro desempeño profesional (Machado Susseret, 2023).

5. Aula Efímera

Cinco puntos dan sustento teórico a nuestro dispositivo Aula Efímera:

- Define escenarios de aprendizaje: Lo que permite al estudiantado aprender en un entorno directamente relacionado con su trabajo -en nuestro caso, un astillero-. Esto facilita la transferencia inmediata de conocimientos a la práctica. (Norman, 1998; Machado Susseret, 2012).
- Flexibilidad y adaptabilidad: Las aulas efímeras pueden ser diseñadas para adaptarse a las necesidades específicas de cada proyecto o tarea, permitiendo una mayor flexibilidad en la formación y el aprendizaje (Machado Susseret et al, 2023).
- Mejora la retención del conocimiento: Al aprender en un entorno práctico, los estudiantes tienen una mayor probabilidad de retener el conocimiento y habilidades adquiridas, ya que se relacionan directamente con su trabajo y entorno (Machado Susseret et al, 2018).
- Reducción costos: Las aulas efímeras no requieren de grandes inversiones en infraestructura ni equipamiento, lo que reduce los costos asociados con la formación y el mantenimiento de instalaciones. Por ello es fundamental el Socio Formador.

- Aumenta la colaboración y el trabajo en equipo: Las aulas efímeras pueden ser diseñadas para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, lo que es fundamental en la industria naval donde la coordinación y la comunicación son clave para el éxito de los proyectos profesionales en el futuro (Machado Susseret, 2018; Machado Susseret et al, 2023).

6. Socios formadores en la industria naval para sostenibilidad de la innovación educativa

Un Socio Formador es una organización pública o privada, nacional o extranjera, de cualquier tamaño y en cualquier sector, con la que el CREA FRMDP se vincula para implementar retos académicos de sus diferentes carreras universitarias promoviendo el contacto de sus estudiantes, guiados por docentes, con la realidad y la práctica de su disciplina. Un socio formador juega un papel fundamental -en nuestro caso TPA- en la innovación educativa, a saber:

- Contribuye al desarrollo de competencias y habilidades en el claustro docente, lo cual es clave para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Robalino y Körner, 2006).
- Promueve la reflexión y el aprendizaje continuo entre los educadores, fomentando una actitud de mejora constante en sus prácticas (Fiore, 2019).
- Ayuda a los docentes a abordar desafíos educativos según el contexto, brindando orientación y apoyo en todas las etapas de su labor.
- Transmite perspectivas innovadoras como el aprendizaje basado en indagación, colaboración, personalizado y móvil, permitiendo adaptarse mejor a las necesidades de los estudiantes.
- Promueve el trabajo en redes de conocimiento entre los educadores, fortaleciendo el sentido de comunidad y el intercambio de experiencias.
- Contribuye a la profesionalización docente y al desarrollo de una cultura de innovación educativa comprometida con el contexto social (Rodríguez y Ungaro, 2010).

7. Del episodio 1 al 2, reflexión y mejoras

Observadores, la mirada atenta.

Hemos participado para esta edición a pares docentes observadores de nuestro CREA. Algunas de las principales razones por las que la observación es tan importante para nosotros radican en que:

- Permite identificar las necesidades y capacidades de los estudiantes, lo que ayuda a adecuar los aprendizajes a cada persona. La observación sistemática es clave

para detectar la eficacia de las intervenciones y hacer los ajustes necesarios (Herrero-Nivela, 1997).

- Garantiza la preservación de la riqueza informativa de las situaciones de aula efímera, ya que al no haber un control excesivo se mantiene la naturalidad de los comportamientos. Esto permite obtener una imagen fiel de lo que realmente ocurre (Ragusa, 2020).
- Posibilita el seguimiento de casos de estudiantes que no pueden expresarse por otros medios, como aquellas personas con necesidades especiales. La observación es la única forma de acceder a su proceso de aprendizaje.
- Permite identificar la conexión entre la planificación de experiencia, la secuencia didáctica ejecutada y los resultados de aprendizaje obtenidos, en función de los recursos, estrategias e interacciones. Esto es fundamental para la mejora continua de la práctica docente.
- Facilita detectar aspectos clave como el protagonismo de cada estudiante, el ritmo de aprendizaje grupal, la diversidad de logros individuales, áreas de oportunidad en contenidos, organización, etc. Toda esta información es valiosa para ajustar la enseñanza (González, 2021).
- La retroalimentación posterior a la observación constituye un análisis y construcción mutua entre docente y observador, basada en la descripción densa de lo ocurrido. Esto permite identificar fortalezas y áreas de mejora para elaborar un plan de acción (González, 2021).

Reconocemos que la observación sistemática y rigurosa de las prácticas de enseñanza es esencial para conocer en profundidad lo que ocurre en el aula, identificar áreas de mejora y adaptar la enseñanza a las necesidades de cada estudiante, equipos y grupo (Herrero-Nivela, 2021). Por ello será una herramienta fundamental para la mejora de nuestras propias prácticas.

Rúbrica de evaluación del trabajo en equipo para los pares docentes observadores

Una rúbrica de evaluación es una herramienta fundamental para observar y valorar el trabajo en equipo de manera objetiva, formativa y alineada con los objetivos de aprendizaje. Este instrumento nos permitirá establecer criterios claros, brindar retroalimentación útil y promover la autorreflexión de cada estudiante.

Focus group con estudiantes y observadores que han participado de la experiencia

Esta técnica, nos reportará información profunda y detallada sobre las percepciones, sentimientos y pensamientos de los participantes de la intervención. Lo cual es clave para entender el impacto de la intervención desde la perspectiva de los involucrados. Es una técnica económica y eficiente en términos de recursos, ya que permite recopilar información de varios participantes al mismo tiempo. Esto es especialmente relevante cuando los recursos para la evaluación son limitados. Además de contar en el CREA

con una docente con experiencia en la aplicación de la técnica. Facilitará la construcción colectiva de información y conocimiento a través de la interacción grupal. Los participantes pueden enriquecer y matizar sus perspectivas a partir del diálogo con otros (Ruiz Bueno, 2018). Además, nos permitirá explorar temas emergentes que no estaban contemplados inicialmente y que surgen del intercambio entre los participantes. Lo cual brindará una visión más completa y contextualizada de la intervención (Lara et al, 2022).

8. El artefacto didáctico – episodio 2

Se mantendrá la estructura de 6 fases con las instancias de gamificación de la primera versión presentada en el 2º CICE (Machado-Susseret, Fahey, Tatarian, Giménez, 2023).

Fase 0: Del grupo a los equipos

Los equipos se crean bajo una modalidad de agrupamiento aleatorio que fomente el trabajo con otros estudiantes con quienes no suelen interactuar durante la cursada de la materia.

Fase 1: primeras respuestas, activar conocimientos previos

Test inicial: La evaluación inicial se realizará antes de los nuevos aprendizajes, para conocer las ideas previas de cada estudiante (saberes y competencias) sobre los que anclarán los conocimientos nuevos. Quitaremos distractores: Una vez enviados los formularios respondidos y enviados se les pedirá que dejen los teléfonos celulares en custodia nuestra.

Fase 2: la situación problema

El problema profesional al que se enfrentaron será: Preparar un buque para su botadura según los requerimientos dictados por el equipo de maniobra y la oficina de ingeniería del astillero. Los alumnos dispondrán de herramientas varias, documentación técnica del buque y soporte informático. Se contemplan reglas que deberán respetar para su uso.

Se ha pensado para esta edición esta instancia, antes de comenzar la fase 3:

Cada equipo definirá un líder, que será el responsable de gestionar la correcta ejecución de las tareas definidas para conseguir el objetivo deseado. Tareas y responsabilidades que deberá delegar y registrar en su bitácora:

- Ejecutar relevamientos, mediciones y controles en obra.
- Realizar el análisis numérico a partir de la información reunida.
- Preparar un resumen del trabajo del equipo y realizar una presentación breve del mismo junto con el resultado obtenido.

Fase 3: la llave Fahey

Para esta fase la Gamificación es la técnica de aprendizaje seleccionada. Esta técnica traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos. Este tipo de aprendizaje ha ganado terreno en las metodologías de formación debido a su carácter lúdico, que facilita la interiorización de conocimientos de una forma más divertida, generando una experiencia positiva en cada estudiante. Volveremos a utilizar los dispositivos didácticos ajustándolos a los nuevos retos: 1) El anagrama de Hovan, 2) Las palabras cruzadas del capitán Vaccari, 3) Las imágenes de Julio y 4) El mensaje TPA, a través de los cuales obtendrán los indicios necesarios para obtener la llave Fahey.

Fase 4: listos para zarpar

A los equipos se les dará un tiempo límite para planificar sus acciones y la posterior entrega a sus tutores del paso a paso de las tareas que realizarán para llegar a la solución propuesta.

Fase 5: compartir propuestas de solución

En esta fase, los equipos presentarán sus soluciones, a lo que seguidamente se realizará una retroalimentación por parte del cuerpo de facilitadores en relación con lo propuesto por cada equipo, según los siguientes resultados de aprendizajes:

- Grado de desarrollo de la propuesta-solución.
- Desempeño del equipo: desglose de tareas, participación, colaboración, etc.
- Presentación poster y exposición oral: estructura de presentación, diagramación, usos de esquemas y diagramas, síntesis y, para la exposición, oralidad académica, manejo del argot naval, utilización de la terminología disciplinar, precisión técnica.

Fase 6: llegar a buen puerto

Se entregarán nuevamente los teléfonos móviles y se les volverá a pedir a cada cursante que complete el mismo formulario de preguntas para una evaluación del conocimiento adquirido finalizada la experiencia y luego le pediremos evaluar la experiencia a través de un instrumento validado. Este instrumento será un cuestionario con siete reactivos, tres acerca del desempeño del cuerpo docente y cuatro acerca del diseño de la intervención que se podrán valorar con una escala de Likert de 5 puntos y una valoración general del curso con un rango 1 a 10.

4. Resultados

Los resultados aquí presentados dan cuenta de ajustes a la experiencia 2023 y del diseño de este dispositivo para el ciclo lectivo 2024. Este modelo de trabajo interdisciplinar nos ha permitido abordar la complejidad del proceso formativo integral, las implicaciones interdisciplinarias y el gran compromiso que se tiene en la preparación pluridimensional de las nuevas generaciones. Continuamos con algunos de los desafíos, dificultades y oportunidades que nos plantea el abordaje del conocimiento interdisciplinario. Es frecuente en la cotidianeidad universitaria leer proyectos que se adjetivan como interdisciplinarios, y escuchar expresiones *aquí trabajamos interdisciplinariamente, unidades didácticas interdisciplinarias*, sin embargo, no siempre hablamos de lo mismo cuando hablamos de interdisciplina en la enseñanza. Incluso, en varias ocasiones el inconveniente no radica en la palabra *interdisciplina* sino en el sustantivo que la acompaña.

5. Conclusiones

Los contenidos son, para este equipo docente, fragmentos del conocimiento, y a través del proceso de aprendizaje, se transforman en conocimientos. Una competencia es un concepto más dinámico, que se refiere a la aplicación y dominio de estos conocimientos. Hemos comprobado que cuando ponemos en práctica las competencias de manera única y personal, hablamos de capacidades, que son la máxima expresión y personalización de las competencias. El diseño e implementación de estrategias didácticas para la enseñanza por competencias nos permitió analizar no solo las dinámicas de nuestras clases, sino también las herramientas que estamos ofreciendo a cada profesional en formación para afrontar nuevos desafíos en la industria naval.

Referencias bibliográficas

- Fiore: M. F. (2019). Innovar es hacer que los alumnos aprendan: la implementación de experiencias de innovación pedagógica en escuelas que participaron en el programa EIP (Escuelas de Innovación Pedagógica).
- González Dávila: A. (2021). Observación de aula y formación docente Recuperado en: <https://www.iespe.mx/post/observacion-de-aula-y-formacion-docente>. (02/05/2024).
- Herrero-Nivela: M. (1997). *La importancia de la observación en el proceso educativo*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, (1), 85.
- Lara: M. A. B., Mansilla: M. P., de Agüero Servín: M., Mendiola: M. S., & Cazales: V. J. R. (2022). *Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño: puesta en marcha: transcripción y moderación*. Revista CPU-e, (34), 163-197.

- Machado Susseret: N. M (2012). *Extensión Universitaria y Docencia: una posibilidad de intervención curricular*. In Perspectivas y desafíos de la universidad: el compromiso social y ético y sus dimensiones internacional y regional (pp. 477-487). Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Machado Susseret: N. (2023). *Las intervenciones educativas co-curriculares como estrategia de vinculación entre el mundo del trabajo y la generación de competencias profesionales*. Ponencia presentada en el X Congreso Iberoamericano de Pedagogía: México, Universidad Iberoamericana. (21 al 25 de agosto de 2023)
- Machado Susseret: N., Fahey: T., Tatarian: O., & Giménez: J. (2024). *Aula Efímera en la Industria Naval*. Ponencia presentada en el IFE 2024. México: Instituto Tecnológico de Monterrey. Monterrey. (27 al 29 de enero de 2024)
- Norman: D. A. (1998). *La psicología de los objetos cotidianos (Vol. 6)*. Editorial Nerea.
- Ragusa: F. L. (2020). *La importancia de la observación en el proceso de formación docente*. Repositorio Universidad Nacional de La Matanza. Recuperado en: (02/05/2024)
- Robalino Campos: M., & Körner, A. Comp. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa.
- Rodríguez: M. B., & Ungaro: A. M. (2010). *Acceso y permanencia en una educación de calidad*. In Congreso Iberoamericano de Educación.
- Ruiz Bueno: A. (2018). *La técnica de Focus Group: Elementos teórico-prácticos*. UB. Recuperado en , (28/05/2024).

Aula invertida: una experiencia didáctica emergente en el escenario educativo de las carreras de ingeniería

María Quercia

Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Mar del Plata

mariaquercia@gmail.com.ar

María Aznar

Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Mar del Plata

maznar@fi.mdp.edu.ar

María Distéfano

Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Mar del Plata

mldistefano@fi.mdp.edu.ar

Resumen

Al comenzar el ciclo lectivo 2022, a partir de la reflexión en torno a las estrategias de enseñanza en el inicio de las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata, los profesores de la asignatura Álgebra indagaron acerca de la manera de rediseñar las clases presenciales con el propósito de contribuir a la autonomía en el estudio de los alumnos. Con esta intención buscan, por un lado, propiciar que cada estudiante tenga la oportunidad de ser protagonista de su propio aprendizaje y, por otro, fomentar la construcción de algunas competencias requeridas en el futuro ingeniero. Bajo la perspectiva del Enfoque Ontosemiótico (EOS), esa planificación derivó en la implementación de clases bajo la modalidad de aula invertida, incorporando los materiales de estudio disponibles en el aula virtual que habían sido producidos durante el aislamiento social impuesto por la pandemia. En este contexto los alumnos sienten el desafío de expresar sus ideas, argumentarlas y, de ser necesario, repensarlas y reformularlas con la orientación del docente. Es decir, cada estudiante no se siente un *extranjero* en la clase gracias a la hospitalidad del docente que favorece un clima de trabajo apropiado para el estudio en forma independiente.

Palabras clave

Aula invertida; matemática; enseñanza; aprendizaje; competencias

El contexto institucional

En la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), todos los estudiantes cursan simultáneamente las asignaturas Álgebra, Análisis Matemático y Química General en el primer cuatrimestre de primer año.

En Álgebra, materia a la cual nos referiremos en este artículo, hay seis comisiones con similar estructura de trabajo y en el segundo cuatrimestre se replica la cursada. Hasta el ciclo lectivo 2020, estuvo organizada en dos clases de teoría y dos clases de práctica semanales, de dos horas de duración cada una. Las clases de teoría eran de carácter expositivo y, ocasionalmente, la pregunta y la repregunta por parte del docente intentaban generar algún tipo de reflexión acerca del tratamiento de los contenidos por parte de los estudiantes. En las clases de práctica se atendían las consultas de los alumnos generadas en la resolución de los ejercicios propuestos en la guía de Trabajos Prácticos. De esta manera, se intentaba conectar, en algún sentido, lo estudiado en la clase de teoría con lo que se trataba en la clase de práctica, con el propósito de contribuir a la autonomía en el estudio de cada alumno. Sin embargo, muchas veces, las dudas de los estudiantes no surgían por variados motivos: falta de estudio, escasa comprensión del tema, entre otros, y las estrategias docentes implementadas ante esta situación no resultaban suficientes para hacer avanzar en sus conocimientos a los estudiantes.

En marzo del año 2020, al comenzar el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), los integrantes de la cátedra debimos repensar la enseñanza de esta asignatura en un entorno nuevo para muchos: el virtual.

En primer lugar, se trasladó todo el material de estudio existente en el blog de la materia al aula virtual correspondiente, implementada en una plataforma Moodle por la Facultad de Ingeniería. Allí se organizaron las clases con un cronograma similar al vigente para las clases presenciales y los archivos en Power Point que orientaban las clases presenciales de teoría se adaptaron para elaborar videos de esas clases. De esta forma, el espacio destinado a cada unidad contaba con esos videos y todo el material de estudio correspondiente que se había migrado desde el blog. En cada uno de esos espacios se publicaba también la orientación para el estudio de ese contenido y allí se disponía de dos foros: uno para las consultas referidas a cuestiones conceptuales o teóricas y otro para atender las demandas ligadas a las dudas surgidas en la resolución del Trabajo Práctico correspondientes a cada unidad. Todas las instancias evaluativas (parciales, recuperatorios y finales) se realizaron en ese espacio virtual. En esta modalidad, el trabajo personal del alumno demandaba una genuina autonomía del estudiante.

Así, durante todo el año 2021, el trabajo de los profesores estuvo focalizado en la optimización de los recursos e intercambios en el aula virtual, incluyendo entonces las videoconferencias, tanto para las clases de teoría como las de práctica. La escasa participación en ellas y en los foros generó más dudas en los docentes respecto a los

asuntos referidos al desarrollo de competencias en relación al estudio independiente de los alumnos.

La experiencia de estas clases virtuales invitó entonces a los profesores de la asignatura Álgebra a reflexionar sobre su propia práctica.

Al inicio del ciclo lectivo 2022, ante el comienzo de la nueva presencialidad, surgió el propósito de contribuir a la autonomía en el estudio de los alumnos fomentando, además, la construcción de algunas competencias requeridas en el futuro ingeniero. Esta intención derivó entonces en la implementación de clases bajo la modalidad de *aula invertida*.

¿Por qué elegimos el aula invertida como metodología?

Con el propósito de contribuir a fomentar la autonomía del alumno en su proceso de estudio, indagamos las teorías en las cuales se contempla el desarrollo de estrategias que posibilitan hacer al alumno más independiente en su relación con el estudio a través de las TIC. Entre las posibles, los integrantes de la cátedra consideramos adoptar para las clases de teoría el *aula invertida* como metodología, aprovechando los numerosos materiales didácticos elaborados para las clases virtuales durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Prieto et al. (2021) describen el modelo de *aula invertida* señalando que se basa en una pedagogía de aprendizaje semipresencial activo, que se sostiene en la preparación previa no presencial de los alumnos para las clases interactivas. El docente provee anticipadamente la información a los estudiantes para que procuren comprenderla por sí mismos y así se preparan para participar en las actividades de las clases presenciales. En ellas, el tiempo se dedica a profundizar al participar en tareas de aprendizaje activo y en equipo.

¿Cuál es el marco teórico utilizado para diseñar y evaluar la experiencia implementada?

El diseño de la experiencia, como su posterior evaluación, se realizó a la luz de una de las nociones teóricas propuestas por el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemática (EOS): la idoneidad didáctica. Este constructo está formado por seis dimensiones que permiten focalizar sobre distintos aspectos. Tal como señalan Godino et al. (2006), el sistema de componentes o dimensiones identificados en esta perspectiva constituye una guía para el análisis y la reflexión sistemática de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el propósito de su mejorarlos progresivamente. Estas dimensiones son:

1. *Idoneidad epistémica*: refiere al grado de representatividad de los significados institucionales previstos o implementados, respecto de un sistema de referencia.

2. *Idoneidad cognitiva*: expresa antes de comenzar el proceso de instrucción si lo que se quiere enseñar está a una distancia razonable de lo que saben los estudiantes y, luego, si los aprendizajes logrados se acercan a los que se pretendían enseñar.
3. *Idoneidad interaccional*: permite determinar si el intercambio ha contribuido a resolver dudas y dificultades de los estudiantes.
4. *Idoneidad mediacional*: corresponde al grado de adecuación de los recursos materiales y temporales necesarios para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
5. *Idoneidad emocional*: habilita tratar el grado de implicación (en cuanto a interés y a motivación) de los alumnos en el proceso de estudio.
6. *Idoneidad ecológica*: posibilita valorar la adaptación del proceso de estudio al proyecto educativo de la institución en cuestión, las directrices curriculares, las condiciones del entorno social y profesional, etc.

En relación a la idoneidad ecológica, la Facultad de Ingeniería se encuentra inmersa en un proceso de cambio hacia la enseñanza por competencias. En este sentido, el aula invertida podría constituirse en una vía posible para contribuir al desarrollo de las competencias enunciadas en el Plan de Trabajo Docente de Álgebra, en el cual se explicitan los aportes que desde esta materia puede hacerse al desarrollo de las *competencias de egreso* del Ingeniero, considerando cuatro de ellas formuladas en el Libro Rojo de CONFEDI (2018):

- Competencia para identificar, formular y resolver problemas de ingeniería.
- Competencia para desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo.
- Competencia para comunicarse con efectividad.
- Competencia para aprender en forma continua y autónoma.

Sin embargo, es importante pensar que, para que cada futuro ingeniero pueda desarrollar estas competencias, es necesario que, en el inicio de su trayectoria en el nivel superior, comience a construirse como estudiante autónomo. Es entonces que, en la citada asignatura, el énfasis está puesto en contribuir al proceso de fortalecimiento de las *competencias académicas*.

Estas últimas, según Mastache (2007), aluden al conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridos para un correcto desempeño en el rol de alumno. Las competencias académicas se adquieren y desenvuelven durante toda la escolaridad y, en la universidad, suelen ser consideradas, en general, como un capital cultural que los estudiantes deben haber desarrollado con anterioridad y que es necesario profundizar en este nivel.

¿Cuáles son las etapas desarrolladas en el diseño y la implementación de la modalidad de aula invertida?

Se consideraron los aportes de quienes proponen el tratamiento del modelo de aula invertida (Bergmann y Sams, 2014) bajo las siguientes etapas:

1. Creación de un sitio web de fácil acceso para el estudiante, donde se encuentran disponibles los diferentes videos y recursos. Esto se realizó a través de un aula virtual implementada en la Plataforma Moodle proporcionada por la Facultad de Ingeniería.
2. Comunicación a los estudiantes de la estrategia a utilizar, en qué consiste y qué temas se abordarán.
3. Sesión de adaptación a la plataforma y a los recursos virtuales disponibles allí, dando a conocer la forma de acceso, revisando que todos los estudiantes puedan acceder a los contenidos y sugiriéndoles cómo puede organizar el tiempo de estudio independiente.
4. Elaboración de al menos una pregunta, por parte de los estudiantes, sobre la temática tratada en los videos preparados por los docentes, la cual no puede ser respondida directamente con el video.
5. Implementación de actividades grupales, en las cuales el estudiante puede recurrir al uso de internet, computadores, celulares, libros, etc.

¿Cómo se desarrollan las clases con la modalidad de aula invertida?

Siguiendo los pasos descriptos en el apartado anterior, se utilizó el aula virtual ya disponible. Así, las seis comisiones desarrollan sus clases en forma presencial: una clase de teoría y dos de práctica semanalmente y los exámenes se rinden en forma presencial.

Durante las primeras clases, los docentes generamos un espacio para que los estudiantes logran niveles crecientes de familiarización con la metodología de aula invertida al acceder al aula virtual y a los materiales de estudio allí disponibles.

Los alumnos deben concurrir a cada clase de teoría según el cronograma propuesto, con los materiales estudiados para participar, con sus aportes y también con sus dudas y dificultades, en la puesta en común que gestiona cada docente en esa clase.

Los contenidos así tratados se retoman en cada clase presencial, no en manera expositiva tradicional, sino de forma dialógica y centrada en la actividad del estudiante. En este sentido, cada profesor selecciona los recursos y actividades a utilizar (ejercicios integradores, preguntas orientadoras, etc.) según su estilo.

En todas las clases, cada alumno es invitado a reflexionar acerca de sus avances en el estudio, con la intención de que pueda identificar los objetivos alcanzados y los no

logrados en su proceso de aprendizaje. Al momento, esta tarea se realiza de manera algo informal mediante un intercambio dialógico docente-estudiante.

¿Cuáles son las opiniones sobre la experiencia que se desarrolla?

Para evaluar la experiencia se relevaron las opiniones de los actores involucrados. A continuación, se presentan descripciones de los instrumentos utilizados y algunos comentarios sobre los resultados obtenidos.

a. Las voces de los estudiantes

Finalizando el primer cuatrimestre del año 2022, los estudiantes respondieron en forma anónima a una encuesta online disponible en el aula virtual, a fin de evaluar el impacto de esta metodología en el proyecto de estudio de cada uno de ellos.

En esta encuesta se indagó acerca de cuáles son los materiales disponibles en el aula virtual que los alumnos utilizan para estudiar, con quién estudian fuera de las clases, de qué modo participan en las clases presenciales, entre otras. La encuesta fue respondida por 298 que cursaban Álgebra.

A continuación, presentamos algunas de las preguntas que formaron parte de la encuesta junto a los resultados obtenidos.

PREGUNTA 1: *Para cada uno de los recursos que aparecen debajo, calificalos según la escala dada, de acuerdo con tus hábitos de estudio:*

<i>Recurso</i>	<i>No lo utilizo</i>	<i>Lo utilizo muy poco</i>	<i>Lo utilizo frecuentemente</i>	<i>Lo utilizo siempre</i>
● <i>Material de estudio de la asignatura provisto por la cátedra</i>				
● <i>Apuntes propios tomados en clase</i>				
● <i>Videos del aula virtual</i>				
● <i>Foros (en caso de que esté disponible en el aula virtual)</i>				
● <i>Fotos de lo desarrollado en el pizarrón durante las clases</i>				
● <i>Videos propios tomados en las clases</i>				

Esta pregunta tuvo como objetivo conocer la frecuencia de uso de los distintos recursos disponibles, ya sea en el aula virtual o en las clases presenciales.

Como comentarios generales a lo que se observa a partir de las respuestas de los estudiantes, puede decirse que utilizan mucho los recursos de la plataforma, a excepción de los foros.

La PREGUNTA 2 estaba destinada a conocer el orden de preferencia de los estudiantes ante los numerosos materiales que proporciona la cátedra. Por esta razón, consideramos que resulta de interés para la toma de algunas decisiones internas de la cátedra pero no es relevante para incluirla en este artículo.

PREGUNTA 3: *Fuera de las clases, estudio:*

	<i>Siempre</i>	<i>A veces</i>	<i>Nunca</i>
• <i>Con compañeros/as</i>			
• <i>Solo/a</i>			
• <i>Con algún estudiante avanzado/a o profesor/a particular</i>			

A partir de las respuestas obtenidas, todos los estudiantes encuestados señalan tener momentos de estudio individual. También es notoria la proporción de estudiantes que afirman *nunca* estudiar con compañeros. Es un aspecto que debería mejorarse para favorecer las competencias ligadas a la comunicación eficaz y al trabajo en equipo.

PREGUNTA 4: *El material de estudio disponible en el aula virtual para la clase de teoría, generalmente lo miro:*

- *Antes de la clase*
- *Durante de la clase*
- *Después de la clase*
- *Nunca*

Si bien la mayoría de los estudiantes afirma ver los videos antes de las clases, la encuesta no permite registrar el nivel de profundidad con que fueron visualizados.

En comentarios informales, los docentes manifestaron percibir durante las clases que tal nivel es muy heterogéneo.

PREGUNTA 5: *Durante el intercambio presencial que se produce en las clases respecto del contenido que se está estudiando, mi forma de participar generalmente es (podés elegir más de una):*

- *Escuchando las participaciones de otros alumnos*
- *Preguntando mis dudas al docente*

- *Preguntando mis dudas a algún compañero*
- *Respondiendo preguntas del docente*
- *Respondiendo preguntas de algún compañero*

En las respuestas observamos que prima la actitud de escucha por sobre la de intervención preguntando y/o contestando. Estos resultados interpelan la práctica docente en el sentido de diseñar e implementar actividades que favorezcan el intercambio, tanto entre pares como de los estudiantes con los profesores.

PREGUNTA 6: *En este espacio podés comentar brevemente cualquier aspecto que quieras agregar que facilite tu aprendizaje (tu forma de estudiar, materiales, acciones, interacciones, modalidades u otras):*

En esta asignatura respondieron un importante número de estudiantes a esta pregunta abierta, lo que permitió identificar ciertas categorías relevantes.

A partir de las 111 respuestas obtenidas para esta pregunta se las puede agrupar en diferentes categorías, las cuales enumeramos a continuación. También citamos, a modo de ejemplo, algunas respuestas textuales de los estudiantes que nos posibilitaron identificar esa clasificación.

- Solicitud de clases presenciales tradicionales en su totalidad
 - *Cambiar clases virtuales por presenciales.*
 - *Podría facilitar mi aprendizaje teniendo clases teóricas presenciales en vez de videos explicativos.*
 - *Lo que haría es sacar los videos que suben al campus y poner un horario en el cual hagan esos videos presenciales explicando los temas. El resto me parece bien.*
- Solicitud de mayor cantidad de clases de teoría
 - *Se necesitan más clases de teoría.*
 - *En mi opinión debería haber más clases teóricas, donde el profesor pueda tener más tiempo para explicar tanto lo teórico como lo práctico.*
- Valoración positiva de los videos en el contexto de la modalidad implementada
 - *Me pareció súper práctica la manera de ver la teoría, ya que podía ver el video varias veces y tomar apuntes del mismo. También el hecho de que todo esté en el campus hizo que para estudiar esté más organizada.*
 - *Es una gran herramienta poder contar con videos subidos al campus que expliquen temas de la unidad, ya que nos ayuda a terminar de comprender el tema sumado a las clases presenciales.*
 - *En mi opinión, los videos de teoría son lo que más me ayuda a comprender los temas. Luego, con los videos ya vistos, las clases teóricas sirven como*

complemento muy fuerte para terminar de entender algunas cuestiones muy particulares. Me parece muy útil y eficaz la metodología adoptada.

- Valoración positiva de los materiales de estudio en general
 - *Estaría genial que sigan brindando el material virtual, ya que ayuda mucho para reforzar el estudio a quienes no podemos concurrir seguido a las clases presenciales. Ya sea por trabajo, cuestiones personales o estudiantes que vengan desde lejos a estudiar.*
 - *En mi opinión el material presente en la plataforma es de gran utilidad a la hora de comprender un tema sin necesidad de tener a un profesor delante y además las clases de teorías presenciales ayudan a terminar de cerrar ciertas incongruencias que pueden llegar a quedar con algún video. En mi opinión está todo muy bien hecho y los complementos digitales para mí son vitales.*
- Disgusto con la modalidad de aula invertida
 - *Sería mejor que sean todas las clases presenciales, ya sean clases de consulta (práctica) o clases teóricas, y los videos que actualmente están en el campus deberían ser solo material de consulta, no deberían ser "esenciales" como ahora, que, aunque haya clases presenciales, están basadas en los videos.*
 - *Me resulta muy incómodo el sistema de aula invertida, por el hecho de que se me hace mucho más fácil aprender de alguien y no de algo, y en casa me cuesta mucho ponerme a aprender, mientras que aplicar lo antes visto me resulta fácil.*
- Descripción del propio proyecto de estudio
 - *Yo suelo resumir la parte teórica, mirando poco los videos. Formamos un grupo de 5 compañeros con los cuales nos quedamos fuera de las horas de clase de la facultad para resolver parciales viejos de la materia. Aprovecho las clases prácticas para preguntar sobre métodos de resolución de ejercicio, mientras que en las clases teóricas aprovecho para entender la explicación de lo que resumí del módulo y que no me quedó muy claro, suelo tomar apuntes en la clase teórica solo de esos datos.*
 - *Sinceramente, creo que tiene toda la predisposición y el material para poder enseñar los contenidos, solo que los alumnos necesitan aprender a organizarse mejor (como en mi caso).*

A partir de las respuestas dadas por los alumnos en esta encuesta se abre un necesario espacio de reflexión en relación a las expectativas de logro de los estudiantes y la distancia que las separa de los propósitos establecidos.

b. Las voces de los docentes

Con la encuesta que completaron los estudiantes supimos entonces de sus concepciones respecto de la implementación del aula invertida. En contrapartida, necesitábamos conocer qué piensan algunos profesores de la cátedra al respecto.

Finalizado el segundo cuatrimestre del año 2022 entrevistamos a cuatro profesores integrantes de la cátedra a fin de indagar acerca de las fortalezas y debilidades que encuentran en la implementación del aula invertida como metodología.

Los cuatro docentes entrevistados fueron seleccionados intencionalmente considerando diferentes aspectos: su experiencia en la docencia, su trayectoria en la enseñanza de esta materia, el cargo que ocupan en la cátedra, entre otros. De esta manera, la muestra estuvo constituida por dos profesores adjuntos y dos jefes de trabajos prácticos. Todos los docentes llegaron a sus cargos por concurso de oposición y antecedentes.

Coincidimos con Denzin y Lincoln (2005) en considerar que la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p. 643), por lo que decidimos realizar la entrevista cara a cara y con la modalidad semiestructurada. Esta elección permitió el contacto personal entre el entrevistador y los entrevistados, con un grado medio de espontaneidad en la interacción verbal entre ambos. Antes de la entrevista preparamos un guion temático con preguntas abiertas sobre lo que queríamos tratar.

Así, cada docente entrevistado pudo expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso fue posible desviarnos del guion inicial cuando aparecieron temas emergentes que resultaron interesantes de explorar.

Las entrevistas efectuadas a cada uno de los profesores se realizaron utilizando los guiones que se presentan a continuación.

- Guion para la entrevista de los Profesores Adjuntos
 1. ¿Cómo llegaste a tu cargo en Álgebra?
 2. ¿Cuál es tu grado de satisfacción en este lugar?
 3. ¿Qué objetivos pretendés para tus alumnos en esta materia? ¿Cómo perseguís estos objetivos?
 4. ¿Qué conflictos encontrás entre los objetivos que perseguís y los que se marcan en las programaciones oficiales?
 5. ¿Tus objetivos son compartidos por otros profesores en esta materia?
 6. ¿Cómo prepararás tus clases en Álgebra? ¿Elaborás algún tipo de guion escrito para anticipar la situación didáctica, es decir, realizás un análisis previo que permita identificar:
 - cuáles serían los posibles procedimientos de los estudiantes,

- qué debates generarías acerca del conocimiento que circula en la clase,
 - qué intervenciones harías en caso de que los chicos desplegaran estrategias erróneas,
 - cuáles serían los aspectos que priorizarías en el momento de la puesta en común,
 - qué institucionalizarías?
7. ¿Cómo transcurre habitualmente tu sesión de su clase en Álgebra?
8. Si contestaste ampliamente la pregunta 6), ¿qué distancia separa tu planificación de tu clase?
9. ¿Tenés oportunidad de evaluar la planificación y la enseñanza? ¿Cómo lo hacés?
10. ¿Qué ventajas y desventajas encontrás entre la clase tradicional y la clase con la modalidad de aula invertida?
- Guion para la entrevista de los Jefes de Trabajos Prácticos:
1. ¿Cómo llegaste a tu cargo en Álgebra?
 2. ¿Cuál es tu grado de satisfacción en este lugar?
 3. ¿Qué objetivos pretendés para tus alumnos en esta materia? ¿Cómo perseguís estos objetivos?
 4. ¿Qué conflictos encontrás entre los objetivos que perseguís y los que se marcan en las programaciones oficiales?
 5. ¿Tus objetivos son compartidos por otros profesores en esta materia?
 6. ¿Cómo prepararás tus clases en Álgebra?
 7. ¿Cómo transcurre habitualmente tu sesión de su clase en Álgebra?
 8. En relación a las respuestas dadas a las preguntas 6) y 7), ¿qué distancia separa tu planificación de tu clase?
 9. ¿Tenés oportunidad de evaluar la planificación y la enseñanza? ¿Cómo lo hacés?
 10. ¿Qué ventajas y desventajas encontrás entre la clase tradicional y la clase con la modalidad de aula invertida respecto del desempeño de los estudiantes?

A partir de las respuestas de los docentes a las primeras preguntas, conocimos el desempeño en la materia Álgebra de cada uno de ellos y es de destacar que los cuatro docentes expresan un alto grado de satisfacción con la tarea que desempeñan en esta cátedra.

Luego, en el fluir de la entrevista surgieron algunas categorías respecto del tema que nos ocupa, cuyo procesamiento e interpretación nos permitieron obtener algunas conclusiones.

La mayor parte de las respuestas aluden a la competencia para aprender en forma continua y autónoma y, relacionada a ella, favorecer la adquisición y fortalecimiento de las competencias académicas.

Otras respuestas están relacionadas con la idoneidad interaccional y con la idoneidad mediacional, como dimensiones que favorecen el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Vinculado a ello hacen referencia a un expreso deseo de poder tratar en clase con mayor profundidad la competencia para desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo y la competencia para comunicarse con efectividad.

También aluden a ciertas dificultades que están relacionadas con la idoneidad epistémica. Se percibe además la importancia de evaluar en algún sentido el ajuste del proceso de estudio al proyecto educativo, las orientaciones curriculares y las condiciones del entorno social y profesional, entre otras cuestiones. Esto está vinculado a la idoneidad ecológica.

Lo tratado hasta aquí posibilita averiguar, en algún sentido, el impacto de la implementación de la metodología de aula invertida en el marco de la idoneidad cognitiva. En relación a ello, se observa un profundo interés de los entrevistados por revisar en forma constante la propia práctica, manifestando algunas dificultades y fortalezas que encuentran al hacerlo en relación a la implementación de la modalidad de aula invertida. En algunas respuestas queda manifiesto tanto lo imprevisible en la enseñanza como la importancia del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas (Schön, 1982, Stenhouse, 1987; Jackson, 1975).

En todos los casos, los entrevistados destacan la importancia de la mediación pedagógica del docente, la cual permite comprender que quien enseña no es el centro del proceso de enseñar. Por el contrario, quienes enseñan son efectivamente mediadores, entre las intenciones educativas, aquello que se enseña y las características y necesidades, tanto individuales como grupales, de los estudiantes de esta Facultad. En este sentido, parecen haber encontrado en la implementación del aula invertida un campo fértil para esa mediación.

Sin embargo, considerando las ideas de Jackson (1975), los profesores entrevistados ponen énfasis en la enseñanza interactiva, es decir en la que tiene lugar durante la interacción en el aula. Para la enseñanza preactiva recurren a la información que proviene de la experiencia mientras que la postactiva se realiza de manera informal, con deseos de hacerla de manera sistemática y colaborativa, tal como señala la mayoría de ellos.

A partir de las reflexiones de los entrevistados y sus interpretaciones se abre un extenso campo para seguir investigando, pues la práctica docente es interpelada poniendo en

tensión los propósitos que se persiguen y las expectativas que los estudiantes van (o no) logrando.

A modo de cierre, siempre abierto

Adoptar el aula invertida como metodología parece ser, al momento, una buena elección. Durante esta nueva presencialidad se está observando en los estudiantes un trabajo grupal significativo, donde confrontan ideas y procedimientos que les permiten superar dificultades y establecer acuerdos pues, en la puesta en común, los estudiantes sienten la responsabilidad, e incluso el desafío, de expresar sus ideas, argumentarlas y, de ser necesario, repensarlas y reformularlas. A partir de estos aportes de los alumnos, el docente establece las relaciones entre ese conocimiento que circuló en la clase y aquel que pretendía enseñar, es decir, comienza a institucionalizar los nuevos conocimientos.

De esta forma, cada estudiante tiene la oportunidad de ser protagonista de su propio aprendizaje, pues no se siente un “extranjero” en la clase gracias a la hospitalidad del docente que favorece un clima de trabajo apropiado para el estudio en forma autónoma.

Si bien en las diferentes comisiones de trabajo se encontró, como era de esperar, que algunos estudiantes tuvieran una mayor comprensión en el tratamiento de los contenidos mediante diferentes actividades, y otros no tanto, se pudo observar un aumento tanto de la idoneidad mediacional como de la idoneidad interaccional. La idoneidad mediacional, por un mejor aprovechamiento del recurso tiempo en las clases presenciales teóricas al dar espacio a actividades que demandan más participación del alumno. La idoneidad interaccional, por la posibilidad de descubrir y resolver dudas reveladas en la actuación de los alumnos en las actividades planteadas. Esto implica un impacto en el desarrollo no solo de las competencias académicas sino también de las competencias para desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo, para comunicarse con efectividad y para aprender en forma continua y autónoma.

En cuanto a los docentes, la mayoría de ellos mostraron buena predisposición para afrontar el nuevo desafío del trabajo en clase mediado por la modalidad de aula invertida. Al igual que sucede con los estudiantes, un grupo de profesores ha podido tomar conciencia de que el proceso de enseñanza ya no puede desarrollarse sin tener el apoyo de las herramientas que brinda la tecnología. Otro grupo no tiene la suficiente convicción para trabajar desde esta nueva perspectiva pedagógica, que a fin de cuentas nos está permitiendo transitar gradualmente hacia el nuevo Plan de Estudio de las carreras de Ingeniería del cual estas asignaturas forman parte en su Ciclo Básico.

La metodología del aula invertida ha llegado entonces para quedarse en la asignatura Álgebra con la clara intencionalidad docente de mejorarla cursada tras cursada a partir del análisis de múltiples variables en relación a la práctica docente.

Referencias Bibliográficas

- CONFEDI (2018). *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de Ingeniería en la República Argentina*. Libro Rojo de CONFEDI. Mar del Plata: Universidad FASTA Ediciones.
- Bergmann: J. y Sams: A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: Ediciones SM.
- Denzin: N. y Lincoln: Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Godino: J.; Bencomo: D.; Font: V. y Wilhelmi: M. (2006). . Paradigma, 27(2), 221-252.
- Jackson: P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Mastache: A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Prieto: A., Barbarroja: J., Álvarez: S. y Corell: A. (2021). *Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias*. Revista de Educación, 391, 149-170. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-391-476
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós.
- Stenhouse: L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

La evaluación en la universidad: experiencias con estudiantes del profesorado en letras

Maciel Ortega

Facultad de Humanidades. UNCA

mortega@huma.unca.edu.ar

Resumen

La presente comunicación aborda la temática de la evaluación en el marco de la asignatura Didáctica General en el Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades de la UNCA. En el trabajo se busca sistematizar dos experiencias de evaluación realizada en los años 2023 y 2024.

La evaluación es uno de los focos de interés de la didáctica, es una práctica controversial y problemática ya que en ésta convergen diferentes perspectivas sobre lo que es evaluar, cómo debe llevarse a cabo y cuál es su verdadera finalidad. En el trabajo, se describen los procedimientos que se llevaron a cabo en las dos instancias de evaluación, al igual que se rescatan las opiniones que estas experiencias despertaron en los alumnos. La valoración de los estudiantes mostró que la elaboración del parcial que ellos mismos resolverían y la coevaluación realizada del parcial de un compañero, son actividades en las que participan de forma aislada ya que es el profesor de la cátedra quien define el parcial y los temas a incluir, asimismo reconocieron la complejidad del proceso evaluativo y la diversidad de factores que intervienen en la asignación de una nota a un parcial.

Palabras claves

Calificación; didáctica general; coevaluación; evaluación; parcial.

Pistas conceptuales para comprender el proceso de evaluación

La evaluación forma parte del proceso didáctico, el cual se entiende como la acción de “apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar” (Litwin, 2010, p. 13) tanto los aprendizajes logrados por los estudiantes, como el programa de enseñanza diseñado y puesto en práctica por el docente.

La evaluación constituye un proceso constante que permite relevar información variada sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que es interpretada en función de una serie de criterios que permiten al

docente construir un juicio de valor y orientar sus elecciones pedagógicas (...), entre otras (Irigoyen y Tenutto, p. 14).

La evaluación tiende a valorar los aprendizajes adquiridos y es el medio a través del cual se obtiene información sobre las dificultades o errores que pueden haberse generado al momento de su apropiación. El valor asignado a los aprendizajes demostrado por los alumnos, se resume generalmente en una nota conceptual o numérica, que es la que va a permitir la acreditación de una asignatura o curso y/o la obtención de una certificación, al final de un proceso formativo.

La evaluación forma parte del trabajo que realiza el docente con sus alumnos, la cual no solo le aporta información sobre el aprendizaje, sino también de lo adecuada o pertinente que es su propuesta de enseñanza. Para llevar a cabo una evaluación justa y equitativa de los alumnos, el docente debe explicitar cuáles serán los criterios que se considerarán al momento de valorar lo producido en esta instancia, criterios que generalmente están sustentados en teorías acerca de lo que es enseñar, aprender y evaluar. “Cuando se opta, entonces, por concepciones de la enseñanza, en las que se manifiesta nuestro respeto por la capacidad de producción del alumno, los instrumentos de evaluación que utilicemos deberán ser coherentes con esa postura” (Camilloni, 2010, p. 71).

Existe diversidad de instrumentos de evaluación, pero si se considera aplicar un solo tipo de modelo, los datos que se recogerán sobre los conocimientos aprendidos por los alumnos pueden resultar insuficientes, por este motivo resulta necesario, al momento de construir un instrumento, considerar las bondades de cada modelo. Las características que debe reunir todo instrumento de evaluación son: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad. Se considera que un instrumento es válido cuando permite evaluar lo que se pretende, “...la validez (...) puede ser determinada (...) en relación con su adecuación a los propósitos y situación específica de su aplicación” (Camilloni, 2010, p. 76).

Una experiencia de coevaluación con alumnos del Profesorado en Letras: Año 2023

La coevaluación es una práctica de carácter didáctico que se puede definir como:

un tipo de evaluación donde el principio fundamental es la participación: la interacción llevada a cabo entre pares. Se trata de una forma de evaluación en donde todos se involucran valorando los desarrollos de sus compañeros, ofreciendo posibilidades para que el otro se conozca y se reconozca como un individuo con potencialidades y con oportunidades de mejorar cada día (Borjas, M., 2011, p. 97).

La actividad coevaluativa fue llevada a cabo en el año 2023, con los alumnos que en ese momento cursaban Didáctica General (10 estudiantes). La experiencia tuvo como

objetivo central que atravesaran la experiencia de leer el parcial de un compañero (anónimo) y le asignaran una nota, tomando como referencia los aspectos que si estaban presentes en el escrito (que habían sido efectivamente desarrollados) en el parcial y les hicieran aportes para mejorar sus evaluaciones.

El parcial N°2, que debía luego coevaluarse podía ser realizado por uno o dos estudiantes y tenía como objetivo que los alumnos lo elaboraran por escrito haciendo una integración de la unidad N°2 de la materia, que incluía en su totalidad temas referidos a la Enseñanza. Algunos de los temas que reunía esta unidad eran: 1. La enseñanza como objeto de estudio de la didáctica: concepto y características, 2. Las prácticas de la enseñanza: La Clase, 3. La enseñanza escolar: elementos intervinientes y aspectos que la caracterizan, 5. La Enseñanza y el docente, 6. La enseñanza como Oficio: El oficio de enseñar Letras, 7. La Enseñanza y su relación con el aprendizaje.

La consigna central del parcial N°2 fue que:

1. En el escrito, se debía realizar un recorrido temático de los temas de la unidad N° 2, pudiéndose incorporar en su desarrollo entre tres y cinco citas textuales (de los autores y textos que se estudian en esta unidad). El texto debía ser de carácter explicativo, argumentativo, contener ejemplos y relaciones entre los conceptos y al final toda la Referencias Bibliográficas consultada. La extensión del parcial no podría superar las 5 carillas, debía ser escrito en hoja A4, márgenes 2,5, letra Arial 11, Interlineado 1,5.
2. El trabajo debía realizarse del siguiente modo, cada grupo o alumno abriría un documento compartido (en el cual se incluiría a la docente de la cátedra (mail: xxxx@gmail.com). Cada vez que los alumnos realizaran una intervención en el trabajo se debía incluir un comentario en el margen.
3. El trabajo una vez finalizado debía ser colgado en el Aula virtual. Cada grupo (luego de subido el parcial al aula) debía entregar a la docente de cátedra una copia impresa del parcial *sin* los nombres de los que participaron en su elaboración, para que luego estos parciales fueran coevaluado por sus compañeros de curso. La Referencias Bibliográficas que se utilizaría para la elaboración estaría disponible en el aula virtual en el espacio correspondiente a la unidad N°2.

Luego de que los parciales fueran leídos y evaluados por la docente, se le asignó (en un encuentro áulico posterior) a las parejas de alumnos que participaron en la elaboración de cada parcial y a los alumnos que lo realizaron individualmente, el trabajo de otros compañeros, que fueron asignados al azar por la docente. Para realizar la coevaluación se les entregó una rúbrica a cada pareja y alumno con los criterios sobre los que tendrían que centrarse en la lectura del parcial, debían asimismo consignar en ésta si estaba desarrollado (con un Sí o un No) lo solicitado y realizar observaciones generales considerando cada criterio.

Cuadro N°1:

Rubrica empleada en la Coevaluación:

CRITERIOS	Si	No	Observaciones Generales
1. En el Parcial N°2 se incluye en su tratamiento todos los temas de la unidad N°2.			Consignar el tema Faltante:
2. El texto del parcial es explicativo-argumentativo			Explique brevemente porque considera que el texto cumple con este criterio:
3. En el desarrollo del parcial se incluyen de 3 a 5 citas textuales			En referencia a que tema se incluyen las citas:
4. El parcial contiene ejemplos de los temas			En relación a que temas se presentan los ejemplos.
5. En el parcial se observa la relación entre algunos temas			Nombre los temas entre los que se establecen relaciones (ej. Este tema-----con este otro).
6. El texto es claro-legible-comprensible			Observaciones con respecto al texto:
7. ¿Qué aportes y/ o críticas constructivas le haría/an a los autores del trabajo para mejorar su parcial.	----	----	Aportes:
8. ¿Qué nota final le asignaría al Parcial N°2 de su/sus compañeros?	----	----	Nota Final: Justifique la Nota asignada: Datos de los Evaluadores:

Referencia: Rúbrica elaborada por la docente de la asignatura Didáctica General. Año 2023

Luego de realizada la coevaluación por cada alumno o pareja, debían escribir una valoración de la experiencia, para lo que se les entregó una encuesta con algunas preguntas. La cantidad de alumnos que realizó el parcial fueron 10 (4 lo elaboraron de forma individual y los restantes 6 en pareja). La cantidad de coevaluaciones que se concretaron fueron 7. Los que trabajaron en pareja realizaban la coevaluación en pareja y los que hicieron el parcial de forma individual, coevaluaban individualmente.

Tomando en consideración las respuestas de los alumnos que participaron de la experiencia se pueden citar algunas opiniones y expresiones sobre la coevaluación:

Nos permite acceder a distintas perspectivas de la realización de una actividad" (...) "Corremos el riesgo de exponernos a la evaluación de un compañero que no posea las facultades teóricas necesarias para dictaminar si nuestro parcial está correcto o incorrecto (Luz).

Aprendimos los factores que hay que tener en cuenta a la hora de evaluar (...) Resultó complejo, (...) porque con mi compañera tenemos diferentes apreciaciones (Elián).

Al evaluarlo sentí que también evalué mi propio desempeño, (...) como una especie de comparación de saberes (Nazarena).

Ver las fortalezas y deficiencias propias (Nicolás).

Encontrar fortalezas y debilidades en cuanto al desarrollo de una actividad (Elías).

Me gustó, fue una experiencia nueva y desafiante (...) La coevaluación puede perjudicar, depende de la persona que evaluó (...) No fue fácil corregir el parcial porque considero que es un trabajo que tiene [requiere] su debido tiempo para hacerlo y aparte hay que conocer bien cada tema (Constanza).

Fue una linda y novedosa experiencia, que nos hizo sentir confianza al saber que nuestros compañeros se afrontaban a las mismas circunstancias ante la realización del trabajo (...) De esta forma de evaluación aprendimos la importancia de profundizar, ser claros, sintéticos, establecer relaciones entre los temas (Ana y Gisella).

El beneficio que encontramos (...) fue adquirir experiencia (...) No creemos que la coevaluación pueda perjudicar en ningún aspecto a nuestros compañeros (Cristian y Rocío).

Reflexión docente en torno a la experiencia

La coevaluación, es una forma de evaluar que saca al profesor de ser el responsable único de valorar las fortalezas como las debilidades y /o errores de los trabajos que los alumnos realizan en cada evaluación, en el caso de ésta forma de evaluación intervinieron otras miradas y criterios, la de sus pares, los cuales a través de esta vivencia pudieron corroborar sus propios saberes, detectar formas variadas de comprender y escribir y ejemplificar sobre un mismo tema, etc. La coevaluación puso a los alumnos en la situación de asumir por un tiempo breve, el compromiso de mirar con ojos de docente el trabajo de un camarada, sin juzgarlo como bueno o malo, sino considerando solo y exclusivamente lo que el trabajo contenía o no y aportarle sugerencias para su mejora.

Elaborando el modelo de Parcial N° 1 de Didáctica General: Año 2024

La metodología empleada en la construcción de la experiencia de elaboración del Parcial N°1 de Didáctica General, consistió inicialmente en comunicarles a los alumnos de modo verbal que se realizaría esta actividad con cierto tiempo de antelación. Asimismo, se les informó que en la elaboración del modelo del parcial ellos tendrían el protagonismo ya que serían los encargados de confeccionarlo tomando como referencia un listado de preguntas que fueron formuladas y entregadas a los grupos sobre los temas que incluía la unidad 1 y 2 del programa, haciéndoles la aclaración que conocer las respuestas a los interrogantes era medular para poder construir el parcial y también aprobarlo. El propósito de este listado de preguntas discriminado por unidad

fue entregado una semana antes de la confección del parcial para que los alumnos tuvieran tiempo suficiente de leer e interiorizarse de los temas.

Paso siguiente, se les entregó una breve encuesta para conocer cómo eran las evaluaciones que generalmente se les tomaba en las diferentes asignaturas y cómo les gustaría que fuera la evaluación que se desarrollara en Didáctica General. Las respuestas debían ser elaboradas de forma grupal y los grupos que respondieran la encuesta debían ser los mismos que elaboraran posteriormente el modelo de parcial.

Entre las devoluciones ofrecidas por los estudiantes, con relación a cómo eran evaluados en otras materias se pudo recabar información que puso en evidencia que los parciales son generalmente escritos u orales y que en algunos casos hacen referencia a trabajos realizados en las cátedras. En los casos de los parciales escritos, mencionaron que se priorizaba una reproducción literal de los conocimientos disciplinares presentados en la materia, también citaron que los parciales en ocasiones consistían en la elaboración de ensayos y exposiciones de temas establecidos y en el caso puntual de una asignatura, se les solicitó la representación de una obra teatral. En cuanto a lo referido a cómo deseaban que fuera el parcial de Didáctica General los alumnos mencionaron multiple choice, parciales orales y escritos, con la aplicación de los conceptos y temas en la resolución de problemáticas concretas de enseñanza, exponer temas que les haya gustado con ejemplos actuales, ser evaluados en grupo para compartir y construir conocimientos en conjunto, etc.

Entre las cuestiones que se les informó a los alumnos respecto del modelo de parcial que elaborarían, se les comunicó que el armado del parcial tenía un valor especial ya que sería considerado Trabajo Práctico, y que una vez concluido el modelo de parcial debía ser subido al aula virtual con los nombres de los participantes y que después yo los colgaría en el grupo de *WhatsApp* (sin la identificación de los autores) solo con el título Modelo 1, 2, 3 o 4. El propósito de colgarlos en el grupo de la materia era para que ellos puedan ver los diferentes modelos y paso siguiente eligieran uno, siguiendo algún criterio específico y que después de realizado el parcial antes de entregarlo (resuelto) debían justificar la elección del parcial que habían elegido (sin importar si era el que habían realizado o no).

Para la elaboración del parcial se les entregó material bibliográfico con modelos de consignas que les sirviera de referencia, modelos de los parciales elaborados el año anterior (2023) por compañeros y una lista de sugerencia realizadas por la docente de la asignatura para que tomaran en consideración cuando piensen y plasmen las consignas, las propuestas fueron las siguientes:

Consignas de orientación para la elaboración del parcial:

1. Leer el material bibliográfico proporcionado y los ejemplos de parcial hecho por los compañeros de años anteriores.
2. Diseñar en conjunto con los compañeros de grupo el Parcial N°1 (para realizar esta actividad tomar en consideración las preguntas entregadas y los

documentos que nos habla de los tipos de consignas que se pueden incluir en una evaluación).

3. Organizar un parcial de hasta 10 consignas (recordar que se evalúan dos unidades) contemplando los temas estudiados.
4. Tener en cuenta lo siguiente: las consignas y los modos de resolución deben ser variados, se pueden solicitar que los alumnos elaboren una respuesta conceptual, construyan relaciones entre los temas, debe haber una pregunta de reflexión, debe haber preguntas que propongan la realización de un esquema o gráfico, completar frases, deben presentar una breve situación problemática para pensar y resolver según lo que conocemos de enseñanza, didáctica, etc.

Las orientaciones a tener en cuenta fueron recuperadas de las propias apreciaciones que los alumnos presentaron con respecto a cómo querían que fuera el parcial. Se buscó que “las actividades de evaluación no (...) consisti[eran] en la repetición de definiciones hechas por otros, ya que ellas sólo pueden ser almacenadas en la memoria por poco tiempo” (Tenutto, 2002, p. 16).

La elaboración del modelo de parcial se realizó una clase antes de que fuera tomado, y la entrega se realizó por medio del aula virtual de donde fueron descolgados y compartidos en el grupo de *WhatsApp*, los parciales se compartieron una hora antes de ejecutada la evaluación y los alumnos a través de su voto elegirían el modelo que responderían. La docente luego de la votación y en el momento de la clase entregó el modelo de parcial elegido (por la mayoría) para su elaboración. Antes de realizar la devolución del parcial ya resuelto a la docente, los alumnos incluyeron una referencia de cuál fue el criterio que prevaleció al momento de elegir que parcial realizarían.

Algunas de las respuestas obtenidas fueron:

elegí el modelo N°2 ya que me pareció (...) el más innovador al contener tanto respuestas a desarrollar, como de opción múltiple y por presentar una propuesta de crucigrama que ninguno de los otros tenía (Tatiana)

elegí el parcial N°2 porque me llamó la atención el crucigrama y las preguntas eran respuestas breves y directas (Rafael)

elegí el modelo 4 porque me parecía muy completo y fácil de realizar (Candela)

La clase siguiente, después de realizado el parcial, antes de hacer la entrega de las notas les propuse mediante una breve encuesta que evaluaran la experiencia de haber elaborado ellos mismos el parcial que resolverían. La valoración que realizaron de la experiencia se sintetiza en las siguientes respuestas:

Fue una experiencia provechadora, (...) fue la primera vez que se nos permitió elaborar un parcial que nos ayudaría más a nosotros en la instancia evaluativa, (...) La actividad fue una experiencia fácil, (...)

nos permitió trabajar para un modelo evaluativo donde pusimos en conjunto los saberes (Rafael y Eliana).

En lo personal nos pareció una experiencia gratificante, no solo por el hecho de poder entender el armado de un parcial, sino también porque se tuvo en cuenta propuestas que nosotros mismos armamos para la evaluación, haciendo que fuera una experiencia diferente a las otras veces que fuimos evaluados, permitiendo que nos comprometamos más con el contenido de esta materia. También, nos hizo sentir como si fuéramos profesores, y eso nos parece muy importante ya que debemos ir practicando para ejercer la profesión (Sofía, Mariana y Lourdes).

El realizar el parcial también funciona como método de repasar los temas de la materia. Se requiere un repaso de los temas y una revisión de estrategia a la hora de hacer una evaluación (Gabriel).

Nos pareció una buena experiencia, ya que comprendimos bien los conceptos al pensar nosotros mismos cómo evaluarlos y tomarlos (...) Lo positivo que rescatamos de esta experiencia es que nos permitió concentrarnos más en temas que nos resultaron de interés, así como también tener una idea de cómo sería el parcial que resolveríamos (...) Desarrollar nuestro propio parcial nos permitió estudiar de una nueva forma, ya que, para hacerlo, tuvimos que leer y estudiar el material para organizarlo y saber qué agregaríamos y qué no a las preguntas (Marcos, Juan y Candela).

Reflexión docente en torno a la experiencia

La evaluación es parte del proceso de enseñanza, y también del proceso de aprendizaje, comprometer al estudiante en la experiencia evaluativa que el mismo atravesaría, lo pone en el compromiso de volver a conectarse con los conceptos y temas de la materia y realizar un acercamiento constructivo y significativo de los conocimientos. La experiencia según la voz de los propios protagonistas, los alumnos de 2do año de Didáctica General del Profesorado en Letras, mostró la necesidad de proponer actividades que los ayuden a aprender de un modo diferente y también, participar de *prácticas*, que serían (en un futuro) parte de su desempeño profesional, al tiempo que generó momentos de decisión y de reflexión sobre qué era importante de todo lo estudiado saber y ser considerado en la instancia de parcial.

Conclusiones

Las experiencias sistematizadas sobre evaluaciones que se desarrollaron con dos grupos de alumnos diferentes en años de cursado distintos de Didáctica General en el Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades, ponen en evidencia la

importancia de hacer de la evaluación, su elaboración y desarrollo una situación más de aprendizaje y de revisión de los conocimientos que van construyendo los estudiantes en el pasaje por la materia. Ambas situaciones de evaluación (la elaboración del modelo de parcial que ellos mismos resolvería y la coevaluación de un parcial de un compañero) permitió rescatar desde sus propias voces y opiniones que la evaluación es una actividad en la que el/los alumnos deben tener protagonismo ya que los prepara para su desempeño futuro como docente, los pone en relación con la dificultad con la que se encuentran los profesores al momento de decidir qué valor (nota final) asignarle a cada parcial como también conectar constructivamente con los temas que incluirá la evaluación y qué objetivos se espera que los alumnos logren durante el cursado de la materia, etc. La evaluación no es solo una práctica que permite al docente conocer y obtener información sobre los progresos de los alumnos, sino que, asimismo, debe ser pensada y planteada como una propuesta que permita la construcción de significados sobre la evaluación, los contenidos, la materia y el rol que desempeña un profesor al momento de valorar la producción en un parcial y los factores que inciden y complejizan esta tarea.

Referencias Bibliográficas

- Borjas: M. (2011). *La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores*. Zona Próxima. (15), pp. 94-107.
- Camilloni: A. (2010). *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran*. En A. R. W. de Camilloni; S. Celman; E. Litwin y M. del C. Palou de Maté La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (pp. 67-92), Paidós.
- Irigoyen: R. y Tenutto: M. Herramientas de enseñanza y de evaluación en el aula de educación superior. Conceptos y propuestas. Disponible en <https://www.scribd.com/document/521694832/Tenutto-Irigoyen-4>
- Litwin: E. (2010). *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. En A. R. W. de Camilloni; S. Celman; E. Litwin y M. del C. Palou de Maté La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (pp. 11-34), Paidós.
- Tenutto: M. (2002). *Herramientas de evaluación en el aula*. Magisterio del Río de la Plata.

Potenciar el aprendizaje de la didáctica en los profesorados universitarios

Norma Placci

Universidad Católica de Uruguay

nprofel1@gmail.com

Yamila Vera

Universidad Católica de Uruguay

yamilavera96@gmail.com

Resumen

En este artículo, se presenta una propuesta de intervención para trabajar desde la didáctica transmedia y resignificar la práctica docente en la asignatura Didáctica General en el Profesorado de Educación Superior en la Universidad de Concepción del Uruguay. La necesidad de generar una transformación que denominamos metamorfosis de la Práctica Docente para abordar la Didáctica General en el contexto del profesorado universitario, especialmente en su modalidad virtual, surge de nuestra experiencia como docente en el campo de la formación profesional. Este dispositivo contempla la sensibilidad, los sentidos, las yuxtaposiciones y las experiencias híbridas mediante estrategias pedagógicas y didácticas que enriquecen el aprendizaje de la didáctica, integrándose como parte fundamental de la formación general sin descuidar la especificidad de la formación disciplinar.

Palabras claves

Metamorfosis; didáctica transmedia; didáctica profesional; Profesorado Universitario

Introducción

El presente proyecto de intervención pedagógica propone pensar un dispositivo de prácticas de enseñanza desde el enfoque de la narrativa transmedia en la cátedra de Didáctica General del Profesorado de Enseñanza Superior en la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU). La categoría de la metamorfosis de las prácticas docentes nos posibilita comprender las nuevas connotaciones que le atribuimos a la práctica docente. Pensamos en la metamorfosis de la práctica docente en vinculación a las distintas dimensiones que la atraviesan y la constituyen. Como la formación docente metamorfoseada es el movimiento de búsqueda de conocimientos,

capacidades, aptitudes, competencias, formas de comprender y resignificar, nuevos senderos para trabajar lo conocido e incorporar lo nuevo.

En este sentido, en la formación de profesionales, las situaciones de trabajo se transforman en situaciones formativas potentes. Por un lado, la didáctica profesional, como disciplina incipiente, se centra en cómo formar a los futuros profesionales para que puedan utilizar los conocimientos teóricos en contextos prácticos y se fundamenta desde la reflexividad. Las categorías de formación y reflexividad se vinculan a través de actividades que rompen con los esquemas tradicionales de organización del aprendizaje, que tienden a reproducirse de manera casi universal en cada disciplina. La didáctica profesional articula la teoría y la práctica, no se limita a teorizar ni a sobrevalorar la experiencia empírica, sino que busca conceptualizar la acción. Metodológicamente, en la formación profesional, la actividad representa el vínculo entre la experiencia y el lenguaje. Este esquema se expande a través de diversas situaciones que enriquecen el aprendizaje y contribuyen a la construcción de una estructura conceptual sólida.

Por otro lado, la didáctica transmedia posibilita diseñar propuestas de enseñanza con otros formatos, cartografías digitales, en escenarios originales y alternativos que promueven nudos y tensiones que hacen visibles expansiones críticas de los conocimientos disciplinares. La enseñanza se presenta como la tensión entre la rigurosidad y la posibilidad de movilizar y conmover a través de la sorpresa, la curiosidad, la magia y el arte que ilumina diferentes modos de compartir conocimiento (Kap, 2024, p.170).

La Odisea de la didáctica en los profesorados universitarios

Nuestra experiencia docente en diversos profesorados universitarios de gestión privada nos lleva a escenarios heterogéneos, donde estudiantes de diferentes disciplinas convergen en busca del conocimiento necesario para formarse como futuros docentes. En el caso del Profesorado de Enseñanza Superior (UCU), se plantea como un Ciclo de Complementación Curricular de dos años de duración. Los requisitos de ingreso, según el Plan de Estudios vigente (2020), incluyen:

1. Poseer título de grado universitario de no menos de 4 años de duración, expedido por Universidades con reconocimiento oficial.
2. Poseer título otorgado por institutos de formación terciaria no universitaria con reconocimiento oficial, en carreras de no menos de cuatro años, con una carga horaria inferior a 1.600 horas reloj.
3. Acreditar una carrera de Técnico Instrumental Universitaria y/o Técnico Terciario No Universitario, con un plan de estudios no inferior a tres años y no menor a 1.600 horas reloj.

Estos requisitos de ingreso posibilitan la conformación de grupos de estudiantes con formaciones diversas, tales como nutricionistas, contadores, abogados, ingenieros agrónomos, técnicos en informática, técnicos en farmacia, técnicos en enfermería, técnicos universitarios en radiología, técnicos universitarios en química, entre otros. Esta diversidad de formaciones plantea el desafío de brindar una formación docente integral ya que muchos estudiantes suelen carecer de experiencia previa en el ámbito específico de la enseñanza. En este contexto, es importante destacar que, a pesar de las diferencias curriculares entre las carreras, la mayoría comparten las mismas concepciones en cuanto a la enseñanza. Podemos identificar el tipo de formación profesional que recibieron, el enfoque respecto a la enseñanza y además, la mella de las tradiciones academicistas y tecnicistas (Davini, 2008) que influye en las configuraciones de pensamiento y acción de los estudiantes durante su formación. Estas tradiciones aún perduran en las instituciones, en el currículum, en los métodos de enseñanza y en las prácticas. En este sentido, se destaca la influencia positivista, que se refleja en una concepción instrumentalista de la enseñanza,

La tradición instrumentalista de la práctica (...) entiende que es necesario y suficiente que el profesional aprenda primero todos los conocimientos - fundamentalmente técnicos- que fundamentan una práctica y que después realice el ejercicio supervisado de la misma (Caporossi, Sanjurjo, 2021, p.5).

Esto conlleva una concepción productivista de la enseñanza y de las prácticas donde se supone una división clara entre la teoría y la práctica y la aplicación de esta última se reduce a la mera técnica. Desde este lugar, comienza nuestra travesía como docentes donde la odisea de la didáctica y de la pedagogía se erigen como un desafío insoslayable en los profesorados universitarios. Esta problemática despierta en nosotras la necesidad de revisar cómo estamos formando a los futuros docentes, pero específicamente cómo estamos enseñando la didáctica y cómo la entienden los estudiantes. No podemos permitir que se reduzca a una mera “pincelada didáctica”, comprendiendo a la didáctica como la disciplina que se ocupa de estudiar las prácticas de enseñanza y tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentarlas (Camilloni, 2007).

Sin embargo, esta odisea se torna aún más ardua en la asignatura de Didáctica General del Profesorado de Enseñanza Superior (UCU) ya que los estudiantes tienen un solo encuentro mensual de dos horas en modalidad virtual para abordar los conceptos y marcos teóricos específicos de la didáctica. En este periplo, la didáctica se convierte en nuestro faro y timón, guiándonos en medio de las turbulentas aguas del aprendizaje virtual. Nos planteamos entonces: ¿Cómo enseñar la “anti receta de la didáctica”? ¿Qué prácticas de enseñanza son posibles en el entorno virtual? ¿Cómo construir conocimiento profesional utilizando la narrativa transmedia?

A pesar de estas dificultades, el programa de la asignatura comprende a la didáctica como una “disciplina teórico-práctica en permanente construcción” (Placci, 2023), centrada en las prácticas de enseñanza. El objetivo de esta asignatura es orientar los procesos de interacción entre docente, alumno y contenido, y facilitar el proceso reflexivo sobre qué y cómo enseñar de manera situada. Brindar apoyo a los estudiantes para la apropiación de saberes específicos y así continuar su formación docente. Esto implica disponer de herramientas conceptuales para analizar las situaciones áulicas en los niveles medio y superior, y, al mismo tiempo, desvelar mitos, creencias y tradiciones que han sido asumidas como verdades absolutas. En el ámbito de la educación formal, esto se logra a través de la problematización de la vida en las aulas, revisando la interacción entre teoría y práctica para considerar la Didáctica General como posibilitadora de alternativas en la profesión docente. Por este motivo, en la propuesta de intervención se intenta potenciar el aprendizaje de la didáctica de los estudiantes, poniendo en diálogo el cosmo de la clase asincrónica y el cosmo de la enseñanza virtual (en línea) a partir del trabajo colaborativo con diversas propuestas de aprendizaje de narrativa transmedia y metamorfosis didáctica.

Fundamentación teórica

Nuestro punto de partida es la concepción de metamorfosis de las prácticas docentes (Vera, 2023) para comprender nuestra categoría, debemos partir de una serie de preguntas: ¿qué es la metamorfosis? ¿Cómo relacionamos la metamorfosis con dichos conceptos? Nos valemos de varias dimensiones para comprender el sentido de la metamorfosis. En primer lugar, desde una perspectiva compleja, Morin (2010) propone la noción de metamorfosis que contiene la radicalidad transformadora de está pero está intrínsecamente ligada a la conservación (de la vida o de la herencia de las culturas). Es decir, los seres humanos nos encontramos en una meta organización permanente a partir de la organización y desorganización, de incorporar lo nuevo y mantener nuestras raíces (sociales, culturales, filosóficas, religiosas).

En segundo lugar, desde una perspectiva literaria existencialista, Franz Kafka (1915) en su libro “Metamorfosis” narra la historia de transformación de Gregorio Samsa en un monstruoso insecto. Lo significativo de este relato es comprender el proceso de transformación vinculado al contexto histórico en el que transcurre la historia. Este modo de ver y de comprender la realidad que posee el autor, coincide con el origen del existencialismo de combatir la filosofía especulativa (principalmente la de Hegel). Es así que el origen de la transformación que plantea Kafka proviene de la extrañeza del horizonte (Zea, 1967) cuando Gregorio al convertirse en monstruo empieza a desconocer su persona, sus familiares y todo lo que lo rodea. Ya nada le es familiar, todo se convierte en una crisis. Se pierde la noción de horizonte conocido, se pierde la percepción del mundo y una visión de totalidad. Por lo tanto, el sujeto desconoce y problematiza.

En tercer lugar, desde una perspectiva biologicista, Maturana y Varela (2003), a comienzos de la década de 1970, desarrollan el concepto de autopoiesis para explicar el proceso de evolución y de transformación de los seres vivos. La palabra autopoiesis proviene del origen griego “auto” (a sí mismo) y “poiesis” (creación). Los seres vivos son sistemas determinados por su estructura. Todo lo que sucede en nosotros se manifiesta a través de cambios estructurales, ya sean intrínsecos o resultado de nuestras interacciones con el entorno. De esta manera, los seres vivos somos seres que nos autoproductimos (autopoiéticos) ya que producimos nuestros componentes en base a los propios y a las sustancias que tomamos del entorno. El proceso de transformación, se produce en base a nosotros mismos con la interacción con el medio, que también está en constante transformación. Esto está relacionado al fenómeno del tiempo, entonces la estructura inicial va modificándose con las interacciones del ambiente en el que vivimos.

Desde esta perspectiva, se propone la metamorfosis como proceso de transformación, de mutación o de cambio a una cosa a otra diferente (Morin, 1993) en donde se entrecruzan variadas dimensiones como la curricular, la afectiva- subjetiva, la institucional, grupal, organizativa, socioeconómica, espacialidad- temporalidad. En concreto, la formación implica la meta-morfosis del sujeto, es decir, el prefijo meta- es el cambio que no sólo involucra una dinámica de acción, sino que es el pasaje de forma en forma(s), de la formación a la deformación (Cullen, 2014); y la morfosis es la transformación de forma/ estructura en otra cosa, es decir, es el cambio de forma durante el desarrollo de un organismo.

La formación como proceso complexus es un proceso integral que incluye el desarrollo personal, intelectual, moral y social del individuo en un contexto social, político y económico determinado. Esta demanda hacia la formación de los docentes requiere pensar en una educación expandida hacia entornos digitales (tercer entorno) y la inclusión genuina de las tecnologías, reconociendo la necesidad de desarrollar habilidades y competencias adecuadas para los diferentes escenarios pedagógicos. La e-educación no sólo implica introducir el acceso a internet y el uso de dispositivos tecnológicos, sino que significa replantear la organización de las actividades educativas, diseñando un sistema educativo expandido en el espacio electrónico (escuelas-red). Echeverría (2012) sostiene que el tercer entorno es un espacio de interacción a distancia y en red, constituyendo un nuevo espacio social más que un simple medio de información o comunicación. Incluir el tercer entorno conlleva a una expansión de la realidad y la necesidad de ampliar el derecho a la educación proyectándose hacia este nuevo espacio social.

La propuesta representa un desafío y una oportunidad para repensar la enseñanza universitaria en un mundo cada vez más digitalizado con sucesivos movimientos de transformación. Emerge la necesidad de revisar la enseñanza universitaria en términos de recuperar la erótica de la enseñanza (Recalcatti, 2016) puesto que no se trata de llenar vacíos depositando extensos conocimientos académicos sino de encender

pasiones y el deseo por aprender. El cuerpo erótico se utiliza metafóricamente para representar una relación íntima y emocional con el conocimiento. Se enfatiza en la importancia de implicarse con el conocimiento, sentir pasión por aprender y encontrar placer en el proceso mismo de construir conocimiento.

En este sentido, la didáctica se encarga de problematizar la teoría en torno a las prácticas de enseñanza, donde convergen cuerpos teóricos, epistemológicos y metodológicos de diversas disciplinas que aportan al proceso educativo. Pastré (2007) menciona que en la didáctica profesional se entrecruzan dos formas de conocimiento. Por una parte, existe una forma predictiva o discursiva del conocimiento, correspondiente a un registro epistémico de conceptualización, que se expresa en un ámbito que define los objetos, las propiedades y las relaciones que los caracterizan. Por otra parte, está la operatoria del conocimiento, que se vincula al registro pragmático de la conceptualización y cuya finalidad es orientar y guiar la acción. En este proceso de aprendizaje, se ponen en diálogo el modelo cognitivo y el modelo operativo. En un primer momento, los futuros profesionales construyen modelos cognitivos que se corresponden con los marcos teóricos y epistemológicos de sus campos disciplinares. En un segundo momento, a través de la práctica, construyen un modelo operativo en torno a ciertos conceptos organizadores que les permiten comprender y analizar los escenarios de la práctica real, para actuar en consecuencia. Por lo tanto, el modelo cognitivo ayuda a entender "cómo funciona esto", mientras que el modelo operativo responde a "cómo se maneja esto".

En el ámbito del profesorado universitario, entendemos el modelo cognitivo como las bases teóricas, didácticas, pedagógicas y metodológicas que permiten tomar decisiones educativas, las cuales se corresponden con el modelo operativo a través de un proceso recursivo de articulación entre teoría y práctica. Como plantea Rogalski (2007) la didáctica profesional es un proceso formativo en el que se articulan la cognición, la percepción, la acción y la emoción puesto que estas dimensiones enriquecen la formación. Por este motivo, "aprendemos a través de las situaciones, aprendemos también gracias al patrimonio cultural y científico que está a nuestra disposición. Cada una de las formas [operatoria y predictiva] se fecundan mutuamente. Podemos leer los desarrollos y metamorfosis del aprendizaje a través de esta clave" (Pastré, 2007, p. 234).

Desde esta perspectiva la didáctica transmedia (Kap, 2020) cobra fuerza con la búsqueda de nuevas formas de enseñar en la que aparecen algunos ejes insoslayables como: el arte para poder construir conceptual y visualmente una experiencia de aprendizaje significativa, la multiplataforma como manera de comunicarnos y producir conocimiento. Acordamos con la autora, cuando plantea que, la didáctica es una praxis, una práctica y una reflexión profunda, metaanalítica, fundamentada y abierta a nuevos marcos interpretativos, que conlleva -a la vez- una acción, una propuesta, una intencionalidad, un diseño situado y una vuelta a revisar la significatividad de las acciones para producir profundos aprendizajes entramados en la cultura y los contextos

socio-históricos. De este modo, la enseñanza “se entiende como montaje y como proyecto, como experimentación, como proceso de puesta en escena y realización de construcciones formales creativas y vivas” (Kap, 2024, p.96) se proponen actividades que favorezcan dinámicas de enseñanza que promueven conflictos cognitivos, descubrimientos y diálogos epistémicos integrado diferentes tramas narrativas transmedia.

Metodología

Para el proyecto de intervención didáctico pedagógico, realizamos un análisis del contexto para tener pistas de cómo ir diseñando el dispositivo. Para el análisis decidimos identificar y profundizar en las siguientes dimensiones: dimensión socio-política-económica, dimensión institucional, dimensión curricular, dimensión grupal y dimensión subjetiva, es decir, una delimitación precisa de la problemática y del diseño de intervención didáctica. La metodología cualitativa nos permite ubicarnos como sujetos activos en la construcción y reconstrucción del conocimiento científico, lo que implica la confrontación del corpus teórico y el corpus empírico a través de una praxis transformadora de los objetos de conocimiento. Dentro de la metodología cualitativa el enfoque etnográfico se convierte en una variable fundamental para el abordaje de la realidad que intentamos estudiar. Esta metodología se caracteriza por la flexibilidad del método y la presencia del observador participante. La observación participante involucra la interacción social entre el investigador y los sujetos investigados y además, se caracteriza por recoger datos de modo sistemático, durante una largo período de tiempo del observador en contacto con los sujetos.

Desde este enfoque se permite la construcción de un conocimiento diferenciado a través de los sentidos y de la subjetividad como una ruptura de índole epistemológica ante los paradigmas de carácter positivista. Esta mirada conduce a una relación dialéctica entre el trabajo conceptual y el trabajo de campo. La hermenéutica es un proceso activo a través del cual se desarrolla una descripción progresiva que está orientada a identificar esas categorías sociales de los sujetos para tensionar y explicar desde otro lugar la problemática de investigación. Para este proceso previo a la intervención necesitamos instrumentos y técnicas de análisis para entramar la información y reconocer la multidimensionalidad, las transformaciones y las diferentes dimensiones de análisis, orientándose a brindar una comprensión profunda y compleja pero no parcial, reconociendo que siempre hay más para investigar.

El análisis del contexto se organiza por dimensiones, a continuación, detallaremos cómo es el proceso de intervención y las técnicas utilizadas. En primer lugar, para la dimensión socio-política-económica realizamos una mirada multirreferencial del contexto líneas teóricas desde las teorías poscríticas y desde las teorías de la complejidad esto nos permite algunos cambios vinculados a lo cívico, cultural, político y sociológico. Luego, una breve contextualización de la formación docente en

Argentina analizando documentos que permiten entender los cambios impuestos por la situación cambiante. Para la dimensión institucional realizamos una aproximación institucional que nos provee de información pertinente en cuanto a su lógica y cultura institucional, sus criterios fundacionales y tradiciones, su funcionamiento, como así también los discursos que predominan y que representan un sello identitario para los sujetos que trabajan y estudian allí, como también para la sociedad en su conjunto. Para ello entrevistamos al coordinador de la institución como informante clave para reconstruir la historia de la institución. En la dimensión curricular abordamos desde ese aspecto cómo se entiende la formación profesional y específicamente, la didáctica como formación general en el Profesorado de Enseñanza Superior (UCU); para ello nos centramos en el análisis del diseño del Plan de Estudios ((Autor, 2013; Autor, 2020)), el Programa de la asignatura de Didáctica General con la intención de conocer el posicionamiento epistemológico acerca de la didáctica y su propuesta metodológica. Otro recurso de valía es el aula virtual para interpretar las producciones de los estudiantes. En cuarto lugar, la dimensión grupal y subjetiva que se refiere a los estudiantes y a los docentes, a los lazos vinculares y al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para obtener esta información realizamos etnografía virtual (Villegas, 2008) para conocer las relaciones en el espacio virtual (como participaciones de los estudiantes en el aula de manera asincrónica y encuentros sincrónicos), los intereses personales de los estudiantes y los vínculos estudiantes-estudiantes y docente-estudiantes, y los intercambios que se producen en relación a los materiales compartidos. En ese sentido, se observaron discusiones e intercambios en los encuentros sincrónicos y por el chat de zoom a partir de los contenidos desarrollados por la docente, observaciones participantes y entrevista en profundidad a la docente titular de la asignatura.

El análisis del contexto nos permitió pensar y diseñar la intervención didáctica pedagógica entendiendo que la intervención didáctica (Kap, 2020) en su dimensión creadora y en su compleja praxis implica una acción, una propuesta, una intencionalidad, un diseño situado y una vuelta a revisar la significatividad de las acciones para producir profundos aprendizajes entramados en la cultura y los contextos socio-históricos. Desde esta perspectiva, se propone la búsqueda de nuevas formas de enseñar en la que aparecen algunos ejes insoslayables: el arte para poder construir conceptual y visualmente una experiencia de aprendizaje significativa, la multiplataforma como manera de comunicarnos y producir conocimiento y componer desafíos cognitivos, enriqueciendo el aprendizajes y la enseñanza a partir de diferentes propuestas de enseñanza.

Miscelánea didáctica: un dispositivo de práctica de enseñanza

El siguiente dispositivo lo denominamos “*Miscelánea didáctica: un dispositivo de práctica de enseñanza para potenciar el aprendizaje de la didáctica general en el Profesorado de Enseñanza Superior (UCU)*”. La intervención consiste en contribuir al

aprendizaje de la didáctica general mediante la narrativa transmedia y metamorfosis didáctica a través de la implementación de un dispositivo favorezca esa metamorfosis que aporte a la formación de los profesionales en diferentes campos disciplinares. Por definición la miscelánea se refiere a una colección o recopilación de elementos variados y heterogéneos que no presentan una conexión temática o conceptual clara entre sí, como textos, citas, imágenes, obras de arte, reflexiones, entre otros. Sin embargo, en este dispositivo concebimos la miscelánea didáctica como una narrativa transmedia con una intencionalidad pedagógica: que los estudiantes aprendan didáctica y, al mismo tiempo, se generen diálogos epistémicos en los que prime el lenguaje didáctico, fomentando así la construcción de conocimientos profesionales. Este dispositivo de formación no se diseñó como pasos a seguir sino como propuestas que podrían enriquecer el proceso de aprendizaje y favorecer la formación docente inicial de los estudiantes como principiantes reflexivos.

Este dispositivo se presenta como un tablero con diferentes propuestas de enseñanza para trabajar el módulo III y el módulo IV. Cada botón interactivo posee la entrada a una página que contiene una actividad, materiales de lectura y bonus track (orientaciones para abordar determinado contenido, ideas y ejemplos concretos). Se pretende que los estudiantes de la narrativa transmedia en clave metamorfoseada para la construcción de nuevos recursos didácticos, nuevas propuestas didácticas y metodológicas. A continuación, se detallan los contenidos a trabajar:

- En el módulo III, las prácticas de enseñanza en el Nivel Medio y Superior, los componentes y el diseño de las planificaciones en los distintos escenarios pedagógicos (presencial, virtual, híbrido).
- En el módulo IV, la evaluación educativa, la evaluación formativa, la retroalimentación, los dispositivos de evaluación.

Evaluación de la intervención

La propuesta de evaluación se organiza en capas en función a la planificación de experiencias utilizando transmedia. En la capa de narración, diseñar una evaluación procesual, en la capa de experiencias podemos pensar los objetivos de la evaluación; en la capa narrativa, podemos ubicar los criterios de evaluación “lo que se espera” en función de los aprendizajes y los contenidos trabajados; en la capa mediática, los instrumentos de evaluación; en la capa de participación, las evidencias de aprendizaje.

Dicho esto, en la propuesta de intervención concebimos la evaluación como procesual, integral y formativa que tiene un estrecho vínculo con la enseñanza ya que acompaña y orienta todo el proceso educativo. Para ello, necesitamos producir diálogos, con todos los sujetos involucrados, con los criterios e instrumentos, con los saberes previos, con concepciones cotidianas, con lo preconcebido y naturalizado, comprender los procesos históricos y la compleja realidad. Asimismo, incentivar a reflexionar a los estudiantes sobre el compromiso ético de la tarea docente y la potencialidad de los diferentes

itinerarios formativos para procurar mejoras en las prácticas profesionales (Guerra,1996).

En vinculación a la propuesta de intervención, nuestro dispositivo cuenta con diferentes actividades para realizar en la modalidad de enseñanza híbrida (sincrónico-asincrónico), de manera individual y grupal. La evaluación propuesta intenta proporcionarles herramientas conceptuales metodológicas para la comprensión de la enseñanza en escenarios híbridos. El foco está puesto en que los estudiantes puedan comprender e incorporar los conocimientos propios de la didáctica, entendiendo que es un espacio de reflexión y de producción de diferentes alternativas de acción. En el dispositivo se evalúa la participación en todas las actividades propuestas. Se tiene en cuenta, como criterios de evaluación: las lecturas recomendadas y de la participación en las actividades durante el desarrollo de asignatura Didáctica General;

- la articulación entre la teoría y la práctica;
- la capacidad de reflexión sobre las prácticas de enseñanza;
- el posicionamiento personal y la construcción de la identidad docente;
- la creatividad en la resolución de las actividades propuestas;
- la resolución colaborativa de problemas;

Este dispositivo de narrativa transmedia posee varias propuestas de aprendizaje con actividades para llevar a cabo, por esta razón, detallamos en cada una de ellas los objetivos que pretendemos mediante la implementación de las mismas y lo que se espera evaluar. En relación con la evaluación de la implementación del dispositivo, en primer lugar, haremos una rúbrica en la cual enfatizamos:

- capacidad de los estudiantes para comprender los conceptos clave de la didáctica y la narrativa transmedia;
- capacidad de los estudiantes para crear narrativas transmedia en múltiples plataformas y medios.
- originalidad y creatividad en el diseño y desarrollo del contenido transmedia;
- reflexión sobre las posibilidades y limitaciones de los estudiantes al utilizar la narrativa transmedia.

En segundo lugar, nos interesa evaluar la implementación del dispositivo mediante registros narrativos que permitan recuperar hechos, ideas, teorías y emociones en la cátedra de Didáctica General; la producción de recursos transmedia que reflejen los emergentes de las clases como oportunidades de transformación; y la creación de podcasts metadidácticos para entender lo sucedido en clase, analizarlos y así identificar cuestiones no anticipadas, realizar hallazgos y reconocer entrecruzamientos de sentidos y significados (Maggio, 2015). Por último, se incluye la retroalimentación de la pareja pedagógica, donde nos observamos mutuamente, analizamos y reflexionamos tanto en el momento como sobre las intervenciones educativas realizadas.

Primera Parte: expectativas y deseos

Nos encontramos en la fase de implementación del dispositivo, lo que implica muchas expectativas sobre cómo los estudiantes lograrán comprender la propuesta de prácticas de enseñanza desde la narrativa transmedia. La intención es que se sientan libres para conocer, crear y jugar con los conceptos estructurantes de sus disciplinas y con las metodologías propias de sus campos específicos. Además, se espera que se animen a narrar conocimientos a través de mediaciones tecnológicas, con una intencionalidad pedagógica fundamentada, que dé sentido a lo que desean comunicar, bajo una rigurosa vigilancia epistemológica.

También emergen nuestros deseos de que los estudiantes reconstruyen de manera crítica su experiencia con la narrativa transmedia, poniendo en tensión sus acciones, decisiones, supuestos implícitos y las emociones que surgen en este proceso de aprendizaje de la didáctica. Esto implica alcanzar los distintos niveles de reflexión sobre los contenidos, sus posibilidades y la(s) forma(s) en que los presentan, con el objetivo de promover la comprensión y apropiación del conocimiento. De este modo, se configura paulatinamente un nuevo rol de docentes prácticos y reflexivos, capaces de pensar y reflexionar sobre su propia acción en múltiples dimensiones, abarcando no sólo los aspectos técnicos, sino también los ideológicos, sociales, psicológicos, pedagógicos y didácticos.

Referencias bibliográficas

- Camilloni: A. (2007). *Saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Caporossi: A. & Sanjurjo: L. (2021). *Texto base para el “Seminario Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría-práctica” de la Diplomatura de Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación*. Facultad de Humanidades y Artes: Universidad Nacional de Rosario.
- Cullen: C. (2014). *El conocimiento “forma” cuando se sabe “deformado” por el suelo que habitamos*. ResearchGate.
- Davini: M. C. (2008) *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Echeverría: J. (2012). *Expandir la educación al tercer entorno*. En Díaz: Freire [et al] (2012) *Educación expandida FESTIVAL INTERNACIONAL ZEMOS98* (II Ed.) pp. 169-181.
- Kafka: F. (2016). *La metamorfosis* (E. Robsy: Ed.).
- Kap: M. (2024). *Didáctica indisciplina: transformaciones contrahegemónicas en la enseñanza*. En *Didáctica y tecnología: encrucijada: debates y desafíos* (1ª ed.). Mar del Plata: EUDEM.
- Kap: M. (2020). *Tiempos híbridos: nuevas tensiones en la enseñanza*. Trama Educativa.

- Maggio: M. (2015). *Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy*. Revista Del IICE, (37), 27-40.
- Maturana: H., & Varela: F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen.
- Morin: E. (1993). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin: E. (2010). *Elogio de la metamorfosis*. El País.
- Pastré: P. (2007). *Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante*. En Recherche et Formation, (56), 81-94.
- Placci: N. (2023). *Proyecto de cátedra: Profesorado Universitario*. Uruguay: Universidad de Concepción del Uruguay.
- Recalcati: M. (2016). *La hora de clase*. Por una erótica de la enseñanza. Anagrama.
- Rogalski: J. (2007). *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*. En A.-M. Beriot & H.-H. Murseli (Eds.), Les enseignants recrutés sans formation initiale. Quels enjeux? Quelles réponses? (Actas del Seminario internacional "La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale", junio 11-15). CIEP-AFD-DGCID-IIPE-OIF.
- Santos Guerra: M.Á. (1996). *Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica*. Revista Investigación en la Escuela, 30, pp. 5-13.
- Vera: Y. (2023). *Hacia una retrotopía: propuestas de enseñanza y de aprendizaje metamorfoseadas en escenarios híbridos en la cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes: Universidad Nacional de Rosario*.
- Villegas: M. (2008). *De la Etnografía antropológica a la Etnografía virtual*. Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 18(53), pp. 532-549.
- Zea: L. (1991). *Introducción a la filosofía*. La conciencia del hombre en la filosofía. México: UNAM.

Entramando instituciones, sujetos y saberes a través de la literatura y la mediación tecnológica

Laura Tataryn

I.S.P N° 5 “Perito Francisco Moreno”

lauratataryn@gmail.com

Gabriela Iannantuoni

I.S.P N° 5 “Perito Francisco Moreno”

gaby.iannantuoni@gmail.com

Jimena Zamora

I.S.P N° 5 “Perito Francisco Moreno”

jimeezamora@gmail.com

Silvana Anselmo

I.S.P N° 5 “Perito Francisco Moreno”

sianselmo1973@gmail.com

Resumen

Compartimos una experiencia educativa desarrollada entre 2021 y 2023, resultante del trabajo colaborativo en la formación docente inicial de estudiantes del profesorado de Educación Inicial, a través de la co-creación de un sitio web denominado “Endulzando oídos”. Participaron de esta experiencia las docentes de Literatura y su didáctica y Tecnología de la Información, las estudiantes y profesoras de Talleres de Práctica III y IV de los ciclos lectivos detallados. Desde el Plan Institucional de Prácticas Docentes del Instituto Superior del Profesorado N° 5 “Perito Francisco Moreno”, de la localidad de Cañada de Gómez, anualmente se diseñan y desarrollan proyectos educativos sociocomunitarios que promueven el protagonismo de estudiantes en experiencias solidarias que posibilitan vínculos regulares y sistemáticos con el medio local. La propuesta surgió como modo de dar respuesta al formato de escolarización de alternancia, instancias donde las desigualdades sociales se visibilizaron con más fuerza debido al contexto de pandemia que nos había atravesado en 2020. No solo nos propusimos acercar la literatura a la comunidad con un sentido reparador, sino que también apostamos a la potencialidad de esta experiencia como instancia formativa que permitió a los estudiantes aprender de la realidad y articular saberes contruidos a lo largo de la formación.

Palabras clave

conocimiento profesional docente; formación docente inicial; relaciones inter e intrainstitucionales; proyecto socio comunitario; trabajo colaborativo.

Introducción

Este escrito sintetiza una experiencia educativa desarrollada en 2021- 2022- 2023, resultante del trabajo colaborativo en la formación docente inicial de estudiantes del profesorado de Educación Inicial, a través de la co-creación de un sitio web denominado “Endulzando oídos”. Participaron de esta experiencia las docentes de Literatura y su didáctica y Tecnologías de la Información y la Comunicación, las estudiantes y profesoras de Talleres de Práctica III y IV de los ciclos lectivos detallados. Desde el Plan Institucional de Prácticas Docentes del Instituto Superior del Profesorado N° 5 “Perito Francisco Moreno”, de la localidad de Cañada de Gómez, anualmente se diseñan y desarrollan proyectos educativos socio comunitarios que promueven el protagonismo de estudiantes en experiencias solidarias que posibilitan vínculos regulares y sistemáticos con el medio local. La propuesta surge como un modo de dar respuesta al formato de escolarización de alternancia, instancias donde las desigualdades sociales se visibilizaron con más fuerza debido al contexto de pandemia que nos había atravesado en 2020. El sitio web se constituyó en un espacio de alojamiento y de extensión a la comunidad de diferentes géneros literarios mediante un formato audiovisual. La plataforma creada se organizó a través de diferentes categorías literarias que se fueron enriqueciendo a lo largo de dos años. En el año inaugural nos centramos en el género poético y se compartieron poesías de autor, nanas, limericks, disparates y colmos, trabalenguas y adivinanzas. Al año siguiente se realizaron producciones en torno al género narrativo, donde acercamos a las infancias a diferentes tipos de cuentos, leyendas y fábulas. Durante el año 2023, se creó una aplicación para que los usuarios puedan descargar la página web en sus dispositivos celulares y de ese modo facilitar su acceso directo.

Formación personal y profesional docente

La formación implica un trabajo del ser humano sobre sí mismo, sus representaciones y sus conductas, por lo tanto, la formación consiste en encontrar formas que permitan cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo. Ferry (2008) cuestiona las formas tradicionales de la formación porque no han tenido en cuenta la formación personal y profesional de los sujetos, descuidando el ejercicio reflexivo sobre su actuación profesional para ser conscientes de las expectativas de su rol, conocer las razones de sus acciones, para ser capaces de argumentar, replantear y justificar sus decisiones y reflexionar sobre el alcance de sus actos. Por lo tanto, el trabajo del formador es promover la reflexión sobre sí mismo, sobre el otro y su relación con el proceso formativo ya que la intersubjetividad está siempre presente en la formación y se constituye en un proceso dialéctico entre el entorno y el reconocimiento sobre sí mismo, entre el conocimiento del otro en la relación de formación. Pero para que dicho proceso de formación personal se desarrolle, se

requiere de ciertas condiciones y Ferry (1997) hace alusión a tres de ellas: lugar, tiempo y relación con la realidad. En la formación se definen lugares y tiempos que se orientan a una alternancia dinámica entre el instituto formador y las escuelas asociadas, entre el trabajo sobre sí mismo y las exigencias sociales del rol, entre la construcción de conocimiento profesional necesario para desempeñarnos en un rol y la reflexión que vamos haciendo del mismo, ya que la práctica de un trabajo profesional puede ser formadora sólo en la medida en que podemos volver sobre la misma y reflexionar sobre lo que hicimos para tratar de comprender y transformarnos. En la formación nos relacionamos con la realidad tomando distancia de la misma para poder representarla a través de imágenes, de símbolos, de una realidad mental, para volver a presentarla a través de la ficción, la acción dramática teatral porque hay que representarse esta acción primero para poder actuar en ella. De allí que, retomando el concepto de Winnicott, Ferry (1997) define a la formación como un espacio transicional intermediario que nos permite prepararnos para los roles sociales y profesionales, como un espacio transicional fuera de tiempo y lugar, en el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión. La formación consiste, entonces, en anticipar sobre situaciones reales y encontrar actitudes, gestos convenientes y adecuados para impregnarse de y en esa realidad. Puede entenderse como una preparación para los roles sociales y profesionales, un espacio transicional intermediario donde el sujeto construye un personaje sobre sí mismo, pero que, a su vez, es moldeado por las exigencias sociales del rol que va a desempeñar. De allí que la formación, entendida como la búsqueda de la mejor forma, consiste en un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades de sentir, actuar, imaginar, comprender y reflexionar.

Dimensión subjetiva de la práctica docente: la trayectoria formativa

Entendemos a la práctica docente como el producto de un proceso de construcción subjetiva e histórico-social. Tomando de base las ideas expuestas por Sanjurjo (2002), mencionamos diferentes etapas de formación. En primer lugar, la trayectoria escolar, definida como el producto de complejas internalizaciones elaboradas desde nuestra propia experiencia como alumnos que constituyen un fondo de saber regulador de nuestras prácticas. La formación inicial, como segunda etapa, constituye un hito de inicio en relación a la formación que se recibe en la carrera de grado, trayecto que se desarrolla de forma intencional y sistemática, que nos prepara para ejercer el trabajo docente. En tercer lugar, la socialización profesional, alude a los procesos que se llevan a cabo en los institutos formadores y en lugares de inserción laboral, a través de la cual vamos construyendo un conocimiento en acción de las propias prácticas, como las instancias de ensayo, residencia y los primeros años de desempeño profesional donde el docente va construyendo su identidad desde un trabajo artesanal, caracterizado por la internalización acrítica y asistemática, de allí su alto impacto en la formación. Las etapas formativas de mayor incidencia en la formación docente son la autobiografía

escolar y la socialización profesional. Desde la mirada aportada por Schön, (1989), el impacto de estos tramos de formación se produce porque en ellos vamos construyendo un “conocimiento en acción”, tácito, no explícito que subyace a las acciones y que revelamos a través de ellas, concepciones que hemos ido construyendo como producto de complejas internalizaciones de nuestra propia experiencia como alumnos y como docentes que actúan como reguladores de nuestras prácticas. Desde el concepto de “habitus profesional” aportado por Bourdieu (2007), se trata de esquemas adquiridos en nuestra propia historia que se constituyen en una matriz que moviliza nuestro pensamiento racional y que ponemos en acto en las prácticas cotidianas.

Dimensión comunitaria de la práctica docente: las relaciones interinstitucionales

En la provincia de Santa Fe, los diseños curriculares de formación docente, poseen una estructura curricular que responde a un modelo de curriculum por columnas (Camilloni, 2016) porque se organiza a través de tres campos de la formación que se articulan entre sí de modo horizontal y vertical, a lo largo de toda la carrera y de manera equilibrada. En ellos se distinguen no sólo los campos de formación General y Específica, sino al Campo de la Formación en Prácticas Profesionales (CFPP). Nos centraremos en este último campo porque constituye el marco desde el cual desarrollamos la experiencia que estamos compartiendo, el cual es transversal a los otros dos campos durante los cuatro años de cursado y se orienta a fortalecer procesos de articulación horizontal y vertical. Se reconoce la importancia de la formación en las prácticas profesionales durante toda la formación inicial y como un trayecto, donde a través de un proceso de socialización profesional acompañado, sistematizado y socializado, se potencia la construcción de conocimiento profesional del estudiante mediante muchas estrategias, entre ellas, la inserción diversificada y progresiva en diferentes contextos socio-comunitarios y escolares.

Entendemos a la práctica docente como una práctica social y como una práctica pedagógica (Steiman, 2008), donde los procesos de enseñanza y de aprendizaje se encuentran impregnados por la complejidad, lo multifacético, lo incierto, lo impredecible, lo simultáneo, lo cambiante (Diker y Terigi, 1997), rasgos que definen a la práctica docente como un campo de continuos aprendizajes. Estos modos de pensar la práctica y la inmersión de los estudiantes en la misma generan la necesidad de fortalecer los vínculos entre el instituto formador y las escuelas asociadas. Al respecto, Carlos Marcelo (1996) plantea diferentes modelos de relación entre las instituciones formadoras durante la formación inicial, tales como: el modelo de yuxtaposición, donde no hay acuerdos, no hay contrato, se apela a la buena voluntad del co-formador y el practicante construye la teoría en el Instituto formador y en las escuelas asociadas va a aplicar la teoría. El modelo de consonancia, donde se intenta que el estudiante vaya a ver una “buena práctica”, pero de este modo no conocen la realidad de las prácticas pedagógicas porque se trata de una situación creada ficticiamente para la formación y ello no favorece la asunción de tareas complejas. En tercer lugar, podemos

mentonar el modelo de disonancia crítica, identificando al mismo como el modelo más nefasto donde el formador va a mirar la práctica haciendo foco en lo que no debe hacer, en la crítica. Por último, el modelo de resonancia colaborativa, al que se orientan los nuevos enfoques de práctica, el cual concibe a la formación en la práctica como problema y responsabilidad compartida por todos los actores involucrados, pensando en un trabajo colaborativo entre los institutos formadores y las instituciones asociadas que posibiliten la constitución de equipos formadores. Los mismos están conformados por todos los actores involucrados en la formación, tales como supervisores, directivos de los institutos de formación docente y las instituciones asociadas, jefes de práctica, profesores de práctica y docentes co-formadores. El término colaboración refiere a un proceso operativo que permite planificación, implementación y evaluación conjunta de los implicados, donde el propósito es compartir la responsabilidad, el liderazgo y la autoridad para la toma de decisiones estratégicas. Dicho modelo de colaboración se caracteriza por el beneficio mutuo de ambas instituciones, por la cooperación, reciprocidad y relaciones de igualdad entre los actores involucrados.

Dimensión institucional de la práctica docente: articulaciones necesarias en los diseños curriculares.

En relación a los diseños curriculares de formación, Schön (1989) realizó un valioso aporte al proponer el planteo de situaciones pensadas para aprender una práctica que ayude a los estudiantes a adquirir las formas de arte y de conocimiento práctico que resultan esenciales en la vida profesional. Situaciones que promuevan procesos reflexivos en la acción y sobre la acción y que posibilitan al estudiante reconstruir el mundo profesional desde marcos teóricos y conceptuales que le permitan interpretarla. Por lo tanto, para que sea posible aprender en la práctica es necesario que esté presente a lo largo de toda la formación y que las situaciones sean pensadas como genuinos escenarios de aprendizaje porque el autor enfatiza que no basta con estar en el campo, con la mera inserción, sino que es necesario reflexionar y analizar esa práctica para intervenir en ella. Las ideas de Schön pusieron en cuestión los diseños de formación docente tradicionales donde la formación pedagógica y la práctica aparecían como apéndices finales, centrados en abordar sólo la tensión formación general- formación específica, dejando de lado la tensión entre formación teórica-formación práctica. A estos nuevos enfoques sobre la práctica, se le sumó la sanción de la Ley de Educación Superior en nuestro país y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, los que conjugados fueron generando las bases para un proceso de cambio que se tradujo en la organización de los diseños curriculares de la formación docente a través de Campos. Definimos a los campos como “espacios sociales que benefician una relativa autonomía y socialmente están reconocidos como especializados en la producción de un cierto tipo de transformación de lo real” (Barbier, 1999:6). De allí que los diseños curriculares de formación docente distinguen no sólo a los campos de formación General y Específica sino también al Campo de la Formación en la Práctica

Profesional, entendiendo al mismo como transversal a todos los años de cursada, orientándose hacia el fortalecimiento de procesos de articulación horizontal y vertical y con un incremento importante de la carga horaria. Se reconoció la importancia de la formación en las prácticas profesionales durante toda la formación inicial y como un trayecto donde a través de un proceso de socialización profesional acompañado, sistematizado y socializado se potencie la construcción de conocimiento profesional del estudiante. Para potenciar dicho proceso, los espacios curriculares de este campo se definen con formato de talleres, caracterizados por el desarrollo de estrategias que potencian la revisión crítica de modelos internalizados acríticamente en la propia biografía escolar; la reflexión como columna vertebradora que promueve la confrontación entre la teoría y la práctica y la socialización de dicha producción; la operativización y problematización de saberes producidos en otros espacios curriculares y los construidos en el taller; la construcción progresiva de instrumentos de recolección y análisis de datos y la inserción diversificada y progresiva en diferentes contextos socio-comunitarios y escolares.

Importancia otorgada a las relaciones interinstitucionales durante la Formación Docente Inicial desde las políticas educativas nacionales, provinciales e institucionales.

Las políticas educativas nacionales y provinciales promueven desde los diseños curriculares (especialmente desde 2003) el protagonismo de los y las estudiantes en experiencias solidarias que les permitan aplicar los conocimientos de la Formación Docente inicial en otras instituciones de la ciudad, y al mismo tiempo aprender de la realidad. Estos espacios de protagonismo son prácticas que articulan aprendizaje y solidaridad contribuyendo a la motivación para aprender a enseñar y a fortalecer la formación en valores de los futuros docentes. La Ley de Educación Nacional estableció en 2006 que se garantice desde la Formación Docente la organización de proyectos educativos socio-comunitarios: “Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio” (art. 123). A partir del 2007, en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, se plantea la necesidad de constituir sólidas redes de formación no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino que incluyan el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados. Se valora la importancia de que los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos. A través del establecimiento de redes interinstitucionales, busca impulsar el desarrollo de organizaciones dinámicas y abiertas, como ambientes de formación y aprendizaje articulados en distintos contextos sociales, educativos y académicos, acordes con las nuevas tendencias pedagógicas y organizacionales. La integración de redes aspira a fortalecer el compromiso de la formación conjunta y redefinir los tipos de intercambios

entre el instituto superior y las escuelas asociadas, redefiniendo un tipo de relación que históricamente sólo privilegió lo interpersonal (entre un profesor de prácticas y un docente o directivo escolar) para poder constituirse desde una relación interinstitucional. Las redes entre institutos y escuelas deben asentarse sobre la base de proyectos consensuados y articulados, de los recursos y condiciones que las contengan, a partir de los cuales sean posibles experiencias de innovación y de experimentación en las cuales todas las instituciones y todos los sujetos involucrados en la red resulten beneficiados. En noviembre de 2009, el Consejo Federal acordó la inclusión de proyectos socio-comunitarios obligatorios, para que todos los estudiantes tengan a lo largo de su trayectoria de formación, al menos una oportunidad de ser protagonistas de acciones solidarias, aprender en el ejercicio activo de la docencia y poner en juego sus conocimientos y capacidades al servicio de la comunidad.

En concordancia con el Decreto Provincial 4200/15, el Instituto Superior del Profesorado N° 5 “Perito Francisco Moreno”, se orienta a promover el desarrollo de una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas docentes, inscribiéndose en un complejo entramado constituido por cuarenta y ocho (48) Escuelas Asociadas que reciben estudiantes de nueve (9) profesorados, con las cuáles se establecen relaciones sostenidas en el tiempo. A partir de la convocatoria a los Equipos Directivos de Escuelas Asociadas, desde el año 2016, se concretaron reuniones que ocasionaron un enriquecedor diálogo interinstitucional, originado en la necesidad de interpretar un nuevo recurso como el aportado por Reglamento de Práctica Docente Marco (Decreto N°4200). De este modo, las partes co-responsables de la Práctica, han protagonizado instancias de encuentro propicias para producir acuerdos, los cuales fueron reafirmados mediante la firma de convenios que fortalecen los vínculos entre los actores implicados y permiten consolidar redes de formación posibilitadoras del desarrollo de trabajos y experiencias conjuntas en ámbitos educativos diversificados. Transitamos un proceso en el que apuntamos a superar el nivel de la prescripción por el de la construcción, priorizando los aspectos cualitativos, sobre los cuantitativos. Desde 2017 podemos contar con un encuadre que ofrece regulación, a la vez que incorpora los matices representativos de la singularidad del territorio, el Reglamento de Práctica Institucional (REPI). El ISP N°5 diseña e implementa los Talleres de Práctica Docente atendiendo a las particularidades de cada carrera, seleccionando diversas estrategias y dispositivos que promueven la apropiación de esquemas conceptuales y prácticos, la reflexión crítica y la articulación con las otras Unidades Curriculares de los Campos de la Formación General y Formación Específica de los Diseños Curriculares. Nuestro Plan Institucional de Práctica Docente habilita espacios para la participación integral de practicantes y residentes entrecruzando cinco Ejes de Praxis que adquieren particulares configuraciones a lo largo del Trayecto (Prácticas de enseñanza; Prácticas plurales; Diseño e Implementación de Proyectos de extensión sociocomunitaria; Diseño, ensayo e implementación del Proyecto Específico Acto Escolar según calendario institucional y Acompañamiento a trayectorias escolares:

Instancia estudiante a estudiante). Adoptamos la plasticidad comunitaria como un principio para no generar rutinas, sino para pensar juntos en los comunes posibles. La búsqueda de cierta unidad en la que se expresa la singularidad de cada carrera. Se propone para los estudiantes de tercer año de los Talleres de Práctica, llevar a cabo proyectos de acompañamiento a las trayectorias escolares en diferentes niveles educativos de la localidad. La necesidad de poner en práctica este proyecto se enmarca en la demanda presentada por diferentes instituciones frente al diagnóstico establecido que señala un escenario de estudiantes con bajos niveles de aprendizajes y dificultades en el logro de capacidades referidas a la alfabetización. Considerando la profundización de las desigualdades socioeducativas post pandemia, el desafío será pensar para el ciclo lectivo 2022 propuestas que, con un sentido reparador, procuren asegurar aprendizajes en los diferentes niveles del sistema educativo atendiendo a las demandas de las escuelas asociadas y cada año se van redefiniendo en función de la demanda de la comunidad. Iniciamos cada ciclo lectivo propiciando jornadas de trabajo dedicadas a la secuenciación y articulación entre los Talleres que componen el Trayecto de la Práctica Docente al interior de cada una de las carreras que se cursan en el Instituto. Desde procesos de complejización creciente, se van atribuyendo responsabilidades que deben ser asumidas gradualmente en distintas dimensiones. Resulta imprescindible, por lo tanto, generar compromisos compartidos tendientes a asegurar la ampliación de competencias que se deben ir construyendo gradualmente en el Campo de la Formación en la Práctica.

La mediación tecnológica en el proyecto sociocomunitario

En el proyecto que socializamos se implementó el enfoque metodológico TPACK. (por sus siglas en inglés, Technological Pedagogical Content Knowledge: conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar). Este modelo acentúa el uso adecuado de la tecnología en la enseñanza y requiere el desarrollo de un conocimiento complejo y contextualizado. Mishra y Koehler (2006) denominan TPACK al conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar y enfatiza las nuevas formas de conocimiento que se generan en la intersección de unos saberes con otros. Partimos de reconocer que la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al campo de la formación general es un punto clave porque es una mirada diferente e innovadora para el aprendizaje y para el entramado de las distintas disciplinas del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial. En palabras de Dussel (2011): “Estamos ante una innovación de gran envergadura en las formas de producir y circular los conocimientos [...]. Los educadores que se enrolan en esta posición sostienen que estamos ante un cambio de época, y que hay que reorganizar la enseñanza pensando en los nuevos rasgos de producción de los saberes, como son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad” (p.16). La propuesta formativa de la Educación Inicial se asienta en un sistema globalizador desde el punto de vista disciplinario, por eso, las TIC son una oportunidad para que los futuros docentes

puedan comenzar a experimentar y trabajar interdisciplinariamente a partir de sus prácticas con TIC. Si se piensa a las tecnologías como acceso, producción y transformación de la información donde se implican nuevas formas de circulación y vínculo debido a la introducción de imágenes, sonidos, videos, etc., esto tiene como consecuencia la necesidad de reeducar nuestros sentidos y aprender nuevos lenguajes. Es decir, supone considerarlas desde una dimensión sociocultural que trascienda lo instrumental, lo operativo, el mero uso de equipos y programas”. Por eso, como nuestra sociedad se encuentra inmersa en un mundo nuevo gracias a ellas, no se puede pensar a los estudiantes dejando de lado esta realidad. Los niños y los jóvenes se encuentran atravesados por las mismas y los docentes deben preguntarse e indagar sobre esos nuevos modos de recepción de la realidad, sobre los nuevos modos de aprender. Es decir, pensar la realidad desde una mirada que vaya más allá de nuestros propios límites, dado que “interpela fuertemente a la educación, reclama a la escuela y, por ende, a los maestros y las maestras, saberes nuevos que les permitan comprender la emergencia de esas nuevas formas de comunicación, de producción y distribución del conocimiento, es decir, comprender que hay nuevas formas de aprender que demandan nuevas formas de enseñar”. Las TIC pueden ser consideradas como una invitación para aprender, desaprender y volver a aprender, dado que se entiende a las prácticas docentes como un proceso que merece ser interrumpido por la reflexión y que, para verse aún más enriquecido, debe estar influido por el pensamiento creativo. Es decir, es posible jugar con las herramientas que nos propician las TIC para que no sean finitos y acabados los conocimientos, sino que afloren las nuevas posibilidades e ideas, que quede abierta la puerta al conocimiento y la resignificación del aprendizaje. Asimismo, las TIC propician un escenario, una puesta en escena en donde los actores pueden, a través de las prácticas reflexivas, rever paradigmas y posicionamientos porque las tecnologías traslucen las maneras de enseñar y de transmitir. Por otro lado, es importante señalar, que nos permiten trabajar no de manera individual sino conjunta, transitando con los otros. Dicho de otro modo, lo heterogéneo será un factor relevante que las tecnologías desarrollarán dado que presentarán nuevos desafíos para los estudiantes, porque cada uno deberá involucrarse colaborativamente para lograr un trabajo en conjunto. La heterogeneidad será la puerta principal hacia un enriquecimiento colectivo: yo aprendo de él y con el otro. Las tecnologías y especialmente las TIC facilitan y crean un andamiaje para dar lugar a “lo nuevo” y para ofrecer la oportunidad al otro. Las TIC propician un escenario en donde los estudiantes no son sólo consumidores sino productores, convirtiéndose en prosumidores. Con la aparición de la web 2.0, se produce esta interacción del usuario donde cobra protagonismo. Se puede afirmar que las tecnologías implican un cambio desde la raíz, porque con ellas se pueden interrumpir el pensamiento del otro a través de la conversación, la interrogación, el diálogo, abordar diferentes situaciones desde los contenidos curriculares y la realidad y generar un entramado curricular que se conciba como un todo, porque cotidianamente estamos atravesados por las tecnologías y los

espacios que habitan, porque las fronteras de la realidad y la virtualidad desaparecen cada vez más.

El proyecto “Endulzando oídos” desde la valoración del estudiante en formación

Este proyecto fue diseñado y desarrollado a través del trabajo colaborativo entre estudiantes que asistían al Taller de Práctica III y IV del Profesorado de Educación Inicial entre (Autor, 2021; Autor, 2022) y 2023. Desde el marco de un mismo proyecto sociocomunitario que integraba a ambos espacios curriculares, se propuso la creación de un sitio Web en el cual se encuentran posteadas narraciones de diversos textos correspondientes a los géneros literarios trabajados durante el trayecto de formación: género narrativo y lírico. La finalidad de dicho proyecto fue crear un recurso o herramienta que resultara útil en aquellos momentos en los que nos encontrábamos realizando nuestras prácticas y residencias dentro de las aulas del Nivel Inicial. Se realizó una profunda selección de textos bajo la supervisión de docentes del área de Literatura, como así también, de las docentes del espacio de Taller de Práctica III y IV, quienes realizaron un minucioso trabajo de corrección y revisión de las producciones, para posteriormente, a través de medios audiovisuales, realizar la narración de los mismos y subirlos a la página web, acompañados de una breve descripción en donde se detalla el autor del texto y el tipo de género al que pertenece. Además, tanto la edición de la página web como las grabaciones audiovisuales estuvieron acompañadas y supervisadas por la docente de la materia Tecnologías de la Información y la Comunicación, quien nos brindó herramientas y aplicaciones para poder llevar a cabo las producciones de una manera creativa.

El sitio web se constituyó en un espacio de alojamiento y de extensión a la comunidad de diferentes géneros literarios mediante un formato audiovisual, sirviéndonos de editores de vídeo como *stop-motion*, *inshot*, *Genially* y editores de audios, como *vocaroo* y *soundcloud*. La plataforma, creada por medio de la aplicación Google Sites, se organizó a través de diferentes categorías literarias que se fueron enriqueciendo a lo largo de los años. En el año inaugural nos centramos en el género poético, compartiendo: poesías de autor, nanas, limericks, disparates y colmos, trabalenguas y adivinanzas. Al año siguiente se realizaron producciones en torno al género narrativo, donde acercamos a las infancias a diferentes tipos de cuentos, leyendas y fábulas.

Resulta de suma importancia mencionar que dicho proyecto, se convirtió en un desafío para nosotros, los estudiantes, quienes pasamos del lápiz y el papel a la elaboración de un sitio web que sería una herramienta más en el día a día docente. Cabe destacar también, que mediante la creación del mismo, intentamos propiciar un entramado social, tomando como medio a la literatura infantil, y poniendo a estos bienes culturales a disposición de las familias y las infancias. Asimismo, durante este trabajo, fuimos recuperando aprendizajes adquiridos durante todos los años de formación, como poder realizar una búsqueda selectiva de textos literarios que resultaren adecuados y

atractivos para la presentación en una sala de Nivel Inicial; como así también, adquirir las técnicas y herramientas necesarias para la correcta narración de textos, utilizando como recurso principal nuestra voz. En el año 2023 nos centramos en la creación de una aplicación para que todos pudiesen instalar el sitio web en sus celulares y realizamos reuniones de extensión a la comunidad educativa.

Conclusión

Alliaud (2017) concibe a la enseñanza como análoga a la de una artesanía, entendiendo a la misma como un impulso humano a hacer las cosas bien, como una habilidad desarrollada en un alto grado, un saber que requiere una cierta preparación que involucra el aprendizaje de diferentes contenidos. Un saber hacer, el cual refiere a un conjunto de capacidades técnicas para ejercer un oficio, las cuales están definidas en los perfiles docentes que se explicitan en los planes de estudio y que requiere un largo proceso de construcción que comienza en la formación inicial, pero que luego se consolida a partir de la socialización profesional, las experiencias de formación continua y el acompañamiento de los directivos y colegas experimentados. Un saber ser o sentir, que hace referencia a un conjunto de habilidades sociales, tales como el compromiso con lo que se hace y la confianza hacia las instituciones y los sujetos involucrados en la tarea, donde el reconocimiento de lo que el otro puede o podrá como maestro y la confianza en el otro, trasciende a los sujetos y alcanza a las instituciones formadoras. Por último, el saber estar con otros, sobre los que se actúa, se interviene, se forma, se transforma porque la enseñanza y la formación requieren de un estar ahí, tanto físico como virtual, lo cual se traduce en una presencia intelectual y moral y ello habilita el acontecer de un proceso formativo en el que uno y otros se requieren mutuamente. Todos estos saberes que nos comparte la autora antes citada, se aprenden y se transmiten desde el ejemplo, impulsados por la pasión y mediante prácticas formativas, como el proyecto sociocomunitario que compartimos a través de estas páginas, que permitieron comprender a la enseñanza como un hacer implicado con los sujetos e instituciones que asumen la responsabilidad de formar a futuros docentes.

Referencias bibliográficas

- Alliaud: A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Barbier: J. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. UBA y Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires: Argentina.
- Bourdieu: P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Argentina: Siglo XXI Editores.
- Camilloni: A. (2016). *Tendencias y formatos en el currículo universitario*. Itinerarios educativos, 59-87.

- Diker: G. y Terigi: F. (1997). *La formación de maestros y profesores*. Hoja de ruta. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Dussel: I. (2011) VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital. 1a ed. Buenos Aires: Santillana
- Ferry: G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie Formación de Formadores. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferry: G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Marcelo García: C y Estebaranz García: A (1996) “Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación inicial del profesorado”. En: Zabalza Beraza: M.A. Los tutores en el practicum. Funciones: formación, compromiso institucional. Actas del Symposium de Prácticas Tomo I. ICE Universidad de Santiago de Compostela.
- Koelher: Matthew y Punya Mishra (2006), “Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge”, Teachers College Record, 108(6), 1017-1054. Disponible en inglés en: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehlertcr2006.pdf
- Sanjurjo: L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1989). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós.
- Steiman: J. (2008). *Las prácticas de enseñanza*. Bs. As: Miño y Dávila Ediciones.

Leyes, decretos y Lineamientos curriculares mencionados

- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, Argentina (2006). Ley 26.206. Ley de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, Argentina (2007). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documentos de Formación Docente.
- Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe (2009) Decreto 529/09. Diseño Curricular Profesorado de Educación Inicial.
- Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe (2025). Decreto 4200/15: Reglamento Marco de Práctica Docente.
- Instituto Superior del Profesorado N° 5 “Perito Francisco Moreno”. Cañada de Gómez (2017). Reglamento de Práctica Docente Institucional.

Estrategias de ficcionalización como dispositivos didácticos en la formación docente

María Soledad Peralta

Escuela Municipal de Arte Dramático “Angelina Pagano”

peraltamariasoledad@gmail.com

Resumen

El presente trabajo intenta recuperar experiencias desarrolladas por la autora, como profesora de carreras de formación docente en Institutos de Nivel Superior, vinculadas a la incorporación de la ficcionalización de situaciones áulicas y escolares como estrategia didáctica para la promoción de aprendizajes tendientes a la asunción del rol docente desde una perspectiva crítica y fundamentada.

Aquí se focaliza en dos posibles dispositivos: el simulacro de clase y la dramatización de situaciones escolares. El primero, enfatiza habilidades en el aprendizaje de métodos de trabajo, procedimientos, toma de decisiones y plan de acción en propuestas didácticas concretas; y la segunda, consiste en la organización de un juego de roles o en la dramatización de una situación determinada, desarrollando habilidades comunicativas, de toma de decisiones y negociación.

Por último, se abordan los procesos de análisis y reflexión posteriores como eje central de estas estrategias, permitiendo tender un puente a la teorización, y abriendo una puerta a nuevos aprendizajes significativos en función del rol docente.

Palabras clave

Rol docente; simulación; dramatización; aprendizaje situado; teorización reflexiva.

Bases y puntos de partida sobre la ficcionalización en la Formación Docente

Formar no es enseñar, no es transmitir conocimientos, aunque estos tengan un lugar en el proceso (Marta Souto, 2017)

Iniciemos este recorrido partiendo del concepto de ficcionalización, entendiendo que es un procedimiento que permite “ensayar la vida sin grandes riesgos, jugar realidades posibles y reflexionar luego éticamente acerca de las consecuencias de las acciones y las decisiones de las personas, desarrolla inteligencia emocional, pensamiento divergente y capacidad para resolver conflictos” (Trozzo, 2017), todas habilidades centrales en el ejercicio de la profesión docente.

Hay diversas formas y propósitos por los que se puede apelar a este tipo de *simulaciones didácticas*, pero en mi trayectoria he encontrado que son dos los dispositivos que han resultado más provechosos en términos de reflexión y aprendizaje: el simulacro de clase y la dramatización de situaciones escolares. En este punto es importante aclarar que, retomando a Cristina Davini (2016), “se considera a las *estrategias* como la organización de actividades educativas particulares” y “*dispositivos* al conjunto integrado de dos o más estrategias alrededor de los temas o problemas que se desea abordar”.

Siguiendo a esta autora, podemos definir a la simulación como “un método de enseñanza que se propone acercar a los alumnos a situaciones y elementos artificiales, pero lo más similares posible a los de la realidad (Joyce y Weil, 2002), a fin de entrenarlos en habilidades prácticas y operativas para cuando efectivamente las precisen”. Y seguidamente, distingue entre dos modalidades:

- “las simulaciones con instrumental, que enfatizan habilidades en el aprendizaje de métodos de trabajo, procedimientos, toma de decisiones y plan de acción”, en la que situamos lo que doy en llamar *Simulacros de clase*, y
- “las simulaciones escénicas, que consisten en la organización de un juego de roles o en la dramatización de una situación determinada, desarrollando habilidades comunicativas, de toma de decisiones y negociación”, donde se enmarcaría el dispositivo que denomino *Dramatización de situaciones escolares*.

Si bien hay muchas Referencias Bibliográficas del campo de la didáctica que recupera y pone en valor este tipo de estrategias, en general no suelen estar instaladas como prácticas habituales en los Institutos de Formación Docente, debido a la tendencia de conservar prácticas académicamente validadas, como resabios del positivismo que sigue presente en las aulas. “No obstante siempre existió un *otro lado*, adentro y afuera de las instituciones, portador de sentidos subestimados por la razón modernizadora. El *otro lado*, es el lugar de las culturas del afecto y del azar, de la improvisación y del humor, de la oralidad y lo gestual, del juego, la fiesta y la simulación, que revelan

modos diversos de interactuar con el mundo y construir significados” (Duschatzky, 1996). Ese *otro lado* es al que se enfocan las estrategias de ficcionalización.

El simulacro de clase

Este dispositivo didáctico, apunta a poner en práctica previamente con su grupo de pares, clases pensadas para los destinatarios de las escuelas asociadas, en general niños/as y adolescentes, con la intención de “que los estudiantes aprendan mediante la participación en una situación similar a la real, concientes de que es una participación ficcional. (...) Lo atractivo de las estrategias de simulación es la posibilidad de aprender actuando en situaciones similares a las reales sin los riesgos que esas actuaciones podrían implicar” (Litwin, 2012).

Para implementarlo, el primer paso, será la construcción de planificaciones de clase, su exhaustiva revisión y ajuste al enfoque pedagógico-didáctico específico, atendiendo a supuestos destinatarios concretos, y a la coherencia de todos sus componentes didácticos. Este primer paso es fundamental, pero no preponderante sobre otros, dado que este dispositivo busca no sólo favorecer el ensayo de la puesta en práctica y análisis de los aspectos eminentemente didácticos, sino que se entrecruzarán en esa vivencia, todas las múltiples dimensiones que atraviesan el accionar docente, y que serán diferentes, únicas y singulares, cada vez que se apele a este dispositivo, dado que lo que allí acontezca se enmarca en el *aquí y ahora*. Será singular e irrepetible en términos idénticos, guardará el viso genuino que otorga la inmediatez de atender al emergente, que además es una de las dimensiones más complejas en nuestra tarea: “La vida del aula expresa modos diversos de manifestación, en virtud de los intercambios e interacciones que se producen tanto en la estructura de tareas académicas como en los modos de relación social que se establecen. Se generan así posibilidades diferentes de conocimiento y, por tanto, diferentes perspectivas de intervención” (Litwin, 2012).

De este modo, esta práctica resulta fructífera en varios sentidos, por un lado les permite a los y las estudiantes nóveles, posicionarse en el rol docente en un contexto cuidado, de estrecho acompañamiento del/a profesor/a formador/a, y por otro lado, preserva a los/as niños/as destinatarios, de las consecuencias de prácticas inexpertas, dado que ese rol es encarnado por sus propios/as compañeros/as. Además habilita que entren en juego las representaciones que ellos y ellas tienen sobre el rol docente, entendidas como las “formas de percibir, conceptualizar y significar los procesos sociales desde modelos ideológicos conscientes e inconscientes, contruidos históricamente, (...) generadoras de prácticas concretas, ya que no existe representación sin práctica social” (Sinisi, 1999), como también les permite ponerse “en la piel” de los/as estudiantes que en breve atenderán en el territorio, poniendo en cuestión las propias ideas y prejuicios en relación a las infancias y adolescencias.

Es importante que en este dispositivo, se asuman los roles con profundo compromiso, intentando lograr un entorno verosímil, entendido como “una existencia intermedia,

semi-verdad, semi-error, que puebla un mundo infinitamente más amplio, más viejo y más rico que el de las realidades inequívocas (...) un género distinto de certeza. superando estereotipos y comunicando el propio mundo interno y su compromiso con la realidad” (Ortega y Gasset, 1963).

Los docentes podremos ayudar a los estudiantes a considerar los estilos de actuación, las rutinas puestas en juego, las tentativas, las destrezas, los conocimientos puestos a prueba, con el objeto de tomar conciencia de lo que falta aprender o de la pericia empleada. Esto implica un docente también de cuerpo presente y comprometido con la propuesta, que impulse a los/as estudiantes a sumarse activamente en la asunción de los roles, y a participar en la toma de decisiones, asumiendo tareas y roles diferenciados: “Requiere la construcción enriquecida de la situación, el control permanente de que la actuación sea "disciplinada", enmarcada en el contexto posible y no un invento sin asidero y de que la reflexión a partir de la actuación sea de interés en el marco de los conocimientos del campo en cuestión” (Litwin, 2012).

Esto no significa olvidar que el dispositivo justamente apunta a generar situaciones que “estén lejos de ser traumáticas y nos permitan reírnos de nuestras dificultades o inseguridades. Se trata de desdramatizar lo dramático con el firme propósito de aprender sin sentir los riesgos que conlleva el error, sino reconociéndolos como una estrategia de aprendizaje válida para cualquier tiempo y circunstancia” (Litwin, 2012). La vivencia positiva de estas experiencias, generan valía, una suerte de “autoestima colectiva” (Kaplan, 2022), entendida como “las imágenes y autoimágenes que se conforman en las dinámicas de la grupalidad, en los escenarios de interacción social”, y que colabora en predisponer asertivamente su entrada posterior al territorio escolar propiamente dicho.

La dramatización de situaciones escolares

Éste configura un dispositivo más amplio que el anterior, porque incluye escenas que exceden el aula, pudiendo contextualizarse en una reunión con familias, o con docentes, la sala de profesores, el recreo, y/o cualquier otra situación enmarcada en la Institución Escolar. Otro insumo fundamental pueden ser las propias biografías escolares, “ya que el sufrimiento social atraviesa gran parte de la vida en las escuelas (...) pero también puede transformarse en un espacio de reparación. La lucha por el reconocimiento implica superar las experiencias de menosprecio que lesionan la identidad de una persona.” (Kaplan, 2022)

En este sentido, recuperar situaciones conflictivas o que generaron algún malestar y revisitarlas, repensarlas y refundarlas, puede colaborar en superarlas y transformarlas en términos de justicia social desde un enfoque de derecho, ya que “estas actividades simbólicas cumplen funciones complejas, integradas en estructuras. Los juegos dramáticos son ellos mismos estructuras complejas, que permiten asimilar la realidad al yo, imitar los objetos y a las personas, expresar contenidos inconscientes, desarrollar

la imaginación y la fantasía, realizar vicariamente los deseos, liberar las posibilidades individuales, adaptándose paulatinamente a las reglas y normas sociales” (Chapato, 2008).

A diferencia que en el simulacro de clase, que tiene la premisa de intentar respetar el comportamiento de los roles adecuados al contexto áulico, en la dramatización se profundiza el sentido lúdico, o hasta humorístico, que estimula la actividad, y colabora en una aparición más genuina de ideas y preconceptos, en contraposición a si se realizara desde una perspectiva cargada de solemnidad: “La construcción ficcional permite la participación de los estudiantes en una experiencia teñida de juego que invita a la aventura, a la construcción de hipótesis y a la comprensión de realidades complejas mediante realizaciones que ofrecen experiencia, reconocimiento de límites y análisis de consecuencias” (Litwin, 2012).

Si bien lo ideal es contar con cierta formación en relación a las características propias de la improvisación teatral, o al juego dramático como procedimiento específico, si se tiene claridad en el propósito didáctico del dispositivo, puede implementarse con un buen grado de adecuación, dado que no es su finalidad el logro de una producción artística, o la mera exposición de un recurso expresivo, sino apelar a la capacidad que tiene de ofrecer “modos únicos y originales de conocimiento, de expresión, de comunicación y de percepción, contribuyendo al desarrollo cognitivo, personal y social de los seres humanos” (Trozzo, 2017).

No debemos olvidar que “la potencialidad didáctica de esta propuesta está relacionada con las actuaciones y los conceptos, los temas, las preocupaciones que se encuentran entramados en esas experiencias” (Litwin, 2012). Su sentido es el de replicar una situación escolar conflictiva, cotidiana o construir un modelo para que los/as docentes en formación participen en una experiencia de aprendizaje fructífera. Se trata de aprender en situaciones que los y las involucren activamente, asumiendo que “experimentando alternativas diferentes de resolución e involucrándose y asumiendo riesgos, los aprendizajes son más duraderos, impactan en sus conciencias, promueven reflexiones y permiten mejores procesos de autoevaluación” (Litwin, 2012).

Transitar problemáticas escolares que preocupan a los y las estudiantes, poniéndose como protagonistas de las mismas, en vez de analizarlas *desde afuera*, profundiza el conocimiento y el compromiso con las mismas en su construcción del rol docente. “La mirada sobre uno mismo, en tanto metáfora óptica, aparece como una de las formas privilegiadas de autoconocimiento a partir de la imagen especular que daría la posibilidad para la mente de la propia imagen exteriorizada. (...) Suerte de desdoblamiento entre uno mismo y la imagen que aparece en el espejo, que hace posibles planos de objetivación en una modalidad particular de relación sujeto-objeto. Efecto de la mirada que permite que aquello a lo que solo el sujeto tiene acceso pueda hacerse visible para sí y para otros, a través de algún proceso de exteriorización. Esto supone pensar también obstáculos en términos de opacidades o filtros que ponen límite a un ideal de autotransparencia asociado a un ideal pedagógico” (Edelstein, 2011)

Procesos de análisis y reflexión

Será necesario, que una vez que se ha participado de la experiencia, se analice cómo resultó, las dificultades que se afrontaron y las que se vencieron. El análisis posterior a la actuación permite un nuevo aprendizaje y provee de una experiencia que tiende un puente a la teorización. Se posibilitará analizar y distinguir las conductas e hipotetizar si podrían haber sido otras, comparar acciones y responsabilidades, abriendo una puerta a nuevos aprendizajes significativos en función del rol docente.

Este proceso de reflexión dará lugar a un desarrollo donde el pensamiento, el sentimiento, la emoción, la acción y la toma de decisiones “se constituyan en material a ser pensado, trabajado, elaborado y así generar aprendizajes y transformaciones” (Souto, 2017).

Estos espacios de reflexión y sistematización posteriores, implican, siguiendo a esta autora, una “ampliación y profundización, dos operaciones que intentan avanzar en la captación de sentidos a partir del material, de la implicación subjetiva, de las miradas que suscita en quienes lo escuchan. Es importante ya en ese trabajo, en el marco de un dispositivo, cumplir la regla de no evaluación del material, de respeto por los otros, para generar un ambiente de aseguramiento psíquico, libre y acogedor, que permita el fluir de ideas, sensaciones, asociaciones” (Souto, 2017).

Es por ello, que se destaca la importancia de evitar los juicios de valor, o las propuestas de intervención cerradas. No es deseable abordar el análisis en términos de intervenciones “correctas” o “incorrectas”, sino abrir el espacio para la genuina comprensión de lo sucedido en contexto, entendiendo los puntos débiles y las fortalezas que pueden implicar las decisiones docentes, y abriendo a la posibilidad de nuevas formas y caminos de resolución.

Por lo tanto, la evaluación de estos dispositivos deberá, en términos de Anijovich (2014), propender a ser “auténtica”, en cuanto, se hará necesario haber explicitado claramente sus propósitos y finalidades, apuntando a retomar aspectos estrechamente vinculados con el territorio docente actual, cercano y contextualizado, en cuanto se evaluará la pertinencia de enfoque y teórica de las reflexiones emanadas.

A modo de cierre

Estas experiencias fueron sistematizadas en este trabajo con la finalidad de compartir e inspirar a buscar estas formas diversas de facilitar los contenidos propios de la formación docente, poniendo el eje en su potencialidad didáctica, invitando a reflexionar sobre la profundidad que pueden encarnar si no son abordados desde una perspectiva superficial. Durante las simulaciones, los y las docentes en formación representan roles institucionales, transitan relaciones sociales escolares, manipulan objetos reales e imaginados propios de estos espacios, proyectan sus fantasías en

relación a la docencia, expresan las emociones y los sentimientos que la escuela despierta en ellos y ellas.

Estos dispositivos, además, pueden funcionar como reparadores de prácticas anquilosadas y vulneradoras en términos de derechos si se sostiene sobre “la pedagogía del cuidado que, por comprender y abordar el sufrimiento, ensancha el sentido o la conciencia de los límites. Ayudar a reparar las heridas sociales significa educar para ponerse en el lugar del otro. Mediante el acto de reparación simbólica la escuela puede promover vínculos afectivos fraternos que favorezcan el desarrollo de la autoestima” (Kaplan, 2022).

Esta es una invitación a repensar nuestras prácticas como formadores de formadores. En palabras de Marta Souto (2017): “No se forma al otro, no se lo modela ni esculpe. Cada uno “se” forma haciendo un camino a lo largo de su vida en la relación con otros, en las oportunidades que los ámbitos iniciales de formación y los profesionales le ofrecen como soportes y mediadores de la formación”.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich: R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Chapato: M. (2008). *La experiencia dramática: comprensión y construcción de sentido: en: P. M. Moro Rodríguez (coord.), La Escalera: anuario de la Facultad de Arte (pp 103-117), Tandil: Univ. Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*.
- Davini: M. (2016). *La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Duschatzky: S. (1996). *De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad*. Propuesta Educativa, 7 (15), pp. 45-49.
- Edelstein: G. E. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kaplan: C. (2022). *La afectividad en la escuela*. 1a ed.-Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Litwin: E. (2012). *El oficio de enseñar*. Condiciones y contexto. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ortega y Gasset: J. (1963), *Teoría de lo verosímil: en: Obras completas. Revista de Occidente: t. I: pp. 448-59*. Madrid.
- Sinisi: L. (1999). *La relación “nosotros – otros” en espacios escolares ‘multiculturales’*. estigma: estereotipo y racialización. En Neufeld y Thisted

(comp.) De eso no se habla.... Los usos de la diversidad en la escuela. Buenos Aires: Editorial Eudeba.

Souto: M. (2017). *Pliegues de la formación*. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Horno Sapiens Ediciones.

Trozzo: E. (2017). *Construir saberes teatrales con niños y adolescentes ¿Oportunidad o utopía? Reflexiones compartidas sobre la propia práctica*. En G. Alonso: Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2016: hacia una educación artística participativa: comprometida e innovadora: ponencias completas. (pp 15-24). Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Vínculos pedagógicos que tejen redes

Yanina Nascimento

Universidad de Buenos Aires: Facultad de Derecho.

yjnascimentosilva@derecho.uba.ar

Verónica Pierri,

Universidad de Buenos Aires: Facultad de Derecho.

mvpierri@derecho.uba.ar

Resumen

Este trabajo aborda el análisis de clases en secundaria, haciendo foco en el despliegue de acciones para la construcción de vínculos pedagógicos, la promoción de la convivencia y la recontextualización de saberes en aulas contemporáneas. En el marco del proyecto UBACyT “Formación ciudadana en escuelas secundarias” dirigido por Anahí Mastache. Se analizan clases de Historia observadas en una escuela de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires durante 2023. Son interrogantes a partir de las clases analizadas: ¿Cómo irrumpe la contemporaneidad en las aulas de hoy? ¿De qué modo se reconoce a cada estudiante en tanto sujeto? ¿Cómo se presenta el mundo a partir de los contenidos que se proponen? ¿Cómo es el accionar docente en la construcción de la convivencia? ¿Qué lugar ocupa la diversidad en el aula? ¿De qué modo la construcción de lo común tracciona la enseñanza y el currículo? Consideramos relevante destacar la relación entre el currículum y la forma singular con que cada docente aborda la enseñanza en el aula. En este caso, anticipamos indicios del apoyo a las trayectorias individuales, lo que favorecería el derecho a la educación y la promoción de la convivencia en el marco de una tarea común.

Palabras clave

Escuela secundaria; didáctica y currículum; vínculo pedagógico; convivencia.

Introducción

Los contenidos enseñados a las nuevas generaciones requieren de su estudio y análisis, dado que las decisiones de los docentes respecto de qué enseñar y cómo, la interacción con los estudiantes durante las clases y las reflexiones posteriores podrían ofrecer pistas que nos ayuden a seguir pensando nuevas formas de significar a la enseñanza media. Se analiza una secuencia de clases de la asignatura Historia de segundo año observadas durante el año 2023 en una escuela secundaria de gestión estatal, bachiller con orientación en Ciencias Naturales, del centro geográfico de la Ciudad de Buenos Aires: y la entrevista a la docente.

A partir del análisis de las clases y de la voz de la docente en la entrevista, analizamos los contenidos que se proponen, las relaciones docente-estudiante-contenido y la construcción de acuerdos y negociaciones en pos de la tarea. Estos aspectos podrían tejer tramas que no sólo promueven la enseñanza de la convivencia, del tratamiento de la diversidad y la ciudadanía de manera transversal, sino que dialogan con los fines de la escuela secundaria y sus resignificaciones actuales.

Escuela secundaria, entre el pasado y el presente

Mirar la escuela hoy nos invita a pensar en sus orígenes. Como aparato de inculcación ideológica que abona a la construcción de naciones e impone la cultura occidental, la escuela se desarrolló a partir de dos ideas burguesas, liberalismo y positivismo, que proponían la constitución de sujetos libres para la existencia del mercado y la ciudadanía política, concibiendo al sujeto como portador de derechos y obligaciones. Se incorporó la idea de la escuela como institución creada para la difusión de la cultura. Se fue conformando el aula tradicional y el método simultáneo gradual. Los alumnos, inmóviles, pasivos, vacíos, debían estar dispuestos a controlar su cuerpo y dejarse moldear la mente. Los docentes transmitían saberes científicos acabados y nacionalizadores, generando dispositivos de disciplinamiento (Pineau, 2001).

A su vez, en la escuela secundaria se podía reconocer una fuerte impronta propedéutica, es decir, preparatoria para los estudios superiores. La escuela buscaba promover la sociabilidad de la élite y la formación política. Esta institución mantiene sus fundamentos prácticos y teóricos, dado que aún sigue respondiendo a los fines educativos resignificados, que dialogan con las tradiciones. Atender a su constitución socio-histórica y a sus contradicciones actuales nos puede ayudar a desnaturalizarla, comprenderla y problematizarla.

En este trabajo reconocemos diversos aspectos de la escuela secundaria que van adquiriendo nuevas formas, que se resignifican y dialogan de modo diferente.

Según los datos, encontramos explicitada por la profesora una función escolar no tan cercana a la preparación para la universidad. En la entrevista con la docente se puede observar cierta reflexión sobre la función de la escuela a raíz de la obligatoriedad del nivel desde el año 2006.

P - Y yo creo que estas materias, lo que hago yo es formar a alguien, intento por lo menos, formar a alguien que sepa pensar. Que pueda tener el mínimo eje para, para saber pensar, eh, en lo que quiera y en lo que se dedique y hago lo posible... / Son chicos y chicas en cuyas familias a lo mejor son los primeros que terminan un secundario (...) la gran mayoría, eh, son un poco hijos de, de, la inclusión. Son los primeros que hacen un secundario. Porque es obligatorio, porque las familias lo ven como una forma de ascender socialmente, de conseguir un trabajo, aunque todo esté implícito, esto es un paradigma. Pero esta

cuestión del progreso, desde algún lugar está presente todavía. La cuestión es ver qué es ese progreso para ellos. Este, no sé si yo formo para la Universidad (...) Lamentablemente. No sé si yo formo para la universidad. Pero que formo gente con ciertos elementos como para que el día de mañana puedan si les interesa acceder a algún tipo de conocimiento, sí. Con todos los bemoles que se producen por una cuestión económica. Para las familias, eh, es, es un tema preocupante.

En la voz de la docente podríamos advertir estas tensiones entre los fines históricos de la escuela y los nuevos sentidos que la sociedad le otorga. Sin embargo, el accionar docente y las decisiones en relación a la enseñanza de contenidos curriculares asociados a las técnicas de estudio podrían dar cuenta de modos concretos de ofrecer herramientas para la ampliación de oportunidades para el aprendizaje y la inclusión. Su intencionalidad de que aprendan a pensar se materializa a partir de las actividades que ella les propone para que se apropien del contenido.

P - Chicos, chicas, abrimos rápidamente el *classroom*. Habíamos visto El Islam. Lo que van a hacer es un resumen con lo que queda. (clase 2)

P - Bueno chicos, voy cerrando (cierra sesión en el *classroom* de la pantalla). Tenemos que hacer hasta la página 117. Perdón Gabriel, creo que te dije mal, me equivoqué, te dije hasta la 116. (A todo el grupo:) Acuérdense que yo les digo siempre: trabajar dos horas por día para la escuela. Cada uno buscará la forma. La Matemática es práctica. Esta materia es lectura y resumen, no queda otra. (clase 2)

Esta propuesta de situaciones de realización de resúmenes a partir de los textos ofrecidos por la docente son una decisión didáctica de la profesora, dado que en la entrevista también explicita su posicionamiento al respecto. Los saberes procedimentales que circulan en la clase aparecen vinculados a los campos de conocimiento. No consiste únicamente en aprender datos y teorías sino en comprender ideas complejas que permitirían participar de lo público en el presente. Desde esta perspectiva, la manera de dar clase podría estar influida por el contenido.

P: A mí me parece que, eh, que cambian permanentemente las formas y las relaciones con las tecnologías y que pasa por ahí. Y después hay, según el tipo de conocimiento, sí hay métodos diferentes para acercarse a esos conocimientos. Lo que sí por ahí en este momento... / Antes se trabajó mucho más con líneas de tiempo y líneas de tiempo y dale con las líneas de tiempo. Este año yo empecé a trabajar con esto de leer por lo menos 10 minutos, que el profesor lea hasta que otro alumno, alumna, se atreva a leer, por 10 minutos un texto y hacer resúmenes. No les pido síntesis porque las síntesis vienen ahora en esta parte final. (Entrevista)

En las clases se vislumbró un vínculo entre las características del conocimiento a transmitir y las estrategias de enseñanza desplegadas, este vínculo entre forma y contenido fue mencionado por autores como Gloria Edelstein (2011). En la entrevista a la docente de las clases observadas puede percibirse la relación entre el contenido y lo metodológico. Es decir, las cuestiones acerca del qué de la enseñanza se entrelazan a partir de las mediaciones de la docente con las cuestiones que hacen al cómo. Para aprender los contenidos de Historia se generan condiciones en las que el estudiantado se aproxima no sólo a los saberes sino a los modos de conocer. En este caso, para aprender Historia es necesario desarrollar habilidades de lectura de textos académicos y confeccionar resúmenes, entre otros saberes.

Frente a la tensión entre la tradición de la escuela secundaria y lo que realmente va pasando en las escuelas, observamos una postura de apertura hacia la inclusión y la construcción de nuevas posiciones docentes al asumirse agente del Estado garante del derecho a la educación. Se podría advertir que las prácticas de enseñanza, en relación a la selección de los contenidos a enseñar, ofrecería herramientas para posibles estudios superiores.

Entre las contradicciones y las construcciones de nuevas formas de habitar la escuela secundaria se hacen presentes en el centro de la escena los sujetos que esta institución aloja (¿o expulsa?). A su vez, la diversidad y sus múltiples sentidos interpelan a docentes, jóvenes, saberes, etc. tensionando las viejas tradiciones homogeneizadoras para comenzar a focalizar en las trayectorias formativas individuales pero entramadas en un sentido que busca ser común. Esto nos invita a repensar el lugar que el concepto “diversidad” ocupa en la escuela, en una escuela de tradición homogeneizadora. Sin embargo, consideramos que estas ideas o modos de reconocer las diferencias, excederían a la escuela como dispositivo formativo y forman parte de la contemporaneidad. Entendemos por contemporaneidad a la relación singular con el propio tiempo, que adhiere a este y, a la vez, toma su distancia; más exactamente, es esa relación con el tiempo que nos hace contemporáneos (Agamben, G. 2006). Es por ello que entendemos a las contradicciones, intentos, resistencias y frustraciones en torno a la búsqueda de la inclusión, del reconocimiento de la diversidad como un valor, el acompañamiento de lo singular cuando nombramos las trayectorias, la construcción de la democracia misma... Nos envuelve en tiempo de oscuridades y luminiscencia.

En las clases observadas y en la entrevista la docente nos invita a reflexionar en torno a la dicotomía entre inclusión y calidad educativa, que también aparecería reflejada en el dilema escuela homogénea y trayectorias. Esto se evidenciaría en la siguiente cita de la profesora, quien también refiere a las condiciones muchas veces desfavorables para hacer posible un acompañamiento adecuado y una verdadera inclusión.

P: Por indicación de la rectora, que quiso que, entren chicos en lo que se llama la inclusión. Que es básicamente chicos con diferentes... no sé si decirle discapacidades, pero bueno, con diferentes, eh, situaciones de salud. Hace que esto se vaya un poco a los ponchazos porque bueno, no

todos tienen un, un, una asistente, no me acuerdo el nombre. Hay casos que sí tienen una asistente, hay casos que no, hay casos en donde te dicen que bueno, que esto, que sí se puede, ¿no? Como una cosa del voluntarismo muy extrema, ¿no? Y en otros casos uno tiene que ir perdiendo la sensibilidad para saber cómo trabajar con, literalmente, con un chico que tiene asperger o que es autista o que tiene algún otro tipo de patología. Eh, no estoy en contra de la inclusión, ¿no? La inclusión que va mucho más que un concepto. Pero bueno, sí, cuando hablo de inclusión es justamente incluir a los chicos que tienen estas diferencias. Pero bueno, todo es hecho muy, muy intuitivamente con pocos recursos. (Entrevista)

A partir de las expresiones de la docente podríamos afirmar que la democratización del derecho a la educación requiere de estrategias de enseñanza y políticas educativas que logren seguir construyendo oportunidades.

Una trama de contenidos

La escuela y el mundo contemporáneo, los nuevos sentidos, sujetos, políticas curriculares y de inclusión presentan la oportunidad de desarrollar prácticas de enseñanza que albergan diferentes tipos de saberes, enriqueciendo las experiencias de aprendizaje. Encontramos en las clases observadas indicios de la articulación de tipos de contenidos que circulan: saberes, que proponen conceptos como Imperio Bizantino, entrelazados con expresiones idiomáticas vigentes en la actualidad, se articulan con habilidades de lectura y resumen, propias del abordaje del campo disciplinar de la Historia. A su vez esto se presenta, según nuestras observaciones, en coherencia con aspectos actitudinales que invitan al desarrollo de lo que Mastache (2007) menciona como habilidades psicosociales, o el informe Delors (1996) llama al *saber ser y vivir junto a otros*. Por ejemplo, el caso en el que un estudiante encontró al aula como un espacio seguro en el cual presentar su creencia y la profesora lo acogió.

P - Pasamos al imperio Bizantino: ¿capital?

(varios alumnos y alumnas responden siguiendo a la profesora, englobados en “A”)

A - Constantinopla.

P - ¿Lengua?

A - Griego.

P - ¿Gobernaba?

A - El emperador.

P - ¡Bien! ¿Poder absoluto o limitado?

A - Absoluto.

P - ¡Muy bien! ¿Qué otra cosa me estoy olvidando? Los iconoclastas. Hubo una gran disputa por la adoración de imágenes. Terminaron matándose entre ellos porque algunos decían que se podían usar las imágenes y otros no. Cuando uno se involucra en una discusión que no tiene fin, por ejemplo ¿Quién es mejor, River o Boca, o San Lorenzo... Se le llama discusión bizantina porque no tiene solución. ¿Hay que adorar o no a las imágenes? Unos decían que sí y otros que no. Corrió sangre.

(Un estudiante saca de la billetera una imagen de Jesús en la cruz. La profesora la toma en sus manos y la muestra)

P - Puede que hoy no tengamos tal vez cultura religiosa pero podemos valorar lo que tiene otro, pensar que la imagen está buena, o que está bien que él la tenga. Podemos respetar al que cree. (clase 1)

En la cita anterior pudo vislumbrarse un lazo entre los contenidos conceptuales que circulan a través de una estrategia de preguntas y respuestas rápidas, que nosotros denominamos “*ping -pong*”, y que consistían en un repaso de un tema visto en clases anteriores. En este momento se nota en el grupo cierto entusiasmo. Asimismo, hacia el final del fragmento sucedieron dos cuestiones interesantes para resaltar: en primer lugar, el lazo entre el contenido del Imperio Bizantino y las discusiones denominadas de la misma manera en la actualidad, convocando a un tema que atraviesa a toda la sociedad a través del fútbol. En segundo lugar, el lazo entre la cuestión conceptual y los saberes psicosociales puestos en juego por la docente a partir de un emergente y un explícito acto de respeto de las creencias religiosas de cada quien.

Los contenidos no son compartimentos estancos. En las clases observadas encontramos lazos entre el tiempo que se estudia en la clase de Historia y la actualidad. También hay coherencia entre el saber y el saber ser y vivir junto a otros.

Así como Camilloni y Cullen (1996) explicitan un lazo entre la habitual fragmentación de los saberes en la escuela secundaria desde su origen en el ámbito académico y la fragmentación de la cultura en general, impactando en la segmentación de la sociedad misma, creemos que en las clases observadas podría haber indicios de transformación. La propuesta articulada de tipos de saberes de las clases de Historia podría dar cuenta de una trama entre los saberes que circulan y la realidad emocional y convivencial del aula.

A la vez que se sostiene la enseñanza en el marco de campos disciplinares, se tejen redes desde los contenidos transversales que se van involucrando, en esta clase que observamos y posiblemente en muchas otras. La convivencia se construyó entramada en el acto pedagógico (Coronado, 2008)

P - Ahora o después te digo, ahora estoy complicada. Eh... Valentín, en mi clase te vas a sentar... No, Benjamín, te vas a sentar allá adelante. Sí, porque es mi clase, vos mi materia ya la aprobaste el año pasado. Pero Valentín no, Valentín está atrasado. Te vas a sentar allá adelante. Sí, vos sos el amigo nuevo, sí. Faltabas algunas clases, nosotros hablamos el código de las clases. Quiero que te sientes allá y si dos chicos definan. Eh, Benjamín venís muy bien este año, sí, y Valentín se va a sentar allá adelante. Y vos, atrás, no vas a sentarte. ¿Está? Sí, así que definan, o se pasa Benjamín, o se pasa alguno de los dos más adelante.

A4 - Andá allá adelante.

La docente asumió dentro de las finalidades de la escuela secundaria la enseñanza de la convivencia y la ciudadanía como condición, como contenido de aprendizaje y como producto de aprendizajes individuales y colectivos (Gothelf y Winograd, 1995). Según los autores Gothelf y Winograd, el conflicto es inherente a la estructura y dinámica de la escuela como institución. Por lo que los mismos conflictos pueden constituir una oportunidad de enseñanza y aprendizaje, pudiendo abordarse de diferentes formas.

En las clases observadas podríamos advertir que la docente logró construir la convivencia como condición favoreciendo el diálogo y la libre expresión de creencias, pensamientos, lo que constituyó un marco regulatorio de las relaciones y acciones que se dan en el aula y así encuadra la tarea y la vida escolar cotidiana.

Carina Kaplan (2016) propuso la idea de que la identidad personal es una construcción social que se constituye también con la forma en que los demás nos perciben y nos nominan. El otro puede ser un par o puede ser un docente. He aquí la importancia de rescatar el valor de los lazos y los vínculos colectivos en pos del desarrollo del cuidado mutuo. Veamos en la siguiente cita la mención, como forma de visibilidad, y el respeto a sus identidades diversas.

P - Uno también forma para, para el afuera, para la ciudadanía en general. Exactamente, formas... / Y también es parte de la ESI, educar con libertad. Esa libertad es, eh... / Como yo doy en un primer año, les hago leer un texto de Sartre que dice que “estamos condenados a la libertad”, entonces...

(...) Porque es este acto permanente de elegir, eh, lo que, lo que me va a hacer bien y aquello que no me va a llevar por un buen camino, no me voy a sentir a gusto. Entonces, digo, más o menos intento... / Sí me asombra mucho, eh, ponele a veces cuando yo hablo de alguien, eh, de la historia que, bueno, fue, era gay o hablamos de la construcción del género como construcción, siempre... / no varones, pero chicas dicen “ah como yo”. O cuando les hago hacer en formación ética y ciudadana que ellos construyen un elemento de identidad propio (entrevista)

Según Kaplan (2016), es necesario abordar la cuestión de la convivencia desde la relación con el otro y el cuidado mutuo, encontrando una identidad social, construir un “nosotros”. Frente al ingreso a la escuela secundaria la docente intenta acompañar las trayectorias y la construcción del sujeto en su rol de estudiante. Estas acciones de la docente fortalecerían el vínculo pedagógico desde una perspectiva de cuidado mutuo.

También nos gustaría hacer referencia a que se observaron, tal como lo menciona Coronado (2008), la concepción del ámbito escolar como un terreno de negociación, que también da cuenta del vínculo pedagógico entre docente y estudiantado.

P: - Tengo, en otro curso, unas alumnas que estaban haciendo redes conceptuales, que también depende de qué es lo que saben. Hay algunos que saben hacer conceptuales y otros que no. Y ellas, eh, dicen: “profe nosotras nos organizamos así”. Está perfecto, hagan, si ustedes quieren hacer la red conceptual la pueden hacer tranquilamente. No es que les voy a exigir el resumen. (Entrevista)

La escuela respetó el formato que construyó a lo largo de la historia pero incorporó situaciones de escucha a demandas de estudiantes, concibiendo el espacio del aula como terreno de diálogo y negociación. Gestionar ese vivir juntos implica intervenir en el juego de las posibles interrelaciones entre los actores que se presentan dentro de la escuela y desde afuera en su relación con ella. Para ello es necesario generar un ejercicio actual de ciudadanía. Contar con pautas institucionales consensuadas que generen un clima favorecedor de una interrelación eficaz con las diferentes dimensiones y de respeto.

P - Bueno, me van a preparar los trabajos ¿se acuerdan? que tenían que hacer. Así después nos ponemos a trabajar.

Se produce un poco de bullicio.

Se para un estudiante, se acerca al escritorio y dice:

A1 - Yo me olvidé

P - Bueno, te olvidaste, pero para la próxima te vas a tener que acordar, ¿sabés? Porque tenés que tener todos los trabajos entregados.

A1 - Sí, sí. (responde y regresa a su asiento)” (clase 1)

Por otro lado, la enseñanza de la convivencia también se puede presentar como contenido de aprendizaje en tanto implica diferentes aspectos cognitivos y socioafectivos. En esta línea, Mastache A. y Devetac R. (2014) sostienen que podemos vincular la enseñanza de Convivencia con los contenidos de Ciudadanía. Ambas se encuentran estrechamente relacionadas y requieren del desarrollo de un conjunto de habilidades personales e interpersonales. Es por ello que su enseñanza supera lo jurídico y lo político, para incluir lo ético, lo social, lo institucional, lo histórico, etc. En las clases observadas podemos reconocer escenas en las que los contenidos fueron

presentados como valores y principios cívicos cuando la docente retoma el “Imperio Bizantino” y su vínculo con expresiones culturales actuales y con la Identidad cuando la docente relata los modos de abordar la enseñanza de forma integral.

A modo de cierre

En este escrito se intentó abordar el análisis de un caso a la luz de las características del nivel secundario y sus fines, entre otras cosas, acerca de los saberes que circulan en las clases de una escuela media, retomando conceptualizaciones sobre cambios y continuidades de la escuela secundaria, la inclusión, convivencia y diversidades, y la garantía del derecho a la educación.

Las tensiones históricas en relación a las prácticas concretas en las aulas contemporáneas nos hacen pensar que podríamos advertir que se van resignificando, tendiendo hacia la inclusión y el trabajo con la diversidad. Asimismo, se observa una enseñanza de la convivencia con una intencionalidad docente, asumiendo la formación para la ciudadanía desde un enfoque de derecho.

De alguna manera, los fines de la escuela secundaria se revalorizan y resignifican en las prácticas. Al mismo tiempo, los saberes transversales se entraman con las disciplinas dialogando con lo contemporáneo. Podríamos decir que esta tendencia a la integralidad en la enseñanza podría ofrecer oportunidades de desalentar la segmentación de la sociedad misma.

Las redes que se tejen son las de la mediación en la enseñanza. Un vínculo pedagógico entre un grupo de estudiantes y su docente con un propósito educativo. Son redes que se tejen en las experiencias de aprendizaje propuestas por ella.

Referencias Bibliográficas

- Agamben: G. (2006) ¿Qué es lo contemporáneo? texto inédito en español: leído en el curso de Filosofía Teórica la Facultad de Artes y Diseño de Venecia: Italia. Traducción: Verónica Nájera.
- Bracchi: C.; Quiroga: A. (2014). *“La escuela secundaria: del paradigma de la selección al paradigma de la obligatoriedad. Políticas institucionales y experiencias de inclusión y de gobierno democrático en la provincia de Buenos Aires”*. Memorias de la I Bienal Latinoamericana de Infancia y Juventudes. Democracia: Derechos Humanos y Ciudadanías. 2014. Manizales: Colombia. Disponible en:
- Camilloni: A. Y Cullen: C. (1996) “Los contenidos en el nivel medio. La interdisciplinariedad” Faltan datos.
- Coronado: M. (2008) Competencias sociales y convivencia. Buenos Aires: Noveduc.

- Delors: J. (1996.): en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*: Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Edelstein: G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*: Buenos Aires: Paidós.
- Gothelf: E. Y Winograd: A. (1995). “*Disciplina: ¿La eterna pulseada?*”. *Revista Versiones*, 3-4.
- Kaplan: C. (2016). “*Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley de Talión*”. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 2016, pp. 119-130 doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.coce.
- Mastache: A. (2007a) *Formar personas competentes. Reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mastache: A. (2007b) *El nivel medio: una institución*. *Revista Actas Pedagógicas: Número Especial "Instituciones Educativas"*, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue: Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178125.
- Mastache: A. Y Devetac: R. (2014). *El desafío de la enseñanza de la convivencia*. Presentación al I Encuentro Internacional de educación. NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA: Tandil, Argentina, 29, 30 y 31 de octubre de 2014.
- Pineau: P. y otros (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Pensar la enseñanza en/con/desde escenas digitales

Alba Delia Fedé

Fac. de Humanidades (UNMDP)

albfede@abc.gob.ar

Resumen

El distanciamiento social obligatorio nos llevó a reflexionar en contextos de fuertes mediaciones tecnológicas que desplegaron la enseñanza y los aprendizajes en escenarios tecnodiversos (Kap, 2022). En busca de alternativas didácticas, se abrieron espacios de experimentación y reflexión (la escuela, la formación docente) que nos enfrentaron con la necesidad/oportunidad de asumir definitivamente nuestra alfabetización digital y la idea de que “la cultura es la materia misma, la única materia de la enseñanza escolar” (Meirieu, 2016). La categoría de *expansiones didácticas* en redes, plataformas y dispositivos (Kap, 2022) permite recuperar tanto la idea de un saber deslocalizado como la de un modo creativo de comunicación, una práctica de enseñanza dispuesta a cambiar, rizomática, y que involucra tanto las mediaciones tecnológicas como las subjetividades que con ellas se entran sin bordes definidos y precisos. Buscamos -en términos dramáticos- llamar *escenas digitales* a las situaciones didácticas que un formador propone apelando en algún momento del recorrido didáctico a medios digitales, con énfasis en las razones didácticas (ideológicas, pedagógicas, políticas y filosóficas) que inspiran el diseño de su clase como autor original. Dos *proyectos de formación permanente* reconocen a la tecnología como un *entorno* y proponen una *didáctica transmedia* (Kap, 2020).

Palabras clave: Situaciones didácticas; escenas digitales; formación permanente; didáctica transmedia; expansiones didácticas

De escenas y escenarios

Pensar la enseñanza en términos dramáticos permite dar cuenta de la complejidad estratégica de factores que confluyen en las decisiones de un docente a la hora de configurar las aulas en las que forma a otros y se forma con otros. Esa “puesta” da a entender qué piensa ese docente de cómo sus estudiantes aprenden y, sobre todo, qué idea tiene de su tarea de mediación.

El distanciamiento social obligatorio que vivimos durante el período de pandemia nos llevó a reflexionar -más allá de los espacios y las prácticas tradicionales- en contextos de fuertes mediaciones tecnológicas que desplegaron la enseñanza y los aprendizajes

en escenarios tecnodiversos (Kap, 2022). La consideración e inclusión de la tecnología se volvió evidente e insoslayable. En busca de alternativas didácticas, necesariamente se abrieron en términos formativos espacios de experimentación y reflexión que nos enfrentaron con la necesidad/oportunidad de asumir nuestra alfabetización digital y la idea de que “la cultura es la materia misma, la única materia de la enseñanza escolar” (Meirieu, 2016). Si hablamos de la escuela, tuvo que explorar otras interfases para sostenerse y sostener la centralidad de la enseñanza y la necesidad de generar aprendizajes, en lo posible significativos.

Tal como sostiene Kap (2022), los contextos emergentes “permean la subjetividad y promueven estrategias que facilitan u obstaculizan las comprensiones de los estudiantes.”, pero siempre posibilitan variaciones en la enseñanza y nuevos modos de concebirla. De allí que sea necesario volver a pensar “las categorías, rutinas y gestos mínimos en la escena educativa que se modifica”.

La categoría de *expansiones didácticas* en redes, plataformas y dispositivos (Kap, 2022) permitió recuperar tanto la idea de un saber deslocalizado como la de un modo creativo de comunicación. Suceden entre el diseño de una práctica de enseñanza dispuesta a cambiar, rizomática, y que involucra tanto las mediaciones tecnológicas como las subjetividades que con ellas se entran sin bordes definidos y precisos (“rompiendo”, así, la cuarta pared). Transforman la experiencia educativa e invitan a habitar procesos inmersivos en tramas culturales heterogéneas. Reconocen a la tecnología como un *entorno* y forman parte de una *didáctica transmedia* (Kap, 2020) de “interfases variadas y relevantes” (Lion, 2021) que interpela nuestra formación y nuestra subjetividad docente.

De las T.I.C a la cultura digital

Recuperar con Litwin (1996) para la didáctica sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas significa no sustraerse (Carina Lion habló en la conferencia de apertura de las *I Jornadas en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales* de noviembre de 2024 de “miopía severa”) a las profundas y aceleradas transformaciones del mundo contemporáneo que, en su paradoja de hacer emerger conocimiento y doxa en un mismo nivel permanentemente, interpelan las prácticas didácticas, tecnológicas y pedagógicas.

El tránsito de las T.I.C a la Cultura digital trasciende cualquier alfabetización porque nos compromete -desde los espacios de formación en los que participamos-

a acoger nuevas subjetividades. No solo a enseñarles la historia, el lenguaje del idioma, el pensamiento matemático, los misterios de la biología o las prácticas corporales, sino incluso y sobre todo a reconocer sus propias prácticas sociales (y a aprender de ellas) para que sepan y busquen garantizar que el derecho al futuro suceda. Pro sobre todo para alertarlos de que ese futuro no va a tener lugar si no lo hacemos juntxs.

Una dimensión de este hacer juntos pueden ser pensar la enseñanza desde el enfoque transversal e interdisciplinario para pensar los problemas de ese mundo contemporáneo, de nuestra escuela, de nosotrxs como habitantes de una ciudad, como ciudadanos. La transversalización es una posición epistemológica y un enfoque pedagógico que se ocupa de proponer miradas integrales sobre diversos problemas en distintos campos disciplinares. Los enfoques transversales invitan a acciones pedagógicas integradas en las instituciones, en la comunidad, en el curriculum.

Desde esta perspectiva se reconoce la creciente relevancia de la *cultura digital* en la sociedad contemporánea, así como su impacto en los procesos sociales y educativos, sobre todo en diálogo con la cultura escolar. De allí también la necesidad de reflexionar en primer lugar sobre los modos en que la cultura digital puede contribuir a los objetivos generales de la política educativa como la ciudadanía, la democracia, el mundo laboral, las transformaciones ambientales y los cambios sociales en las identidades y sexualidades.

Como docentes garantes del derecho a inscribirse y pertenecer a una cultura, necesitamos mirar críticamente cómo la cultura digital se hace presente en nuestras realidades, reconociendo que formamos parte de esta cultura y deseamos participar activamente en ella. En ese sentido, la formación profesional requiere experimentar pensando en TRAMAS COLECTIVAS (que es, por otra parte, como circulan las lecturas y las escrituras en las redes).

Como señaláramos anteriormente, cuando nos referimos a la cultura digital no hablamos de tecnologías digitales o de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) sino de medios digitales (Dussel, 2012) ya que se trata de una conceptualización que permite dar cuenta de que las tecnologías no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios (nuevos) que implican o suponen una diversidad de usuarias y usuarios, así como modos de hacer y conocer.

Participar de la cultura digital no sólo implica la paulatina digitalización de un conjunto cada vez más amplio de prácticas y relaciones. Implica, principalmente, una sutil transformación en los modos de ser y hacer subjetivos que tienen lugar en el marco de esas prácticas, cambios en las formas de relacionarnos con las otras y los otros según maneras preestablecidas de experimentar el mundo y de sus principios dominantes (Van Dijck, 2016; Turkle, 2019)

Cambios en los modos de experimentar y habitar los espacios públicos en términos de ciudadanía digital.

En este mismo sentido, resulta necesaria e imperante una discusión en el marco de la formación docente sobre las inteligencias artificiales para poder retomar estas *posibilidades en conflicto* (Dussel y Trujillo, 2018) en tanto implica, por un lado, una de las tantas presiones que vienen desde afuera de la escuela acerca de qué enseñar, cómo y cuándo y, por otro, que su uso actual está a las órdenes de la rentabilidad y la

lógica mercantil. Al mismo tiempo también resulta necesario poner sobre la mesa y en discusión el fenómeno en sí en tanto forma parte del mundo contemporáneo que habitamos y de las lógicas sociales y culturales que nos atraviesan.

La capacidad de construir problemas pedagógicos a partir de realidades y contextos sociotécnicos específicos nos permite avanzar en un horizonte que tome las experiencias de los y las docentes como puntos de partida, de modo que sean verdaderas y verdaderos protagonistas de los procesos formativos. También pensar y producir saberes pedagógicos desde los espacios de formación y desde la escuela generando la capacidad para analizar, cuestionar e incidir sobre las propias prácticas profesionales, como docentes y como ciudadanas y ciudadanos.

A los efectos de este trabajo busco llamar *escenas digitales* a las situaciones didácticas que un formador propone apelando en algún momento del recorrido didáctico a medios digitales, siempre con énfasis en las razones didácticas (y por eso ideológicas, pedagógicas, políticas y filosóficas) que inspiran el diseño de su clase como autor original. En ese sentido los espacios digitales no son “herramientas” sino lenguajes que dialogan con lo que es central, lo que está en el centro de la profesión docente: la enseñanza. Ese diálogo abre sin duda nuevas oportunidades de reflexión.

¿Por qué proyectos de formación y no otro tipo de escenario?

Parte de una estructura rizomática, las *escenas digitales* se inscriben en el loop de la profesión docente en todos sus niveles. Con el foco puesto en la centralidad de la enseñanza y en la formación docente Nuestros dos primeros casos tiene que ver con dos propuestas en el marco de la formación de formadores. Se trata de dos proyectos redactados en el marco de las Pruebas de Selección para integrar los Equipos Técnicos Regionales que forman parte de los CIIE (Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa), estructura propia de la Dirección de Formación Docente Permanente dentro de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Los ETR son entonces un grupo de formadores cuyo carácter provisional tienen precisamente que ver con una actualización regular de sus conocimientos para formar a otros educadores en las distintas áreas (Matemática, Prácticas del lenguaje, Historia, etc.) de los distintos niveles educativos (Inicial, Primaria, Secundaria) y también en las distintas modalidades (Educación Física, Educación Artística, Psicología, etc.) y en las áreas transversales (Educación ambiental, ESI y perspectiva de género, Cultura Digital, etc.).

Los proyectos con los que los aspirantes se inscriben a las Pruebas requieren de actualización académica y conocimiento del territorio (en este caso la Región 19) sobre todo en lo que se refiere a las instituciones escolares y los problemas pedagógicos que atraviesan. Al mismo tiempo se enmarcan en los lineamientos de una política educativa

preocupada por lo que sucede en las aulas y comprometida en acompañar al docente en mejorar su práctica situada.

Enseñar Malvinas: perspectivas, ciudadanía y memoria

El primero de los proyectos reconoce su origen en distintas dimensiones: una Mesa de Acompañamiento Pedagógico Didáctico a partir de la que se advierte que no existía hasta el momento en la oferta de cursos y talleres para la Educación Secundaria una propuesta de formación en torno a Malvinas. Otra dimensión tiene que ver con la experiencia del autor del proyecto como formador de Historia, quien en la interacción con lxs docentes detecta vacancias de orden formativo en cuanto a lo disciplinar, pero también en cuanto a cómo abordar pedagógicamente el “problema” Malvinas. La última dimensión tiene que ver con la propia historia del formador, que nació en abril del '82, a pocos días del desembarco de las tropas argentinas en las costas malvinenses. Esta dimensión autobiográfica lo remite al marco teórico de “memorias ampliadas” (Lorenz, 2013): así como interesan las memorias de los propios protagonistas también interesan otras memorias, la de los hijos de los exsoldados, las de la propia sociedad civil, etc.

El proyecto piensa el aula de formación como un aula-taller en el sentido de una doble conceptualización (así en el aula de secundaria como en el aula de formación) y también como un espacio de multialfabetización y recuperación de distintos lenguajes (el cine, la literatura, lo iconográfico, el espacio urbano, los entornos virtuales). Su propuesta de formación tiene por objeto la actualización disciplinar y pedagógica en torno a la enseñanza de la cuestión Malvinas en el nivel secundario. Además de abordar la historia de la usurpación y del litigio diplomático sobre las islas, se busca problematizar los significados arraigados en la cultura escolar sobre el territorio, la soberanía, la guerra, los exsoldados y otros conceptos sociales vinculados con la temática. Este proyecto incorpora también la dimensión subjetiva sobre la experiencia de Malvinas, la perspectiva de género y la mirada geoecológica. Asimismo, introduce diversos lenguajes textuales y visuales que permiten reconstruir la historia y las memorias colectivas teniendo en cuenta el diálogo entre la escala nacional y la local. Todos estos abordajes favorecen una relación compleja entre pasado, presente y futuro e iluminan nuevos problemas que posibilitan mediaciones didácticas potentes para el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico, social y ciudadano en el nivel secundario.

Nos interesan especialmente algunas cuestiones puestas en juego en la *Unidad 5 (transversal)*. *Las Malvinas: metodologías de trabajo, recursos y alfabetizaciones múltiples*, unidad que responde a cómo enseñar Malvinas a través de diversos lenguajes, soportes y registros en el marco de aulas heterogéneas, al tiempo que diversifica actividades y recursos para favorecer el aprendizaje “auténtico” (fotografías, arte, literatura y música) incorporando la realidad virtual, animación y

experiencias inmersivas en la enseñanza del contenido. Presentamos en este trabajo algunas estrategias y recursos que dan cuenta de una *didáctica transmedia* (Kap, 2020) con centralidad en la enseñanza.

- Trabajo en parejas: “Collage del problema/proyecto”. (Ver Bazán & Devoto, 2023) Selección de un eje de problematización en base al programa. Entorno: aplicación Jamboard de Google
- Análisis de producción docente: *Genially* “Otras miradas sobre Malvinas”

Visionado de testimonio de exsoldados combatientes (Micros 1982, UNMDP)

- Proyecciones de cortometrajes: “No me olvides” (Monforte, 2019) y Guarisove, los olvidados (Stagnaro, 1995)
- Otros recursos :

Comisión Provincial por la Memoria (2013) Serie fotográfica “Las islas en el continente” Tarjetones. Disponible en:
<https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/educacion/malvinas/tarjetones-malvinas.pdf>

Dufour, E. (coord.) (2018). *Gráficas del pueblo: memoria de la causa Malvinas en el paisaje urbano* Remedios de Escalada: De la UNLa – Universidad Nacional de Lanús. Disponible en: <http://memoriamalvinera.unla.edu.ar/pdf/cuaderno-de-las-graficas-diciembre-2018.pdf>

Museo Virtual Malvinas, Observatorio Malvinas, Universidad Nacional de Lanús. Disponible en <http://centrougarte.unla.edu.ar/museomalvinas/>

Proyecto Muro de la Memoria Malvinera Observatorio Malvinas, Universidad Nacional de Lanús. Disponible en: <http://memoriamalvinera.unla.edu.ar/>

Museo Malvinas. Ministerio de Cultura de Argentina.
<https://museomalvinas.cultura.gob.ar/el-museo/>

Para no extendernos más y con lo que hasta aquí hemos revelado del proyecto, puede verse un enfoque de formación y de enseñanza que asume la ética de una didáctica transmedia al poner en juego con su propuesta las categorías de *expansiones didácticas* y de *amplificaciones críticas* (Kap, 2022).

“Enseñanza e inteligencia artificial en las aulas bonaerenses”

El proyecto es un trabajo colaborativo entre formadoras de distintas regiones. Allí se ve la IA como una oportunidad, en primer lugar en relación con la enseñanza como el principal desafío que tenemos en las escuelas. Que lxs jóvenes aprendan más y mejor es una política educativa de la provincia de Buenos Aires en un momento en que

aparecen, además, nuevos diseños curriculares. Tomar la IA como problema pedagógico también es oportunidad de tomar desde el principio de un ciclo que va desde la alarma hasta la naturalización (lo que se busca es significatividad y apropiación).

El proyecto propone utilizar la agenda de los medios para darle forma en la escuela y darle la forma que le compete.

La IA en este proyecto es parte de un proceso de individualización, anticipación y automatización (robotización) de la vida humana que lleva más de un siglo, y que instala en la cultura un algoritmo “que identifica patrones y anticipa comportamientos”. Traerla como tema en su perspectiva pedagógica es una toma de posición transdisciplinar que porta la idea de que, como protagonista de su tiempo y como trabajador de la cultura, el docente es quien toma esa posición al poner a disposición esos bienes culturales para hacer algo, y especialmente para transformar.

Pensado como un taller, “Enseñanza e inteligencia artificial en las aulas bonaerenses” preve un espacio de discusión y producción conjunta que permita el trabajo colectivo para la construcción de respuestas provisionales y recorridos posibles en relación a un tema reciente y sobre el cual todavía no hay consensos ni grandes producciones teóricas. Esto supone priorizar el intercambio, el diálogo y la exploración como estrategias del aula de la formación y como orientación para el abordaje en los distintos niveles y modalidades, como así también para problematizar discursos que puedan circular en la agenda mediática sin entrar en tensión con posicionamiento éticos, políticos y pedagógicos de la enseñanza en las escuelas bonaerenses.

Así, este taller de producción presencial busca establecer diálogos entre las discusiones y herramientas de la IA y los contenidos y orientaciones de la enseñanza (por nivel, área y transversales) en condiciones situadas, con el fin de fortalecer la centralidad de la enseñanza e interpelar a las y los docentes como protagonistas de la transmisión intergeneracional, gestores de la escena escolar que toman posición fundada y crítica en los debates del mundo contemporáneo (Birgin, 2012). En cada clase se propone explorar distintas herramientas de IA, a veces desde el rol docente y a veces como estudiantes que resuelven una tarea, siempre con el objetivo de volver la mirada pedagógica sobre esos recursos, desde la pregunta específica sobre la enseñanza.

. En este contexto, las distintas experiencias tienen como eje la reflexión dos preguntas:

- ¿Cómo es posible realizar propuestas de enseñanza para las distintas áreas que problematizan la IA y las dimensiones de la cultura digital que es necesario traer a la mesa del trabajo en la escuela?
- ¿Qué consignas, orientaciones e intervenciones docentes deben acompañar las nuevas tareas mediadas por IA en el marco de las orientaciones para la enseñanza de los diseños curriculares de cada nivel, ciclo, año y materia?

Existe otra pregunta que subyace al proyecto y es en qué medida la IA visibiliza la desigualdad en término de acceso a la información y control de la escritura (no todos nuestros estudiantes pueden trabajar sobre la formulación y la reformulación de un *prompt*, por ejemplo). De ahí que la escuela deba trabajar sobre las preguntas.

A modo de coda

La enseñanza en /con/desde escenas digitales supone la ampliación de horizontes y genera un plus de sentido en la formación. Estamos invitados a pensarnos como “gourmets del conocimiento” (Urresti, 2024) , como “coreógrafo” administrador de contextos en los que los bailarines se potencien y cobren autonomía, de entornos formativos inmersivos que busquen generar intriga. Estamos desafiados a combinar redes de aprendizaje y conducir, además, procesos de aprendizaje colectivos, de codiseño, de cocreación. Somos responsables de una inclusión genuina que requiere que experimentemos y nos arriesguemos a pensar. Pero siempre preguntándonos por lo moral y epistemológicamente válido, por aquello que creemos necesario que nuestros estudiantes (no importa el nivel o la modalidad) conozcan, crean y entiendan. (Fenstermacher, citado en Litwin, 1996))

Referencias bibliográficas

- Bazán: S. & Devoto E. (2023). *Los sentidos de la formación docente para la enseñanza de la historia en contextos de ciudadanías de baja intensidad*. A 40 años de la recuperación de la democracia. En: XIX Jornadas Nacionales y VIII Internacionales de Enseñanza de la Historia. APEHUN: Septiembre de 2023.
- Birgin: A. (2012) *Mas allá de la capacitación*. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós
- Dussel: I. (2012). *Más allá del mito de los “nativos digitales”*. Jóvenes: escuela y saberes en la cultura digital. En: Southwell: M. (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación: cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens.
- Dussel: I. y Blanca Flor Trujillo Reyes (2018). *¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela*. En: *Perfiles Educativos*. Vol. XL: Número especial: pp. 142 a 178. México: IISUEUNAM.
- Kap: M. (2020) “Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica”. *Revista Argentina de Comunicación*, 8 (11).

- Kap: M. (2022) “Tiempos híbridos: escenarios educativos emergentes”. En: Koreck: A. y Vogler: R. (2022). *Psicoanálisis Educación*. Buenos Aires: Fundación del campo freudiano en la Argentina. Cuadernos del ICdeBA.
- Kap: M. (2022) Rompiendo la cuarta pared: expansiones didácticas y amplificaciones críticas en la enseñanza. En: DIDAC, (80 JUL-DIC), 5-12 Disponible en: .
- Lion: C. (2021). *La enseñanza universitaria: tablero para armar*. Revista Trayectorias Educativas, 7(12), Universidad de La Plata.
<https://doi.org/10.24215/24690090e047>
- Litwin E.et Al. (1996). “*El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*”. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós: Buenos Aires.
- Lorenz: F. (2013). *Unas islas demasiado famosas: Malvinas: historia y política*. Cap1. pp. 19-53. Buenos Aires: Capital Intelectual
- Meirieu: P. (2016) Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires: Paidós.
- Turkle: S. (2019). *En defensa de la conversación*. El poder de la conversación en la era digital. Barcelona: Ático de los Libros.
- Van Dijck: J. (2016). *La cultura de la conectividad*. Una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.



Eje 1- MESA VIRTUAL “EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA INSPIRADORAS”-

Marisa Vigliotta

UBA-UNMdP

marisavigliotta1@gmail.com



Imagen creada con Inteligencia Artificial Generativa

Introducción

El presente capítulo compila una serie de investigaciones y experiencias innovadoras en el ámbito de la formación docente y las prácticas pedagógicas en diversos contextos educativos. Las ponencias incluidas ofrecen una perspectiva crítica y reflexiva sobre la educación en tiempos de transformación, explorando estrategias didácticas, la reconfiguración de la enseñanza en entornos híbridos y la revitalización de prácticas pedagógicas inspiradoras.

En primer lugar, el estudio realizado por Robledo y Vilca examina las experiencias de enseñanza en la cátedra de Didáctica General de la Universidad Nacional de Jujuy, subrayando la implementación de dispositivos didácticos tales como talleres y trabajos de campo. Su investigación pone de relieve la relevancia de una didáctica crítica que permita reinterpretar la formación docente en contextos específicos.

Por otro lado, Ilarri y Aguilar analizan la transformación de la enseñanza en el contexto de la bimodalidad, abordando la noción de "clase ampliada" como una unidad de sentido que va más allá de la dicotomía entre el aula física y el entorno virtual. Desde una óptica de inclusión digital, su trabajo presenta la virtualidad no sólo como un recurso pedagógico, sino como un derecho que amplía las posibilidades educativas.

Finalmente, Sgreccia, Cirelli y Vital resaltan la importancia de las biografías escolares en la formación de docentes de Matemática en la Universidad Nacional de Rosario. A partir del análisis de experiencias previas de los estudiantes con docentes memorables, proponen un dispositivo formativo que promueve la reflexión crítica y la consolidación de buenas prácticas en la enseñanza de la disciplina.

En conjunto, estos trabajos invitan a mirar la docencia desde una perspectiva innovadora y contextualizada, fomentando nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que atiendan a los desafíos contemporáneos de la educación.

Experiencias de enseñanza y formación en la cátedra de didáctica general de la carrera de ciencias de la educación de la UNJU

Magdalena del Rocío Robledo
Universidad Nacional de Jujuy
mrobledo@fhycs.unju.edu.ar

Mariela Lorena Vilca
Universidad Nacional de Jujuy
maedu.vil@gmail.com

Resumen

Este escrito tiene la intencionalidad de compartir la experiencia de prácticas de enseñanza diseñadas en la cátedra de Didáctica General de la FHycs. que funciona en la sede de San Pedro de Jujuy, provincia de Jujuy. Tiene relevancia mencionar el lugar donde desempeñamos la tarea de formación, ya que nuestra Universidad sostiene una política de descentralizar y democratizar el acceso a la formación académica en diferentes regiones de la provincia.

Desde esta contextualización, las propuestas didácticas construidas, adquirieron los matices propios del grupo clase y de la localidad antes mencionada. La Didáctica, como campo de conocimiento estrechamente relacionado con la formación docente; así como con los desafíos que presenta la vida cotidiana escolar. Por lo cual, a partir de dispositivos didácticos; como los trabajos de campo, talleres y propuestas de intervención; intentaron fortalecer y enriquecer la formación del futuro docente en Ciencias de la Educación.

Desde esta lógica de trabajo asumida desde la cátedra, se llevaron a cabo propuestas de intervención en instituciones de diferentes niveles y modalidades educativas. Se impulsó que las mismas, adoptaran una perspectiva de la didáctica crítica (a fin de mirar con otros ojos las prácticas de enseñanza situadas), como bien lo sostiene Diaz Barriga "es necesario reconocer que la Didáctica, antes de ser una forma instrumental de atender al problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con un momento social. Por tanto, es contradictorio que se pretenda que esta disciplina opere sin contemplar las condiciones sociales en que está inserta" (1991, p.14).

Ante lo enunciado, resuenan preguntas que llevan a repensar las propuestas, y realizar las consideraciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad; sin perder ese recorrido reflexivo y propositivo, que impulsa a mejoras auténticas, en las dinámicas y dispositivos de formación.

Palabras Claves

Didáctica general; prácticas de enseñanza; dispositivos de formación.

Un viaje didáctico iniciado

Esta experiencia es una propuesta que se lleva a cabo en la cátedra Didáctica General correspondiente al 3er año del Plan de estudio de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJU), sede Expansión San Pedro. En un contexto de semipresencialidad luego de la disposición presidencial del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) producto de la pandemia mundial por COVID 19. Contexto que nos llevó a rediseñar, cambiar y potenciar el compromiso con la formación académica de futuros profesionales en Ciencias de la Educación. Esto nos implicó un desafío fundamental: deconstruir y reconstruir la didáctica tradicional alejándonos de los enfoques convencionales de enseñanza para acercarnos a dinámicas subjetivas para la comprensión de las prácticas, superando así la visión meramente instrumental de la acción docente (Souto, 1993, Merieu, 1998, Davini, 2015).

Mediante esta experiencia anhelábamos propiciar espacios específicos de formación para la construcción y resignificación de sentidos en torno a la práctica de enseñanza, como proceso dinámico que debe adecuarse a las realidades sociales y culturales de contextos diversos generando novedosas experiencias en el campo de modalidades de la educación secundaria y la formación profesional.

Fundamentación y metodología; guía de la experiencia

Entendemos a la formación docente como una estructura compleja de aprendizaje en la que a través de la modalidad de talleres se concede a los y las estudiantes, un espacio para promover el desarrollo de capacidades complejas y variadas que involucra las situaciones de enseñanza, entendiendo que no se reducen simplemente a un hacer *aplicativo*, sino que, en su carácter creativo y reflexivo. Lo cual, pone en juego saberes de distinto tipo, que, a la vez, son necesarios puesto que son más visibles los diferentes sujetos, saberes, prácticas, y lenguajes que enriquecen día a día las aulas y la institución escolar.

En este marco, trabajamos en un diseño que permitiera incorporar nuevos recursos de conocimientos no solo como herramientas estratégicas sino también como ambientes o entornos para el desarrollo de la enseñanza, del aprendizaje y la formación de los futuros egresados. Las estrategias variaron pero se articularon en torno a dos dispositivos específicos en la que encontramos potencialidades para la enseñanza de la didáctica, las cuales incluyeron: trabajos de campo, en distintas instituciones

educativas de los niveles educativos (Inicial, Primario, Secundario y Superior) con la realización de propuestas de intervención educativa; para un acercamiento reflexivo en torno a los distintos modos de configurar la enseñanza en contextos y niveles educativos diversos. Por otro lado, y de manera simultánea, el desarrollo de talleres de formación que denominamos: *Diálogos en torno a las prácticas de enseñanza en diversos contextos*; se constituyeron en espacios de encuentro que involucró la participación de especialistas, equipos técnicos y /o coordinadores de distintas modalidades y programas educativos. En esta oportunidad participaron la Modalidad de Educación Rural e Intercultural Bilingüe y la Modalidad de Educación Especial. También se sumó a la propuesta profesionales del Programa de Educación Sexual Integral (ESI- ENIA) como eje transversal de las propuestas educativas. También se contó con la participación del Equipo de Mediación Escolar del Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy.

Se expresa así el taller, como un dispositivo estratégico de construcción y reconstrucción permanente para la formación docente que posibilitó “revisar los modelos acrílicos de hacer docencia, internalizados personalmente o contruidos socialmente” (Sanjurjo, 1987, p.1). Espacio que, en todos los casos estuvo sostenido por análisis críticos y reflexivos basados en diferentes marcos teóricos y a partir de situaciones prácticas concretas. En él, cada estudiante pudo transitar su camino en forma individual, pero en un espacio compartido (Sanjurjo, 2020, p. 71-72).

El trabajo con estos dispositivos significó una oportunidad para poner en cuestión tradiciones, recursos que permitieran generar experiencias de aprendizajes perdurables, provocador de ideas abiertas a nuevas invenciones significativas. Bajo estas modalidades se trabajaron las capacidades necesarias para la toma de decisiones y la producción de propuestas de enseñanza innovadoras y “situadas”. Por otro lado, el trabajo con estos dispositivos se constituyeron en una forma de trabajo que permitió a nuestros estudiantes proponer acciones pedagógicas y didácticas tendientes a lograr la circulación de significados diversos, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y, específicamente, la iniciación de procesos de reflexión, así como la búsqueda de intervenir en sus dinámicas, con el objeto de contribuir a los intereses de los actores involucrados y el contexto sociohistórico presente.

De este modo, tanto el trabajo de campo como los talleres de formación significaron instancias de vinculación con conocimientos de manera productiva, activa, promoviendo modos de intervención, pensamientos e indagación, así como la producción de nuevos saberes a partir de las experiencias vividas (Alliaud, 2021, p. 164)

Descubriendo nuevas posibilidades de formación a través de talleres y trabajo de campo

La propuesta del taller, se desplegó analizando colectivamente los problemas propios del oficio para el que estamos formando: la enseñanza; los cuales se desprendieron escenas vividas, con la ayuda de conceptos o teorías pertinentes provenientes de distintas disciplinas. De este modo, integraron los conocimientos formalizados en función de situaciones reales, con el objeto de plasmarse en planificaciones, observaciones, clases vividas como estudiante o como docente, escenas de película, relatos de experiencias, obras literarias, etc. Es la toma de distancia respecto de la experiencia vivida (por uno mismo o por otros), lo que posibilita discutirla, comprenderla o complejizarse, con fundamento (Alliaud, 2021, p.162).

En esta experiencia, se pudo dilucidar algunas problemáticas de la enseñanza, en la práctica misma del territorio de diversas instituciones socioeducativas, acerca de qué estaba pasando con las prácticas de enseñanza (el objeto de la didáctica).

A través de la plataforma digital de *Padlet* generamos espacios de diálogo con los estudiantes y propusimos actividades para que pudieran externalizar sus sentires. Queremos compartir algunas expresiones:

El taller me pareció sumamente significativo para nuestra formación profesional, porque brinda conocimientos teóricos, normativos y personales del campo de la educación inclusiva, en este caso, en situación de discapacidad intelectual. Nos abre la visión sobre diferentes problemáticas que presenta el escenario y sobre todo deja en claro que en el campo de la educación existen modelos diversos de aprendizajes y de enseñanzas, los cuales tenemos que considerar para enfrentar los desafíos de nuestra futura profesión. (María Julia.2023)

Los talleres me parecieron un gran aporte a nuestra formación; ya que muestran formas de enseñanza y problemas educativos con los cuales como futuros educadores nos tocará lidiar. Son cuestiones que forman parte del contexto escolar actual y que por lo tanto debemos conocer, y no hay mejor forma de tener un acercamiento a ellos que de la mano de personas que trabajan en esas áreas. (Esteban.2023)

Estas expresiones reflejan que el dispositivo taller se constituyó en una herramienta clave en la formación de los profesionales en Ciencias de la Educación, ya que promovió un enfoque participativo y reflexivo del aprendizaje complementario al desarrollo teórico curricular de la cátedra. Permitió, además, un espacio de intercambio de ideas, experiencias y prácticas, facilitando la reflexión crítica sobre los saberes acerca de la práctica de enseñanza.

En cuanto al trabajo de campo, también con el objeto de contribuir a la formación integral de los estudiantes, para su futuro desempeño como profesionales en la educación. Se establecieron algunas orientaciones, para conocer el campo educativo en sus diferentes formatos. Se sugirió como primer contacto la entrevistas a docentes y observaciones de clases.

Desde ese primer acercamiento, lectura, análisis teórico-práctico; a posterior, llevaron a cabo intervenciones grupales, según las necesidades demandadas por la institución. Es oportuno mencionar que los estudiantes pudieron escoger instituciones educativas de diferentes contextos, no solo los clásicos (escuela primaria/o secundaria o superior) sino, todo aquel espacio donde se da una situación de enseñanza.

Luego de haber explorado y tomando conciencia de la realidad de las prácticas de enseñanza: su contexto, sujetos involucrados; cultura, dinámica y prácticas de enseñanza; para abrir a la reflexión, el análisis e interpretación de lo vivido. En esa instancia, resurge la necesidad de pensarse como futuros profesionales, para poner en acción las incumbencias de su rol expresadas en el Plan de Estudio de la carrera. En este caso la de: Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para la educación formal, no formal e informal; presencial y a distancia. Desde esa premisa, se hizo necesario iniciarse en la construcción de propuestas de intervención didácticas, para contribuir en la construcción del conocimiento didáctico. ¿De qué modo se configuraron esas intervenciones?

Autores como Anijovich Rebeca, Edith Litwin aportaron algunas ideas de cómo podemos contribuir a la práctica de la enseñanza. Optando por un formato de taller, o de micro clase, de producciones escritas a partir de un tema de interés o demanda del docente y/o de la institución educativa, y poner en práctica ese aporte. También se pensaron en reconstruir la planificación didáctica o las instancias evaluativas con otros modos de configurar la práctica en la que implican sugerencias de estrategias; instrumentos que integren las TIC's como andamios del proceso de enseñanza hacia un aprendizaje memorable. Los estudiantes crearon diversas propuestas didácticas, genuinas, singulares respetando la lógica institucional, pero también proponiendo otros modos de hacer y llevar adelante las prácticas de enseñanza.

Por lo tanto, este dispositivo de trabajo de campo implicó que como cátedra asumir el desafío de construir y mantener espacios de escucha, análisis, interpretación y construcción de significados, permitiendo así, el desarrollo de los procesos teóricos prácticos para la formación profesional docente (Sanjurjo, 2020, p. 82).

Un viaje reflexivo sin fin

Con firmeza podemos sostener que el trabajo con los dispositivos de talleres y trabajo de campo, fueron una oportunidad para que los estudiantes pudieran entrar en contacto con los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que les permitió tomar conciencia de que ninguna teoría agota la complejidad de lo real y que el proceso del conocimiento didáctico está en continua construcción.

Estas propuestas, que apelan a desplazar el rol del estudiante a un posicionamiento como futuro docente, desafiando sus conocimientos preliminares sobre la Didáctica nos conduce a seguir pensando en otros modos de crear escenarios didácticos.

En este sentido, recuperamos la voz de una estudiante:

En base a las experiencias adquiridas, puedo concluir que culminó este proceso con nuevos interrogantes, algunas afirmaciones, y herramientas que realmente me pueden servir para aplicarlas el día que me encuentre ejerciendo la docencia. Pero soy consciente de los grandes desafíos que se presentan en la cotidianeidad y ello pudo ser evidenciado a partir de lo que escuché de los profesionales que abordaron los distintos talleres, así como también la breve aproximación que nos brindó el realizar la intervención didáctica y la micro clase con nuestros compañeros. De esta manera, puedo reflexionar sobre el gran peso que genera el decidir, decidir sobre una estrategia o herramienta a implementar y no tener certezas de si es la adecuada o no, pese a que esté premeditado. También comprender que la práctica de docente es una práctica de constante renovación y capacitación, puesto que la sociedad está cambiando constantemente y dicho cambio no es ajeno a los actores educativos; por ende, se pretende que la práctica sea acorde y coherente al contexto imperante, teniendo en cuenta las necesidades y realidades de los sujetos. (Marcela.2023)

El trabajo con estos dispositivos y la realización de intervenciones variadas afianzaron la formación e incumbencias del profesional en Ciencias de la Educación. Hoy en día, estos enfoques no solo definen el ser en esta disciplina, sino que también reflejan una necesaria transformación en la manera en que se construye la profesión.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de Enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique grupo editor.
- Anijovich, R (2009). *Transitar la Formación Pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

- Camilloni, A; Cols, E; Basabe, A; Feeny, S;(2007). El Saber Didáctico. Paidós.
- Feldman, D. (2010): Aportes para el desarrollo curricular, Didáctica General. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Steiman, J. (2020). *Las prácticas de enseñanza. En análisis desde una Didáctica reflexiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Diaz Barriga, A. (1991). La didáctica: una disciplina conceptual que mejora la comprensión de los proyectos de reforma educativa y de la intervención.
- Litwin, E. (2008). El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2020). Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar las prácticas. Rosario, Homo Sapiens.

La clase como unidad de sentido entre el aula física y el entorno virtual. Una ampliación en términos de derecho

Natalia Ilarri

Universidad Nacional de Río Negro

natalia_ilarri@hotmail.com

Alfonso Aguilar

Universidad Nacional del Comahue

alfonso.a@live.com

Resumen

La pandemia dejó múltiples aprendizajes sobre las prácticas en virtualidad, que es necesario recuperar, repensar y potenciar. En este contexto, la propuesta de clase ampliada supera la idea de complementariedad entre presencialidad y virtualidad, proponiendo una unidad de sentido en los escenarios de enseñanza contemporáneos. En estos, los límites del aula física se desdibujan, reconfigurando el tiempo y espacio pedagógico.

Desde un enfoque no binario, la bimodalidad como objeto de estudio resignifica la clase y sus efectos en las prácticas docentes. Concebir la clase ampliada desde una perspectiva situada permite reflexionar sobre los dispositivos de enseñanza y aprendizaje en las aulas actuales. Esto abre un campo de investigación pedagógica y didáctica, centrado en analizar las prácticas profesionales docentes. Además, fomenta aportes desde la inclusión digital, entendida como una herramienta para ampliar derechos y garantizar mayor equidad educativa.

Palabras clave

Prácticas y residencia; clase ampliada; inclusión digital; derecho educativo

Marco de referencia

Las reflexiones y aportaciones que realizaremos surgen en el marco de una investigación (Ilarri, 2024) cuyo propósito fue construir conocimiento acerca de las características que asume el Espacio de Práctica y Residencia IV (EP IV y R) del ISFD N°3 de San Martín de los Andes, en la modalidad virtual, haciendo foco en la formación docente en el profesorado de Educación Secundaria en Biología. No se pretende dar

cuenta detallada de lo allí trabajado, sino situarnos sobre algunos de los tópicos que permiten reflexionar en torno a la bimodalidad y a la inclusión digital en términos de ampliación de derechos.

El estudiantado del Profesorado en Ciencias Biológicas desarrolla sus prácticas de enseñanza en el espacio áulico de las escuelas secundarias ubicadas en las localidades de San Martín de los Andes y Junín de los Andes. Sin embargo, en el contexto de ASPO y DISPO, la educación secundaria obligatoria, que plantea relaciones y dinámicas sociales que la identifican, se encontró fuertemente interpelada por el acceso, conectividad y disponibilidad de dispositivos tecnológicos para posibilitar el aprendizaje. El sistema educativo argentino no estaba preparado en el contexto de aislamiento para traspasar la educación a las residencias de sus estudiantes y dirigirlas por las instituciones educativas. Así, el trabajo con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que anteriormente resultaba aislado y fragmentado, pasó a configurarse como la única posibilidad para establecer un vínculo social y pedagógico con el estudiantado. Es por eso que se considera necesario identificar los aspectos que se resignificaron y aquellos que emergieron de ese nuevo escenario pedagógico, en virtud de posibilitar una formación inicial docente integral en diálogo con las prácticas de enseñanza en entornos virtuales.

Particularmente, el espacio de las prácticas profesionalizantes resulta ser un ámbito sensible y relevante para la formación inicial docente y, el contexto impuesto por el Covid-19 (2020 a 2022), habilitó una modalidad de trabajo sobre la cual resultaba escaso el conocimiento acerca de las posibilidades, los obstáculos y los desafíos que presenta su abordaje en el entorno virtual. Es así que surgen una serie de interrogantes en torno al desarrollo de las prácticas educativas en general y de las residencias de los profesorados en particular. De hecho, Marzioni (2020) reconoce que:

En el sistema formador argentino, comúnmente, no está incorporada a los planes de estudios la posibilidad de realizar la práctica y residencia en y para la modalidad virtual y, menos aún, de acreditar como residencia concreta para alguno de los niveles educativos en los que se está formando el/la/ estudiante. (s/p)

A pesar de ello, tal como lo plantea Mariana Maggio en Fourés (2020), si los modos en los que se construye el conocimiento han cambiado, es difícil seguir enseñando como antes, y es necesario que la propuesta formativa les dé un marco a las prácticas en entornos virtuales. Resulta necesario así interrogar los modos de enseñar para desarticularlos y así avanzar hacia la escena de una clase reinventada, poniendo en tensión la resistencia que tiene que ver con “mi práctica no se puede hacer en forma virtual”. No obstante, no podemos desatender que, tal como lo indica Lapasta (2020), resulta complejo mantener el vínculo pedagógico en la virtualidad ante la desigualdad socioeducativa de docentes y estudiantes.

Si bien existe una gran cantidad de conceptos y definiciones en torno a la educación en contextos virtuales, pensando en las prácticas educativas desarrolladas durante la pandemia, Marés (2021) propone no asociarlas con la noción de educación a distancia, y cita a Aras Bozkurt¹, quien utiliza la terminología de Educación Remota de Emergencia (ERE), subrayando diferencias entre ambas modalidades. La educación a distancia es una opción voluntaria, y cuenta con instancias de planificación del campo de estudio específico. En cambio, la ERE, se configura desde la obligación generada por las circunstancias y sus prácticas se organizaron repentinamente con los recursos disponibles en ese contexto. (Marés, 2021).

Para finalizar, el Espacio de la Práctica Docente y Residencia se transforma en un campo propicio para comprender las instancias de reflexión, los criterios de selección y las formas en que se organizaron e implementaron los contenidos y las propuestas didácticas diseñadas y desarrolladas en un contexto de emergencia educativa a causa del Covid-19. Por ello es que se considera que los entornos virtuales son espacios que posibilitan la reconfiguración de las prácticas profesionalizantes y, ante este escenario inédito y reciente, es que surge la inquietud de analizar estos entornos virtuales de aprendizaje, las adaptaciones en la práctica de enseñanza e indagar acerca de las construcciones que se promovieron en el espacio de la práctica.

El espacio de práctica IV y residencia situada: Momento de incertidumbre ante un escenario inédito

A partir de la declaración del estado de emergencia sanitaria y su consiguiente decisión de promover el ASPO realizado por el presidente de la Nación, se experimentó una sensación de incertidumbre, confusión y desconcierto en relación a lo que pasaría con el desarrollo de las prácticas tal como se venían desarrollando. Muchos fueron los interrogantes y diversos los posicionamientos ante esta alternativa de redireccionar el acompañamiento y la enseñanza del grupo de estudiantes. Tal vez estaba claro que el desarrollo de las prácticas convencionales y presenciales no iban a tener lugar ante ese escenario inédito, por lo que se avecinaba una reinvenición de la propuesta formativa.

Es preciso comprender que los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución 024/07 CFE) establecen que el proyecto de Prácticas y Residencia involucra tanto al Instituto Superior como a las Escuelas asociadas desde el primer año de la formación hasta el proyecto que se desarrolla en el cuarto año de la carrera. Es así que se la concibe como una propuesta compartida tendiente al acompañamiento pedagógico del grupo de practicantes y residentes, para propiciar instancias de *reflexión, brindar criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y propuestas didácticas*, a fin de establecer criterios para analizar la propia práctica (Resolución 024/07 CFE. p. 21). Es por eso que, esta característica distintiva no podía desatenderse ante el contexto de incertidumbre, sin

embargo, se advertía que habilitaría a generar oportunidades para pensar en nuevas configuraciones pedagógicas.

El campo de la práctica en la formación docente del ISFD N°3 desde la perspectiva de las políticas educativas en el marco de la pandemia a causa del Covid-19

La Resolución 0231/2020 del Consejo Provincial de Educación establece que el dictado de las clases se ajustará conforme lo establecido en los planes de estudios y Diseños Curriculares vigentes. Sin embargo, en el artículo 5° pospone el inicio de las actividades vinculadas a prácticas socioeducativas y / o profesionalizantes hasta que se restablezcan las clases presenciales en instituciones educativas. Es así como se marca un fuerte posicionamiento epistemológico sobre cómo se deben concebir y construir los espacios de prácticas.

Artículo 5°: *Posponer* el inicio de las actividades vinculadas a prácticas socioeducativas y /o profesionalizantes, tareas experimentales y en laboratorio, así como otras que requieran de la presencialidad, hasta la decisión de las autoridades nacionales y provinciales respecto del reinicio de las clases presenciales en las instituciones educativas. (CPE. Resol. 0231/2020)

Esta definición se contrapone a lo expresado en el Reglamento General para las Prácticas de Enseñanza y Residencia (Disposición 31/13), donde se expresa que “el campo de la práctica es el eje estructurante de la formación y está orientado a la construcción y el desarrollo docente en los diversos contextos donde las prácticas pedagógicas tengan lugar”.

Posteriormente, es el mismo CPE quien, en el mes de agosto de 2020 mediante Resolución N° 0419 deroga el Artículo 5° de la Resolución 231/2020 del CPE. De esta manera, en sus artículos 4°, 7° y 8° expresa el aval a las distintas formas, alternativas y dispositivos de formación y evaluación desarrollados en el contexto de ASPO y DISPO. A partir de allí, los espacios de prácticas y residencias, cuentan con el aval de cursado y/o dictado de clases virtuales, presenciales alternadas y/o en ambas modalidades de forma sincrónica o asincrónica, siempre con estudiantes reales. (Resolución 419/2020, p.1).

Estas políticas educativas dan cuenta de cómo la irrupción abrupta de la pandemia a causa del Covid-19 generó una revisión sobre cómo se concibe el trabajo desde la virtualidad. Esto tuvo que estar acompañado, de manera obligada, con la capacitación docente en nuevas modalidades educativas, en el uso de recursos tecno-pedagógicos y, la organización y administración de las aulas virtuales, entre otros saberes propios de la virtualización de las actividades de enseñanza. Mientras acontecían estas experiencias formativas, se postergaba el desarrollo curricular del campo de formación de las prácticas docente, ya que a priori no se concebía la posibilidad de generar

instancias pedagógicas para organizar los grupos de practicantes y residentes, ni desarrollar tareas significativas ante el escenario de las clases en entornos virtuales. Sin embargo, luego de recuperar la noción de la formación docente integral, fue posible pensar en diversas alternativas pedagógicas que propiciaron la resignificación del vínculo con la institución educativa y la realidad áulica en el contexto de pandemia.

Análisis y reflexiones sobre el Espacio de Práctica en contexto de Pandemia

Lo primero a mencionar es que en la organización general del EP IV y R se registró una complejización con el transcurrir de los meses y los años, aportando nuevos elementos al diseño e implementación de las propuestas pedagógicas para propiciar una integración genuina entre las instancias que acontecían en el espacio físico y el entorno virtual.

Al analizar el contexto de la pre pandemia, donde el espacio de taller se realizaba de modo presencial, se considera que el aula virtual se encontraba subutilizada, desaprovechando la potencialidad que el trabajo educativo puede desplegar en dicha plataforma. Se utilizaba como un espacio donde se disponía del material digitalizado que se abordaba durante la cursada, a pesar de que, el estudiantado, podía acceder a dicha Referencias Bibliográficas a través de la fotocopidora y / o la socialización de archivos por correo electrónico. Esto, sin dudas, supone una subutilización de las potencialidades de las aulas virtuales como lugar de integración y complemento de las propuestas de enseñanza presenciales. Una posible explicación está vinculada con la sobrevaloración que, hasta ese momento se tenía, sobre la presencialidad como instancia necesaria e insustituible para el desarrollo de las prácticas y residencias.

Analizando el ciclo lectivo 2020, en una primera instancia, la propuesta intentó replicar lo mismo que sucedía en la presencialidad, pero desde los hogares de cada participante, pantalla de por medio. Desde este enfoque, pudimos reconocer que el formato de presentación de las actividades y el tipo de consignas acompañaban a la idea de generar oportunidades de aprendizaje genuinas en la formación docente inicial, pero para un escenario educativo de la clase presencial mediado por una pantalla, por lo tanto, el material didáctico que tuvo mayor protagonismo, en un primer momento del desarrollo del ciclo académico, fue el material digitalizado por sobre el material digital. Con el correr de los meses, se destaca el corrimiento desde posiciones que intentaban reproducir lo que sucedía en la presencialidad a propuestas que tienen sentido desde la práctica cotidiana en virtualidad. Así, las propuestas desarrolladas para el segundo semestre del año 2020 ponderaban al estudiantado como productores y creadores de contenidos digitales para sus propuestas áulicas en el desempeño de sus tareas como practicantes y residentes. No se trataba solamente de utilizar o reproducir el material educativo y didáctico existente, sino de propiciar un espacio que infundiera el desafío de diseñar y desarrollar videos, audioclases, *Padlets*, entre otros que estén pensados para ese grupo áulico en particular.

Ya para el ciclo lectivo 2021, la configuración de la estructura del EP IV y R alternó el escenario virtual y el espacio físico. Sin embargo, no se puede afirmar que la alternancia de clases virtuales y presenciales sea per se una propuesta pedagógica híbrida ya que no sólo es necesaria la alternancia, sino también el uso más efectivo de las posibilidades y potencialidades que ofrecen las herramientas y los contextos digitales. Se reconoce la decisión pedagógica, que no desoye los nuevos emergentes del contexto educativo, al incorporar en su programa, descriptores y objetivos que desafían a diseñar secuencias didácticas en múltiples escenarios: presencial, virtual sincrónico y asincrónico. Así como actividades cuyas consignas habilitaron a pensar en el desarrollo de la práctica de enseñanza en virtualidad o bimodalidad.

Así, las acciones involucradas permitieron la inclusión digital no sólo para elaborar documentos que den cuenta de su recorrido educativo, sino también la utilización de herramientas TIC en el diseño de sus planes de clases y en desarrollo de sus prácticas.

El ciclo lectivo 2022 se delineó conforme a las dimensiones política y sanitaria en el marco de la vuelta a la presencialidad plena. Sin embargo, la decisión pedagógica fue desarrollar la propuesta educativa presencial pero acompañada por un ambiente virtual. Una característica relevante que evidencia el posicionamiento pedagógico al concebir a la inclusión digital en términos de derecho. Este hallazgo es considerado un aspecto innovador en el que se sustentó la propuesta de enseñanza diseñada e implementada por la docente. A diferencia de años anteriores, se pudo reconocer la utilización de la categoría “Clases” del aula virtual donde se expresa una conexión entre la propuesta iniciada en el escenario presencial y el trabajo propuesto en la modalidad virtual. Una característica que nos permite interpretar que se adopta un posicionamiento donde se expande el espacio físico al entorno virtual. En este sentido, se desdibujan los límites del aula, del edificio del instituto y se abren posibilidades venciendo distanciamientos geográficos. No es la clase concebida tradicionalmente, sino que se reconfiguran las dimensiones del tiempo y del espacio pedagógico, y se establecen decisiones para organizar no sólo el qué, el cómo y el para qué, sino dónde se van a desarrollar los diferentes momentos de las clases.

Se diseñan momentos de uso del espacio físico y del entorno virtual como una unidad educativa que genera oportunidades de aprendizaje desdibujando ciertos límites impuesto por la presencialidad. Aquí aparece un rasgo distintivo, al evidenciarse la conformación de un aula que se extiende, más allá de los límites del espacio físico, como espacio educativo configurado a partir de la decisión docente.

Las decisiones pedagógicas en las que se enmarca la propuesta del EP IV y R en el ciclo 2022 nos permite reconocer que el aula virtual no es concebida como un recurso de apoyo de la enseñanza presencial, sino que es utilizada como un espacio de interacción donde emergen procesos de innovación en las formas de trabajo, en las actividades de aprendizaje y la comunicación entre estudiantes y docente, configurando una continuidad de la propuesta formativa entre ambos escenarios.

La experiencia transitada y el camino que nos queda

Del análisis general y a partir de las decisiones pedagógicas de la docente, se puede evidenciar que el aula virtual fue transformando su enfoque desde un lugar para encontrar materiales educativos hasta amplificar la clase como una unidad de sentido entre el espacio físico y el entorno virtual.

Se pudo identificar una experiencia pedagógica innovadora en la que subyace la concepción de la inclusión digital en términos de derecho. La docente del EP IV y R implementó una propuesta desde la perspectiva de integralidad de la enseñanza presencial acompañada por un ambiente virtual. Es así que, el espacio de la práctica se significa en función de la centralidad de la enseñanza y desde la integración paulatina de diferentes enfoques y estrategias pedagógicas y didácticas, para desarrollar capacidades para enseñar desde una perspectiva que posibilite la integración reflexiva entre la inclusión digital y las nuevas configuraciones de las prácticas escolares en contextos reales. Es decir, que el trayecto formativo de las prácticas en la formación docente inicial no sólo reconoce la presencia en el aula física, sino que la trasciende. En este sentido, pudimos reconocer la disponibilidad de recursos y materiales de estudio que colaboran en la construcción de la autonomía por parte del estudiantado tanto en el espacio físico como en el entorno virtual, generando así una propuesta con continuidad y sin quiebres entre ambos escenarios educativos. Este aspecto cobra mayor relevancia al concebir que el espacio de la práctica se significa en función del eje estructurante que es el aprender a enseñar, no sólo desde los aportes de los marcos teóricos sino también a partir de las configuraciones de los propios contextos escolares. Así como la construcción de una base sólida que posibilita la toma de decisiones argumentadas para posibilitar la profesionalización de la tarea docente.

Aunque imprevista e impuesta intempestivamente, la pandemia nos obligó a repensar los espacios donde trabajamos cotidianamente. Puso en tensión nuestras prácticas, al tiempo que abrió la puerta a nuevos escenarios posibles. Una vez más, resultó determinante la reflexión sobre la práctica contextualizada, recuperando las realidades, conocimiento y posibilidades de nuestro estudiantado y de nuestros docentes. Esto permite la construcción de diseños didácticos situados para la formación docente. En este sentido, nos debemos seguir pensando, reflexionando y actuando en pos de ampliar las posibilidades educativas en los contextos actuales, con el objetivo de seguir formando a nuestro estudiantado, ampliando el derecho a una educación integral y de calidad, que responda a los intereses y necesidades de nuestra comunidad.

Referencias Bibliográficas

- Disposición N° 031 de 2013 Consejo Provincial de Educación (CPE). Reglamento General para las Prácticas de Enseñanza y Residencia docente para todos los Institutos de Formación Docente de la Provincia del Neuquén.
- Fourés: C., de Torres Curth: M. I., y Viozzi: G. P. (2020). *Reportaje a Dra. Mariana Maggio. Arrojos a la virtualidad. Desde la Patagonia-Difundiendo saberes*. 17 (29), pp. 50-56
- Ilarri: N. C. (2024). *Las prácticas de enseñanza en entornos virtuales como propuesta formativa en el profesorado en Ciencias biológicas en tiempo de pandemia y el retorno a la presencialidad. (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional de Quilmes: Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
- Lapasta: L. (2020). *Repensando los escenarios educativos de la enseñanza de la Biología durante y después de la pandemia*. Revista de Educación en Biología: Número Especial: septiembre de 2020.
- Mares: L. (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas: hogares y pantallas / Educ.ar S.E.; dirigido por Laura Marés - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Educ.ar S.E., 2021*. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-combinados-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogar>
- Marzoni: C del H. (2020). *Las prácticas docentes en el ecosistema de las tecnologías digitales*. Disponible en:
- Resolución 0024 de 2007 Consejo Provincial de Educación. Anexo I – “Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial
- Resolución N° 0231 de 2020 Consejo Provincial de Educación (CPE). *Expediente N° 8120-004593/2020 con fecha 30.04.2020*. Provincia de Neuquén.
- Resolución 419 de 2020 Ministerio de Educación de Neuquén. Consejo Provincial de Educación. Sobre la marcha: desarrollo y evaluación de unidades curriculares (trayectos no presenciales). 29 de agosto de 2020.

La posibilidad de recuperar prácticas de enseñanza inspiradoras desde el profesorado en matemática de la unr

Natalia Sgreccia

Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (UNR)

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET-UNR)

sgreccia@fceia.unr.edu.ar

Mariela Cirelli

Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (UNR)

cirelli@fceia.unr.edu.ar

María Beatriz Vital

Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (UNR)

vital@fceia.unr.edu.ar

Resumen

En este trabajo presentamos la experiencia de formación docente basada en un dispositivo articulador a través del trayecto de la Práctica Profesional Docente (PPD) del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario. Dentro del trayecto, la biografía escolar se constituye en un contenido transversal, que recurre al recuerdo de aquellas/os docentes memorables que las/os estudiantes han tenido a lo largo de su escolaridad y de las cualidades especialmente destacadas como características de buenos docentes. El objetivo de las actividades propuestas en el dispositivo es promover la reflexión crítica y el desarrollo profesional de las/os futuras/os profesora/es a través del análisis de las características que consideran importantes para su desempeño docente, de su propia evolución en relación con las mismas a lo largo de la carrera universitaria y de la influencia de las biografías escolares en las visiones acerca del rol profesional y en las propias prácticas.

Palabras clave:

Profesorado en Matemática; práctica profesional docente; dispositivo de formación; proyecto articulador; biografía escolar

Presentación

Compartimos nuestra experiencia de formación docente basada en un dispositivo articulador a través del trayecto de la Práctica Profesional Docente (PPD) que inicia el primer día de cursado y finaliza en la instancia de cierre de carrera del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). En efecto, concebimos a la PPD como proyecto articulador a lo largo de los cuatro años (I a IV) de la propuesta de formación (Consejo Superior UNR, 2018).

En ese marco, entramos a la biografía escolar -en tanto recuperación de las experiencias que como estudiante cada persona tuvo (Alliaud, 2004)- como un contenido transversal de modo helicoidal a través del trayecto. Específicamente, lo hacemos mediante el recuerdo de aquellas/os docentes memorables -profesoras/es que se han destacado (Bain, 2007) dentro de los que han tenido- que rememoran especialmente.

Partimos de considerar a las/os dos mejores docentes que cada ingresante a la carrera recuerda haber tenido en su escolaridad, acompañada/o cada una/o con tres cualidades por las cuales así la/o pondera. Puntualmente cada estudiante lo registra por escrito en una ficha en papel de 8 cm x 6 cm de tamaño (Figura 1).

<u>Docente 1:</u> Nombre.....	
Asignatura.....	Año.....
Tres características positivas.....	
.....	
<u>Docente 2:</u> Nombre.....	
Asignatura.....	Año.....
Tres características positivas.....	
.....	

Figura 1. Ficha que completan las/os ingresantes del Profesorado en Matemática

Luego continuamos el trabajo con clasificaciones de las cualidades, reflexión en torno al rol de la formación y la propia percepción que al respecto van configurando las/os futuras/os docentes. Venimos realizando esta experiencia de modo ininterrumpido desde hace más de dos décadas (desde el año 2002) y, al momento, contamos con un cúmulo considerable de cualidades. En esta ocasión compartimos una síntesis de tales hallazgos, así como las actividades que venimos desarrollando en el aula de formación docente, a partir de un entramado entre investigación y docencia universitaria.

Dimensiones de análisis

Al intentar develar “qué hacen las/os mejores profesoras/es”, Bain (2007) considera cinco dimensiones emergentes de los estudios exhaustivos de campo que realizó y que nos han parecido adecuadas para encuadrar nuestro trabajo. Estas dimensiones tienen en cuenta la motivación de las/os estudiantes, la preparación y la gestión de las clases, el trato con las/os estudiantes, y la forma en que se las/os evalúa. Aquí las mixturamos de acuerdo a las interpretaciones que les hemos ido dando en nuestros estudios (Sgreccia *et al.*, 2023, pp.148-149):

- *Dimensión 1. ¿Cómo motivan a las/os estudiantes?* Buscan despertar su interés acerca de las temáticas que se estén tratando, provocan curiosidad, preocupación, duda o intriga, hacen que las/os estudiantes disfruten de ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, mantienen una alta expectativa acerca de ellas/os y de su trabajo.
- *Dimensión 2. ¿Cómo preparan las clases?* Saben definir la cuestión más importante a la que se enfrenta el curso, las preguntas factibles de abordar de acuerdo con los conocimientos previos de las/os estudiantes y con características y expectativas de estas/os acerca de la asignatura, proporcionan situaciones que alientan el razonamiento, averiguan la forma en que aprenden sus estudiantes, cuáles son sus modelos mentales, invitando a sus alumnas/os a aprender juntas/os y les informan qué se espera de ellas/os.
- *Dimensión 3. ¿Cómo gestionan las clases?* Crean entornos para el aprendizaje crítico, convocan y sostienen a las/os estudiantes en su tarea, ubican en el centro de la enseñanza a las/os estudiantes en lugar de la disciplina, con el propósito de ayudarlas/os a aprender a aprender y de atraerlas/os al razonamiento disciplinar, utilizan una buena oratoria, un lenguaje cálido y explicaciones pertinentes.
- *Dimensión 4. ¿Cómo tratan a las/os estudiantes?* Confían en que las/os estudiantes desean aprender y asumen que pueden hacerlo, generan un clima de clase en el que las/os estudiantes se animen a participar, venciendo el miedo a cometer errores, se muestran abiertas/os, humildes, entusiastas y seguras/os ante los retos que se les presenten.
- *Dimensión 5. ¿Cómo evalúan?* Conciben a la evaluación como una herramienta para favorecer el aprendizaje, como un lugar clave para animar y ayudar a las/os estudiantes, consideran a la evaluación como un proceso que engloba tanto a las/os estudiantes como a la enseñanza misma, explican claramente cuáles son los criterios que se implementan según los objetivos de aprendizaje y dan relevancia a la autoevaluación.

Resumidamente, lo que hacemos es asociar cada cualidad de docente memorable consignada en la ficha que presentamos en la Figura 1 con alguna de estas cinco

dimensiones de análisis. Tal volumen de datos (aproximadamente 1.000 ingresantes y 6.000 cualidades en lo que va de la experiencia) y la gradual profundidad del nivel de procesamiento nos ha llevado a delimitar “familias” que, desde nuestra interpretación, reúnen cualidades con características similares a nivel semántico.

Algunos hallazgos llamativos

En la Figura 2 sintetizamos la distribución relativa de las cualidades en función a las cinco dimensiones de interés en torno a lo que esas/os “buenas/os” docentes hacen: cómo motivan a las/os estudiantes (1), cómo preparan las clases (2), cómo gestionan las clases (3), cómo tratan a las/os estudiantes (4) y cómo evalúan (5).

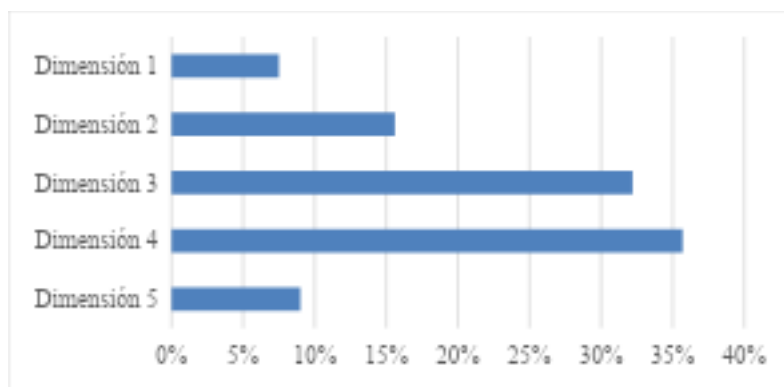


Figura 2. Distribución de cualidades en las dimensiones de análisis

Las familias que reconocemos como afines a la primera dimensión (*¿Cómo motivan a los estudiantes?*) recogen cualidades que indican que las/os estudiantes en sus biografías perciben que sus profesoras/es disfrutaban de la tarea de enseñar, que la asignatura donde esas/os docentes se desempeñan les genera interés y, como estudiantes, son invitadas/os a dar lo mejor de sí. En ese acto, advierten que esas/os docentes están motivadas/os ellas/os mismas/os como profesoras/es y saben captar la atención de sus estudiantes. Más aun, dan indicios claros de ser profesionales comprometidas/os que las/os invitan a aprender de manera significativa.

En cuanto a *¿Cómo preparan las clases?* (dimensión 2), las/os ingresantes al Profesorado en Matemática de la UNR reconocen el conocimiento del/a profesor/a en la preparación de sus clases, así como en su responsabilidad y dedicación. También ponderan favorablemente que esas clases se preparen de manera diferente, con eficiencia y procurando la accesibilidad del conocimiento, para contribuir al pensamiento de los alumnos. En efecto, reconocen que lo hacen mediante la propuesta de actividades y materiales vinculadas a la realidad, así como pensadas para el estudio.

Al referirse a asuntos relativos a *¿Cómo gestionan las clases?* esos docentes especialmente recordados (dimensión 3), las/os estudiantes enfatizan, en primer término, que explican y enseñan bien, y valoran que se detienen a destinar tiempo para el aprendizaje, siendo claros, concisos y adoptando un ritmo apropiado. Se expresan de manera adecuada, con presencia, en un clima agradable que logran propiciar, usan herramientas transversales y promueven la participación estudiantil.

En la cuarta dimensión (*¿Cómo tratan a los estudiantes?*), que engloba la tercera parte de las cualidades recogidas, las/os estudiantes reconocen especialmente la amabilidad y gracia del/a docente, así como su comprensión, compañerismo, y la muestra de que sus estudiantes le importan. Más aún, logran apreciar la calidad humana e incluso la alegría, generosidad y apertura del/a docente. Al mismo tiempo, ponderan la promoción de respeto y disciplina, así como cuando estas/os docentes les establecen límites claros. Valoran que las/os traten de manera personalizada, con sinceridad, con afecto, siendo carismáticos, flexibles y humanos.

La quinta y última dimensión reconocida como importante por Bain (2007) al intentar desentramar qué hacen “los mejores docentes”, se refiere a *¿Cómo evalúan?* Las cualidades que interpretamos desde esta dimensión contemplan la exigencia, la equidad, las oportunidades que se dan, y que sea de manera continua, así como mediante ciertos modos valorados.

Dispositivos de formación

Como sintetizamos en Sgreccia *et al.* (2019), entendemos a la biografía escolar en clave de interpelación de prácticas inspiradoras, que revisitamos desde la formación inicial de profesores en Matemática de manera transversal en el trayecto de la PPD. En efecto, iniciamos ese trabajo con la ficha presentada en la Figura 1.

En el primer año de cursado, luego de listar las cualidades mediante las que respondieron las/os ingresantes, se les solicita que analicen grupalmente cuál consideran que es la importancia que reviste, en el ejercicio de la docencia, cada una de tales cualidades y con qué aspecto consideran que está más fuertemente vinculada, en términos de formación disciplinar, formación pedagógica, personalidad del docente, actitud o voluntad del docente.

En el segundo año, de las cualidades surgidas, se les pide que elijan y mencionen a lo sumo cinco que les gustaría tener como docente, y que expliquen el porqué de la elección. También se les pregunta cuáles creen que ya han desarrollado, cuáles consideran que pueden desarrollar a lo largo del Profesorado y qué les parece que tendría que enseñarse en la carrera para alcanzar o mejorar esas cualidades.

En el tercer año, cada estudiante recupera la ficha (Figura 1) que completó el primer día de clase y lee lo escrito en voz alta. Se les indica que intenten reconocer los sentidos de esas palabras, qué habrán querido decir. También se les invita a que comenten si

hoy volverían a elegir a esas/os profesoras/es con esas cualidades, con una breve argumentación. Luego vuelven a completar la ficha, ahora simulando ser un/a ingresante al Profesorado que las/os reconoce como “buenas/os docentes”.

En el cuarto y último año, se les solicita indicar cómo se ven como profesoras/es en Matemática, enumerar características e indicar por qué creen que las tienen desarrolladas. También, explicitar las cualidades que en la actualidad todavía no poseen y que les gustaría tener y por qué les parece importante incorporarlas. Se proyectan videos de clases de Matemática de nivel secundario, con la intención de reconocer elementos constituyentes del accionar del/a profesor/a y establecer relaciones con las propias experiencias de las/os futuras/os profesoras/es en Matemática. Además, se ponen a disposición los listados de cualidades indicadas por las/os ingresantes del Profesorado durante la última década, para producir un ensayo descriptivo-interpretativo. Como cierre del trayecto, realizan un trabajo monográfico en el que consignan de qué modo consideran que su biografía escolar condicionó/posibilitó sus prácticas docentes en su experiencia de formación inicial.

Para seguir hilvanado

Mediante esta presentación hemos procurado compartir nuestra experiencia didáctica relativa al trabajo helicoidal con la biografía escolar que venimos sosteniendo desde el Profesorado en Matemática de la UNR. Consideramos que recuperar las vivencias personales que resultaron del compartir experiencias con docentes que han inspirado, contribuye a la reflexión sobre las formas de enseñanza en general y de la Matemática en particular. Esa resignificación del pasado, en tiempo presente y proyectando a futuro, posibilita hilvanar prácticas potentes en escenarios socio-educativos complejos, dinámicos y cambiantes.

Como se plantea en Sgreccia *et al.* (2024), con el propósito de montar un dispositivo para robustecer la articulación de la biografía escolar a través de la carrera, se ha avanzado en el diseño de una página web de acceso abierto: <https://sites.google.com/view/biografaescolarpmunr>. En el sitio se disponen de modo ordenado y sistematizado, tanto datos recolectados como producciones a nivel docente y resultados de la investigación (Figura 3).



Figura 3. Inicio del sitio

A partir de esta ponencia procuramos propiciar un intercambio con colegas para enriquecernos mutuamente a partir de hacer visible y poner en consideración lo que habitualmente hacemos en nuestro ámbito de trabajo, tanto docente como investigativo. Qué hacen esas/os docentes recordadas/os como portadoras/es de marcas (Jackson, 1999) nos inspira a reflexionar acerca de posibilidades plausibles de recrear las prácticas educativas en Matemática y promover procesos de transformación, porque, como le ha pasado a Pennac (2008), hay docentes que pueden salvarnos, ayudarnos a creer en nosotras/os mismas/os y en nuestros proyectos de vida.

Referencias bibliográficas

- Alliaud: A. (2004). *La experiencia escolar de maestros “inexpertos”*. Biografías: trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación, 34(3), pp. 1-12.
- Bain: K. (2007). *Qué hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- Consejo Superior UNR (2018). *Plan de Estudios de la carrera Profesorado en Matemática*. Resolución 027/18.
- Jackson: P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Madrid: Amorrortu.
- Pennac: D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.

- Sgreccia: N., Cirelli: M. y Vital: M.B. (2019). *Cualidades de profesores en matemática recordados como buenos por futuros profesores en matemática*. Revista Iberoamericana de Educación Superior RIES, 10(27), 172-193.
- Sgreccia: N., Cirelli: M. y Vital: M.B. (2023). *Características de “buenos docentes” según ingresantes al Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario: un estudio durante dos décadas*. Revista de Investigación Educativa CPU-e, (37), 146-170.
- Sgreccia: N., Cirelli: M. y Vital: M.B. (2024). *Innovación educativa en la formación docente en Matemática a partir de buenas prácticas reconocidas en la biografía escolar: hacia un dispositivo transversal*. Revista Iberoamericana de Educación OEI, 95(1), 93-110.



Eje 1 - EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA INSPIRADORAS

Nicolas Belmartino

Universidad Nacional de Mar del Plata

nicolasbelmartino@gmail.com



Imagen creada con IAG con el Prompt “pintura impresionista intervenida con una amenaza geométrica”

En el marco de las transformaciones contemporáneas en los campos de la educación y la práctica docente, se ha vuelto indispensable reflexionar sobre las experiencias y estrategias que trascienden los límites de la enseñanza tradicional. Este capítulo reúne una serie de textos que exploran diversos escenarios donde las prácticas de enseñanza se han desarrollado de manera innovadora, tanto en contextos institucionales como en espacios alternativos y territoriales. A través de estas experiencias, se evidencian nuevas formas de construir conocimiento, establecer vínculos significativos con los destinatarios y reconfigurar las dinámicas entre docentes y estudiantes.

En el primer artículo de este eje, Virginia Perrone, Yanina Reynoso y Jesica Cano desarrollan las transformaciones sucedidas a partir del seminario “Escenarios contemporáneos” en la carrera de Ciencias de la Educación en la UNMDP. Dicho seminario explora las posibilidades del ejercicio profesional dentro de una lógica de mundo globalizado, explorando nuevos ámbitos de incumbencia profesional.

Posteriormente, Florencia Pereyra, Nazareno Lopez Ghiano y Rosa Carnero exponen reflexiones acerca de las formas de enseñanza a partir de su trabajo desarrollado en el profesorado de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Córdoba.

En tercer lugar, se encuentra el artículo de Yamila Vicens, Yésica Castro Navarro y Fabiana Guzmán, quienes dan cuenta de las distintas acciones que han llevado adelante desde la institución de nivel inicial donde ejercen para lograr un impacto en la comunidad y una apropiación colectiva del espacio público.

Por último, Nicolás Belmartino desarrolla algunas de las acciones realizadas por el área educativa del Museo de Arte Contemporáneo de la Provincia de Buenos Aires: poniendo el foco en el valor de la participación dentro de las instituciones públicas y en los museos como espacios de gran valor para explorar nuevas formas de enseñanza.

En un tiempo donde las estructuras educativas tradicionales son cuestionadas por su rigidez y escasa capacidad de adaptación a las realidades sociales y culturales, las experiencias aquí presentadas dan cuenta de un giro hacia enfoques más flexibles, dialógicos y situados. Los textos reflejan la implementación de una práctica docente renovadora, con acciones donde el conocimiento se construye colectivamente, dando lugar a procesos que reconocen la diversidad de saberes y las trayectorias personales de las personas intervinientes. Cabe aclarar que esta reunión de artículos carece de los múltiples momentos de agradable encuentro y de nutritivo debate que se generó a través de las jornadas, sin embargo, son recopiladas como testimonio de lo sucedido y buscan volcar de la manera más nítida posible las reflexiones de las personas participantes.

Escenarios contemporáneos para la formación en Ciencias de la Educación

Virginia Perrone
UNMdP
virginiaperronemdp@gmail.com

Yanina Vanesa Reynoso García
UNMdP
profesorayaninareynoso@gmail.com

Jesica Cano
UNMdP
jesicacano082@gmail.com

Somos un pequeño equipo de profesionales de Ciencias de la Educación que conformamos este grupo de trabajo académico con el deseo de colaborar en el espacio del Seminario que queremos compartir. Allí cumplimos los roles de Ayudante Graduada, Adscripta Graduada y Estudiante Adscripta. Sentimos que este relato también es una forma de reconocimiento y agradecimiento para quien soñara y luchara la reapertura de la carrera de Ciencias de la Educación y de este pequeño-gran espacio, que es la titular de la cátedra, nuestra querida Emilia Garmendia.

Este es su último año en la UNMdP, ya que pasará al tiempo del jubileo de su profesión, aunque estamos seguras de que nunca se jubilará de la militancia por más y mejores espacios para las Ciencias de la Educación.

Resumen

En el contexto de la reapertura de la carrera en Ciencias de la Educación de la UNMDP se incluyen en el plan de estudios algunos espacios optativos con formato de Seminario. En este marco, se formula una propuesta denominada: “Escenarios contemporáneos: orientaciones y ámbitos de desempeño en las ciencias de la educación”.

La asignatura se inscribe en las finalidades del Área de la Formación General del plan de estudios del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, y su objetivo es proveer de un pensamiento integral que proporcione identidad disciplinar a quienes lo recorren, en el que puedan anclar un posicionamiento ético-político sobre el desempeño como profesionales de las Ciencias de la Educación.

El Seminario propone un espacio para ese anclaje y una reflexiva construcción colectiva en torno a la identidad disciplinar y profesional. Su finalidad es integrar experiencias y saberes multi-, trans- e interdisciplinarios con miradas teórico-prácticas recorriendo diversos y posibles espacios de desempeño de colegas, referenciándonos en los alcances profesionales y fuentes de conocimiento diversas.

La recuperación de esta experiencia como participantes de la cátedra busca comunicar lo potente del formato didáctico propuesto y reflexionar sobre las implicancias profesionales que el espacio tiene para la formación de las próximas generaciones de graduados/as en Ciencias de la Educación, en sentido del redescubrimiento de diversos ámbitos de desempeño.

Palabras clave

Ciencias de la educación; Formación docente; Prácticas profesionales

Puntos de partida

El presente trabajo tiene como objetivo compartir la experiencia de la asignatura optativa “Escenarios contemporáneos: orientaciones y ámbitos de desempeño en las Ciencias de la Educación”, que se dictó durante los últimos dos ciclos académicos (2023 y 2024) en las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

La UNMdP ha asumido la función de la formación del profesorado y de la licenciatura de las carreras antes mencionadas, luego de años de dificultades y silencio institucional frente a la necesidad de la reapertura de ambas. La Facultad de Humanidades ha llevado adelante desde el 2019 esa gran responsabilidad.

Este Seminario surge como una opción para la formación de las y los estudiantes cuando ya han madurado perspectivas y saberes que les habilitan para el ejercicio del rol con pertinencia y compromiso, lo que hace propicio el ofrecimiento de un espacio más para pensarse y anticiparse frente a las posibles recorridos y trayectorias laborales a transitar. Esto se expresa en una propuesta que enhebra reflexiones teóricas y experiencias grupales e individuales. Lo que constituye una polifonía de voces: relatos, textos, fragmentos, y cotidianidades se entrelazan para configurar una “constelación de desempeños posibles” ante la que nos detendremos a “leer”, pensar e imaginar modos posibles de “estar ahí”.

Entre otros posibles, serán punto de llegada y partida cuando nos detengamos ante los testimonios y espacios habitados por quienes se dedican a estudiar, enseñar, conducir, comunicar, e investigar en las Ciencias de la Educación. Dice Joan-Carles Mèlich: “Olvidamos que el mundo no nos pertenecía. Olvidamos que tenía que ser protegido, que era necesario detenernos y tomarnos tiempo. Pero el problema no era la velocidad,

ni siquiera la aceleración. Era la prisa. Olvidamos que para habitar el mundo no hay que tener prisa, que hay que saber demorarse en el presente, que hay que enlazar con aquellos que nos han precedido, que hay que aprender a vivir en la provisionalidad, en el desarraigo y en la incertidumbre. Olvidamos que sin esa demora, sin esa atención, el mundo se convierte en un desierto.” (La fragilidad del mundo, 2021)

La propuesta de trabajo para este Seminario recupera, reinterpreta y selecciona alcances de ambas carreras según las RM 466/14 y 783/15, e intenta una lectura situada del contexto en el que se insertan. No obstante, está pensada de modo tal que permite ser llevada adelante conforme las derivaciones del desarrollo de los espacios y talleres previstos originalmente anuncien nuevas temáticas o aspectos a considerar y modificar. El profesorado y la licenciatura, y el desempeño de cada rol exige - de quienes la transitan como estudiantes y como docentes - de versatilidad, polifuncionalidad, y de una lectura atenta y empática que habilite la apropiación de saberes indispensables pero siempre provisorios frente a la incertidumbre, las reformas, los devenires y nuevos horizontes de posibilidad.

Tanto el profesorado como la licenciatura son carreras muy ligadas a otras disciplinas y el proceso formativo atravesado por cada estudiante hasta el inicio de este Seminario ha dado cuenta de ello. Es sabido que las Ciencias de la Educación comprenden todas las disciplinas que buscan explicar desde la teoría y el análisis de la práctica, todos los fenómenos educativos y culturales. En ese marco, el agrupamiento temático elegido para cada taller necesariamente dará cuenta de que la educación va de la mano de múltiples problemáticas por lo que es imposible pensar uno sin interactuar con el otro. Estamos pensando en profesionales que pueden desempeñarse en instituciones públicas o privadas, en todos los niveles educativos, asesorando a docentes y directivos, planificando y llevando a cabo políticas educativas que no omiten los aspectos tecnológicos. Serán intelectuales públicos que capacitarán a otros docentes, generarán contenidos educativos y hasta podrán trabajar en editoriales para promover la divulgación de contenido pedagógico, la redacción de libros y manuales, y la creación de actividades para docentes. Además de las instituciones educativas, también los organismos del Estado o privados, empresas, sindicatos, ONGs, centros sociales y de salud buscan capacitar sus equipos de trabajo y llevar adelante políticas de enseñanza que requieren de profesionales de las Ciencias de la Educación.

En el espacio introductorio y a lo largo de los talleres que integran el Seminario, se intenta dar cuenta de una mirada que comprende a la educación y a la escuela como una construcción sociohistórica. Mirar el campo educativo y algunos de sus protagonistas como los científicos de la educación en su historicidad, nos puede permitir entender lo que ocurrió, comprender el presente e interrogar paradigmas, perspectivas y prospectivas. En este sentido, se termina el Seminario con la propuesta de la resolución de un caso, simulación que propone un breve espacio que podría funcionar como experiencia de autoconocimiento y de puesta en práctica de los saberes académicos logrados en el recorrido por cada carrera, de un modo activo y no sólo

receptivo. En definitiva, el Seminario puede ser una oportunidad más para tensionar y poner en juego prácticas, sentires, representaciones, epistemes que han estado y están presentes en la conformación de cada identidad, y el desarrollo profesional posible de cada estudiante. Finalmente, se espera que esta propuesta contribuya a aspiraciones compartidas con las enunciadas en los planes de estudio de ambas carreras, que cada estudiante culmine con una idea precisa de cómo la imaginación y la capacidad humana desarrollaron el quehacer y el cuerpo teórico de las disciplinas que integran su carrera, de cuál es su evolución, estado actual y tendencias de avance futuro.

La asignatura en el plan de estudios del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

La asignatura se inscribe en las finalidades formativas asignadas para el Área de la Formación General a la que pertenece, que aspira a proveer a quien estudia las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, de un pensamiento teórico sólido, pluralista, coherente y crítico que le proporcione identidad disciplinar y en el cual pueda anclar un posicionamiento ético-político sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la escuela, la sociedad y su propio rol y/o desempeño como profesional de las Ciencias de la Educación.

En ese marco el Seminario, ubicado como asignatura 26 o 27 en los planes de estudio de ambas carreras (RM 466/14 y 783/15), propone un espacio para ese anclaje al que se hace referencia en el párrafo anterior, llevando a cabo una reflexiva construcción colectiva en torno a la identidad disciplinar y profesional.

La finalidad que orienta la propuesta consiste en integrar experiencias y saberes multi, trans e interdisciplinarios logrados en recorridos previos con miradas teórico – prácticas de posibles orientaciones del campo de acción, teniendo como referencia sustancial los alcances e incumbencias profesionales y diversas fuentes de conocimiento, que se ponen a disposición como marco teórico sobre el que también se delibera, se discute y se busca generar un sentido de posicionamiento profesional, basado tanto en las experiencias personales previas, como en aquellas que se ponen en conocimiento a lo largo del recorrido del Seminario.

Para ello, se propone llevar a cabo un conjunto de actividades que generarían condiciones para el logro de objetivos como los siguientes:

1. Reconocer y analizar los principales ámbitos sociales que demandan prácticas profesionales en Ciencias de la Educación, en su contexto histórico y en su configuración actual, considerando tendencias y desafíos que presenta el mundo a habitar.
2. Resignificar complejidades y contextos en orientaciones y desempeños profesionales de las Ciencias de la Educación en la contemporaneidad.

3. Indagar enfoques, metodologías, culturas, perspectivas y estrategias disponibles relacionadas con la investigación, el asesoramiento, la orientación educativa, la formación y capacitación, la conducción, planificación, gestión y evaluación entre otras orientaciones y prácticas profesionales en el campo.
4. Vincular prácticas y orientaciones con diferentes grados de formalización con contextos, culturas académicas, sujetos y agencias que operan en espacios laborales del campo.
5. Relacionar la propia trayectoria educativa con orientaciones del desempeño desde miradas crítico-reflexivas acordes a la formación ofrecida por el profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación y a una alternatividad de prácticas que interpele contextos y el mundo del trabajo.

En función de lo expresado, se organizan didácticamente encuentros que alternan entrevistas y presentaciones de graduados/as en el campo profesional de diversas Universidades Nacionales y Privadas de nuestro país, con sesiones en las que se comparten e intercambian ideas, experiencias, certezas y cuestionamientos en torno a lo que significa ser profesional en Ciencias de la Educación en la actualidad y cuáles pueden ser posibles proyecciones en el mediano y largo plazo, considerando los devenires propios de los ámbitos educativos formales y no formales, de los cuales podemos formar parte laboralmente.

La propuesta del Seminario

Se procura articular cada taller a partir de una salida educativa a instituciones, entrevistas presenciales y/o virtuales con graduadas/os de las carreras que se desempeñen en los espacios referenciales de cada ámbito de desempeño profesional. Las salidas educativas son actos educativos que permiten el contacto directo con distintos y posibles contextos laborales de profesionales de las Ciencias de la Educación que favorecen la construcción de nuevos conocimientos a partir de lo ya conocido, propiciando de este modo la apropiación y profundización de vivencias y experiencias vinculadas con los potenciales espacios de desempeño. Cada experiencia directa invita a una secuencia de aprendizaje que implique la investigación y el involucramiento necesario para luego compartir saberes y construcciones en el grupo, dando cuenta de la modalidad de seminario. Lo que guía a un seminario es el propósito de llevar a cabo un estudio profundo de temáticas que dan cuenta de ámbitos y espacios del ejercicio del rol, lo que puede ser fruto de la interactividad e interacción entre estudiantes y protagonistas del mundo laboral actual en el campo de las ciencias de la educación.

Cada encuentro inicial tiene una duración entre una a tres horas intensivas. Según el número de participantes, se propone una dinámica específica que depende del tema a

tratar, de las condiciones físicas para su desarrollo, del conocimiento de la materia que previamente se exige a las y los participantes. El seminario está pensado desde una estructura matricial que vincula cada orientación en determinado desempeño, abordada en cada Taller, con un espacio o ámbito laboral: entre ellos se han seleccionado aquellos que tienen predominancia en nuestro contexto y con los que se cuenta con condiciones de posibilidad durante el primer cuatrimestre del ciclo académico. En principio se consideraron ámbitos perfilados a partir del análisis de posibles campos laborales de quienes se graduarán en ambas carreras.

El seminario cuenta con la presencia de un gran número de especialistas y profesionales del campo de las Ciencias de la Educación que habilitan el intercambio y debate en cada taller. Se intenta dar cuenta del origen del término “seminarius” que refiere a un lugar de siembra de saberes, sitio en el que las ideas como las semillas, crecerían y darían nuevos frutos. Se propondrá una organización en pequeños grupos enfocados hacia el intercambio y la construcción colaborativa luego de una visita, entrevistas, presentaciones, etc. La dinámica y la discusión serán guiadas en pos de un abordaje crítico mediante el debate y la elaboración de actas al finalizar cada taller.

La cursada del Seminario contempla diversas instancias de trabajo:

- a) Encuentros teórico-prácticos en los que se dialoga y se presentan los principales núcleos conceptuales abordados en el Espacio introductorio, los Talleres A, B, C, D y el Espacio de cierre final. Entre otras, se desarrollarán actividades como la lectura compartida con presentación de textos, exposiciones sobre temas relevantes que estarán a cargo de la profesora titular y de la ayudante de trabajos prácticos, análisis de casos, visionado de películas y documentales, análisis de obras literarias, intercambios sobre el proceso de formación de los y las estudiantes y expectativas sobre su inserción profesional. Cada clase tiene una carga horaria de 4 horas semanales.
- b) Cada Taller de análisis de una orientación del campo profesional inicia con la visita a graduados/as de ambas carreras que se desempeñen en diferentes ámbitos profesionales en sus lugares de trabajo. Los Talleres A, B, C, D están pensados para profundización de problemáticas referidas a los diferentes ámbitos de desempeño profesional. Esta actividad implica la elaboración de registros de observación, pautas de entrevistas, análisis de casos, elaboración de informes, discusión crítica sobre diferentes escenarios y estrategias de acción pertinentes o no. Se propondrá la elaboración de producciones grupales que permitan sintetizar posiciones, construidas mediante el diálogo y la justificación de acuerdos y divergencias. La presentación de conclusiones se realizará en forma oral y escrita. Los encuentros teóricos orientan y sugieren Referencias Bibliográficas mientras que las y los estudiantes pueden elegir otros textos y documentos según sus intereses e indagaciones. Su lectura y análisis contribuye a enriquecer las discusiones, ampliar perspectivas reflexivas y resolver dudas en pos de la construcción colectiva y colaborativa del conocimiento.

c) El desarrollo y seguimiento de la propuesta académica en el campus institucional, en el aula virtual alojada en <https://aulafh.mdp.edu.ar> proporciona espacios de inter encuentro virtual, tutorías compensatorias, participación en foros de discusión, clases de integración teórica y sesiones/intercambio y participación mediante el uso del espacio asignado en ese y otros entornos digitales.

d) La resolución del caso seleccionado, que presenta una oportunidad para alinearse en los propósitos que persigue la carrera cuando intenta brindar la posibilidad de llevar adelante actividades investigativas y una práctica profesional orientada al desarrollo de habilidades básicas contempladas en los alcances propuestos para las carreras del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación. En ese marco, el énfasis de la tarea estará puesto en el análisis y la comprensión reflexiva y crítica, articulando teoría y práctica. Los estudios documentales apoyarán las indagaciones así como la participación en sesiones de discusión sobre la temática elegida. Las tutorías a cargo de la adscripta para escritos grupales e individuales se enfocan en la orientación de los y las estudiantes cuando se enfrentan a la tarea de argumentación y defensa de la resolución adoptada. Esta actividad es complementaria de la realizada por la ayudante de trabajos prácticos y es guiada y supervisada por la profesora a cargo de la asignatura.

Se espera que en cada tramo se utilicen y apliquen recursos tecnológicos en propuestas de complejidad creciente que entremen formas de escritura académica, oralidad, imágenes, herramientas multimedia, etc. A tal efecto se cuenta con los recursos disponibles en la UNMdP, aquellos de uso libre y otros. Para los cierres de los talleres se requieren producciones académicas con distintas tecnologías y dispositivos que den cuenta de habilidades para la búsqueda, selección, análisis y registro de información científica, así como para la lectura, escritura y la expresión oral conforme los cánones de uso en la universidad. Entre ellos se han previsto: 1. póster, 2. vídeos / podcast, 3. presentaciones por videoconferencia, 4. Cartografías/mapas conceptuales/líneas de tiempo, 5. informe técnico, 6. presentación digital (PPT, Prezi, *Genially*...), 7. Exposición oral con herramienta de interacción con audiencia en vivo (Mentimeter, Kahoot...); 8. Wiki... Como producción incidental del Seminario se acopiará la documentación en actas, que podrán ser fuentes de ensayos, ponencias, artículos y otros materiales que incrementen el acervo documental de la temática objeto de esta propuesta formativa.

Un seminario para futuros profesionales de las Ciencias de la Educación

Con respecto al seminario en el contexto formativo de licenciados y profesores en Ciencias de la Educación, podemos resaltar que este formato didáctico permite abordar temas relevantes y de actualidad, que problematizan tanto la teoría como la práctica. En nuestra realidad contemporánea, es imperativo que se generen y propongan espacios de análisis de las diferentes prácticas profesionales que experimentamos en la actualidad, pensar cuáles son los múltiples y diversos desafíos que enfrentamos como

especialistas en educación, qué aportes podemos proponer desde nuestra mirada pedagógica para solucionar los problemas que van surgiendo, actualizar los marcos teóricos que dan encuadre a nuestra tarea, imaginarnos como profesionales en desempeño de otros posibles escenarios. El recorrido por el seminario que convidamos en el marco de este plan de estudios nos invita a pensarnos más allá de las posibilidades que ofrece el desempeño profesional en el ámbito educativo y/o académico formal, dando cuenta de otros espacios que son permeables a la mirada que somos capaces de aportar y que posibilitan el desarrollo de acciones pensadas en sentido pedagógico.

A través de estudios de caso, análisis de situaciones reales y el intercambio de experiencias, los participantes se encuentran con la oportunidad de reflexionar y proyectar en torno a las múltiples facetas que componen su futura labor profesional. Por tanto, el seminario despierta un sentido de comunidad y conexión entre los participantes, donde cada voz contribuye al enriquecimiento del aprendizaje colectivo. El espacio del seminario abona significativamente a las incumbencias profesionales de las próximas generaciones de cientistas de la educación, tanto para generar habilidades de intercambio y trabajo interdisciplinario y colaborativo, que posibiliten abordar de esa misma forma las situaciones que seguramente deberán dar respuesta en su futuro profesional.

Establecer un contacto directo y en sentido de horizontalidad con profesionales que se desempeñan en diversos ámbitos, los estudiantes pueden vislumbrar las realidades del campo laboral, comprendiendo las competencias y habilidades necesarias para desempeñarse de forma idónea en diversos contextos. Este acercamiento no solo les proporciona una visión más clara de las oportunidades profesionales, sino que también les permite reflexionar sobre su propio proceso formativo y los desafíos actuales, y futuros, del campo profesional.

A lo largo de los dos ciclos de edición del seminario, los estudiantes que lo recorrieron fueron encontrando referencias y referentes que abrieron sus perspectivas al respecto de los futuros desempeños posibles, incorporando a su bagaje formativo ideas otras sobre ellos, descubriendo nuevas opciones, invitando a proyectarse en impensados horizontes y ámbitos de incumbencia. En términos de evaluación de la propuesta, este evento permite afirmar que los objetivos formulados han sido mayoritariamente cumplidos, generando en las instancias de cierre de cada una de las oportunidades, procesos integradores de los conocimientos que los seminaristas valoraron positivamente, aportando también sus sentires y pensares para enriquecer las futuras ediciones posibles, poniendo en diálogo sus expectativas previas al inicio del recorrido con las conclusiones, siempre provisorias, de lo que significa actualmente ser profesor y/o licenciado en Ciencias de la Educación y proyectándose profesionalmente como tales.

El valor de re-descubrir los ámbitos profesionales que nos son propios

En el contexto actual, las Ciencias de la Educación enfrentan desafíos y oportunidades significativas. La globalización, la revolución digital y los cambios socioeconómicos han transformado los escenarios educativos, demandando una revalorización y redescubrimiento de los ámbitos profesionales propios de esta disciplina. Reconocer y recuperar los espacios laborales tradicionales y otros nuevos emergentes para los profesionales del campo disciplinar es una de las tareas que como equipo de cátedra encontramos imprescindible para la formación de las futuras generaciones de graduados. Acompañar como colectivo profesional estos recorridos de inserción laboral es otro de los desafíos pendientes, para lo que deben generarse redes de intercambio que permitan la construcción de recorridos cuidados, sostenidos, elegidos por quienes desean transitarlos.

Cada uno de los ejes que presentamos como “ámbitos” de incumbencia profesional posible presenta su propia impronta y distintos recorridos que los conformaron. En el territorio local, sea por la ausencia de la carrera en la universidad pública durante 40 años, como por otras varias razones, muchos de esos espacios fueron y están actualmente ocupados por especialistas de otras disciplinas, cuyos aportes dan soluciones a los desafíos actuales, pero sin dudas serían enriquecidos desde la perspectiva de un profesor y/o licenciado en Ciencias de la Educación.

En las últimas décadas, algunos espacios laborales tradicionales de los profesionales en Ciencias de la Educación han sido ocupados por otros expertos en disciplinas con incumbencias similares. Se hace imprescindible recuperar estos espacios y reafirmar la importancia de estos profesionales en áreas como la capacitación, la docencia, la gestión institucional, la asesoría y la investigación educativa. Esto requiere una estrategia que incluye la promoción de la profesión, la actualización de los programas de formación y la generación de políticas que reconozcan y valoren el rol de los profesionales en Ciencias de la Educación.

Para los futuros graduados en Ciencias de la Educación, es esencial conocer los posibles horizontes y ámbitos laborales. Además de los roles tradicionales en la docencia y la gestión, existen oportunidades en la consultoría educativa, el diseño de programas de formación, la investigación y el desarrollo de políticas educativas. Los graduados deben estar preparados para adaptarse a entorno laborales en constante cambio y saber leer y aprovechar las oportunidades emergentes en el campo de la educación.

La diversificación de los ámbitos laborales también puede contribuir a la sostenibilidad de la profesión. Al explorar nuevas áreas de desempeño, los profesionales en Ciencias de la Educación pueden ampliar su impacto y contribuir de manera significativa al desarrollo educativo y social. Es fundamental que los programas de formación universitaria incluyan una visión amplia y flexible de las oportunidades profesionales,

preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades del siglo XXI.

En resumen, el redescubrimiento de los ámbitos profesionales en Ciencias de la Educación es crucial para enfrentar los desafíos contemporáneos y mejorar la calidad de los procesos educativos. La capacitación, la docencia y gestión, la asesoría y la investigación son áreas clave que deben ser fortalecidas y revalorizadas por quienes transitamos esta formación académica. Además, es necesario recuperar los espacios laborales tradicionales y explorar nuevos horizontes para los futuros graduados. Solo a través de una formación integral y una visión amplia de las oportunidades profesionales, los educadores podrán contribuir de manera efectiva al desarrollo de una educación de calidad y equitativa para todos.

Los redescubrimientos de los ámbitos de desempeño profesional se conjugan formativamente mediante la integración de enfoques contemporáneos y la reflexión crítica sobre prácticas educativas existentes. Este proceso implica la adaptación y reinterpretación de teorías pedagógicas en función de contextos socioculturales específicos, promoviendo así la innovación en la enseñanza y el aprendizaje. Al fomentar un diálogo constante entre la teoría y la práctica, se establecen nuevas dinámicas que enriquecen la formación de los profesionales en el campo educativo, permitiendo una mayor relevancia y efectividad en su labor.

Lo que el Seminario nos dejó en términos de aporte didáctico para la construcción del conocimiento profesional

Lo que el Seminario nos brinda en términos de aportes didácticos como profesionales en Ciencias de la Educación es un espacio de discusión, colaboración y entramado de realidades, en el que compartir experiencias, debatir y reflexionar sobre las mismas permite un análisis crítico y toma de decisiones para el ejercicio de la profesión.

A lo largo del seminario, la construcción de saberes se ve enriquecida con la interacción entre pares, profesionales, tutores/docentes. Este proceso de construcción colectiva de saberes no solo forma profesionales sino que también propicia una cultura de colaboración y aprendizaje continuo. La experiencia adquirida en el seminario ayuda a futuros profesionales a movilizar conocimientos previos y adaptarse a las circunstancias cambiantes de la propia práctica. Por tanto, el seminario se erige como un espacio de conceptualización en acción, a través de la práctica reflexiva y el análisis crítico de situaciones concretas, que no solo enriquecen su formación, sino que permite articular un discurso coherente y fundamentado.

El seminario se presenta como recurso único y valioso en la formación de profesionales en Ciencias de la Educación; ya que permite abordar la complejidad de los desafíos del rol en diversos escenarios que les permitirán a los futuros profesores y licenciados ser los verdaderos actores del cambio que deseamos y esperamos en las Ciencias de la Educación.

Referencias Bibliográficas

- Mèlich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo*. Ensayo sobre un tiempo precario. Madrid: Tusquets.
- OCA N° 2609/11.
- Resolución Ministerial N° 466/14
- Resolución Ministerial N° 783/15
- Suasnábar: C. (2013). *La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales*. Revista mexicana de investigación educativa, 18(59), pp. 1281-1304. .
- Vicente: M. (2015). *La institucionalización de las Ciencias de la Educación en Argentina: un análisis desde la relación entre formación y trabajo*. Cuadernos de História da Educação, 14(2), pp. 667-683.
- Villa: A. I. (2010). *Introducción al dossier: Pasado y presente de las Ciencias de la Educación*. Campo de producción académica y práctica profesional. Archivos De Ciencias De La Educación, 5(5). Recuperado a partir de:

La narrativa pedagógica como herramienta para la práctica reflexiva: notas sobre la experiencia en el Profesorado de Ciencias Jurídicas (UNC)

Florencia Pereyra

UNC

florenciapereyra1989@gmail.com.ar

Nazareno López Ghiano

UNC

nazareno.lopez.ghiano@unc.edu.ar

Rosa Carnero

UNC

rosa.carnero@mi.unc.edu.ar

Introducción

Nuestra ponencia se enmarca en el Eje n° 1: “Experiencias y Prácticas de enseñanza inspiradoras”. Este eje propone compartir experiencias didácticas que, centradas en la innovación, contribuyan a la reflexión sobre las formas de enseñanza y las posibilidades de construir prácticas alternativas, potentes y emergentes en los nuevos escenarios educativos. Por ello, nuestro trabajo se enmarca en las experiencias transitadas como docentes del Profesorado de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UNC.

Esta ponencia presenta nuestra experiencia en el proceso de producción de narrativas pedagógicas, como metodología de formación docente con foco en la práctica reflexiva, para estudiantes en la cátedra de Práctica Docente IV del Prof. en Cs. Jurídicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Para ello, realizamos una recopilación y análisis de aportes teóricos relevantes. Además, recuperamos registros de la asignatura y ejemplos de narrativas construidas por alumnos y alumnas a través de los años.

Así, este trabajo se divide en 4 apartados: en el primero, exponemos el marco teórico desde el que partimos para el diseño de nuestra propuesta de enseñanza. En el segundo, recopilamos algunos hitos importantes en el recorrido realizado en nuestra materia, a partir de la utilización de las narrativas pedagógicas como insumo para la formación de los y las practicantes. En el tercero, desarrollamos algunas potencialidades, logros, desafíos y tensiones en la implementación de los talleres de narrativas pedagógicas. Finalmente, en el cuarto, planteamos algunas líneas de reflexión desde el posicionamiento de la docencia como una tarea eminentemente colectiva e intrínsecamente dialógica.

Punto de partida.

Nuestra asignatura es el tramo final en el trayecto de prácticas docentes del profesorado. La materia se estructura a partir del desarrollo de tres actividades de aprendizaje centrales: observación de prácticas de enseñanza en escuelas secundarias, planificación de propuestas de enseñanza y dictado de clases al grupo de estudiantes observado. Para ello, se plantean diversas metodologías de enseñanza: formato taller, espacios de tutorías para el abordaje de los saberes y el trabajo en pares pedagógicos.

El Programa se compone de 3 unidades. La primera presenta, por un lado, conceptos centrales que se abordan en otras materias del Profesorado y se retoman aquí para vincularlos con las prácticas docentes, y por otro, nuevos aportes que constituyen herramientas fundamentales para el dictado de la materia. La segunda, centrada en los ejes centrales para la construcción de una propuesta de enseñanza en general, y de cada clase en particular, a través de la planificación como puesta en acción, a los fines de que los/as estudiantes elaboren sus propias propuestas de enseñanza situadas. En ella cobran relevancia los enfoques jurídicos presentes en el diseño de los espacios curriculares. Finalmente, la tercera unidad, propone el trabajo con herramientas de reflexión sostenida en torno a la experiencia de la práctica docente.

Tal diseño refleja que entendemos que la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación. Pero nada esto se adquiere como por arte de magia, o por simple improvisación o prueba y error (Perrenaud, 2011).

Por tal razón, optamos por clases en formato taller que se combinan con los espacios de tutorías que permiten un seguimiento de los procesos de los/as estudiantes de manera individualizada por parte del equipo docente. De esta manera se privilegia una organización centrada en el hacer, un hacer creativo y reflexivo, que nos posibilita poner en juego los marcos conceptuales trabajados hasta el momento y construir otros nuevos en la experiencia de la producción. A tal fin, los contenidos seleccionados constituyen andamiajes para que cada cursante pueda llevar a cabo esta propuesta. Asimismo, y bajo la premisa de que la actividad docente es esencialmente una tarea colectiva, el trabajo en pares pedagógicos posibilita, a través del intercambio permanente, la construcción colectiva de aprendizajes.

En este marco, los contenidos, actividades y metodologías se vinculan y son atravesadas por la dimensión reflexiva de la práctica docente. Así, se plantea a la práctica docente como una tarea que debe ser sometida a constantes y distintas instancias de reflexión (en la observación y diagnóstico de grupo, en la planificación de las clases, durante el dictado de las clases y con posterioridad al dictado). En nuestra propuesta de enseñanza, las narrativas pedagógicas toman un papel central como proceso y producto en una gran porción de esas instancias de reflexión.

Mirar, interpretar y recrear las prácticas profesionales de docentes supone generar espacios y tiempos de formación que habiliten procesos horizontales de intercambio y trabajo colaborativo, para la construcción de saberes pedagógicos.

En este marco, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, permite estructurar la experiencia y transmitirla en forma de relatos narrativos, por lo que es una metodología de formación y desarrollo profesional que se orienta a producir documentos pedagógicos públicos. Tal como sostienen Dávila, Suarez y Ochoa:

Dichos textos se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos "lo que sucede" en los espacios escolares y "lo que les sucede" a los sujetos cuando los producen. De este modo, se pretende contribuir a la transformación democrática de la escuela, del saber pedagógico y de las prácticas docentes, en tanto este modo de indagación se fundamenta en el proyecto de construir un nuevo lenguaje para la pedagogía e interpretaciones críticas sobre la escuela, que tomen en cuenta el saber y las palabras que utilizan los educadores para darle sentido a sus prácticas de enseñanza (2007).

En ese sentido, la construcción de narrativas de experiencias pedagógicas busca reposicionar a los/as sujetos de la enseñanza como productores de saber pedagógico y actores claves en los procesos de reconstrucción de la memoria pedagógica de las escuelas y las prácticas docentes. Así, desplaza el eje de la formación docente de la racionalidad técnica (Schön, 1992), para dar lugar a una narración de la experiencia que busca documentar aspectos "no documentados" de lo escolar, utilizando la escritura como estrategia central.

Pero este proceso no es espontáneo, por el contrario, implica la puesta en marcha de un dispositivo de trabajo coordinado por un equipo que crea las condiciones específicas, regula los tiempos, los recursos y los intercambios. Asimismo, requiere, necesariamente, que los/as docentes asuman una posición reflexiva, es decir, que desafíen sus propias interpretaciones, desnaturalicen sus certezas y trasciendan miradas superficiales de la experiencia escolar para indagar sobre distintos problemas pedagógicos.

Para ello, desde una metodología de taller se habilita a los/as docentes a desarrollar un proceso de construcción y apropiación de conocimientos a partir de la socialización de experiencias de las prácticas que los/as tienen como protagonistas. Esto posibilita que los/as docentes se actualicen investigando su propia realidad.

De este modo, el taller es una modalidad de "actualización investigativa" de los/as docentes -centrada en el análisis y objetivación de su propia práctica- y, al mismo tiempo, un instrumento de investigación social que pone en marcha un proceso de construcción de conocimientos, sustentado en el diálogo de conceptos y episodios cotidianos de la escuela –registrados por los/as propios/as docentes-, que se funda y

realimenta en la recuperación e integración crítica y coherente del conjunto de las representaciones y saberes que los/as educadores despliegan en el ámbito del taller (Achilli, 1988).

Lo recorrido hasta el momento.

Enmarcada nuestra propuesta de enseñanza, es importante remarcar que, para llegar al punto en que estamos hoy, el uso de las narrativas pedagógicas como estrategia para fomentar y potenciar los procesos de reflexión sobre las prácticas docentes fue evolucionando con el tiempo, producto de un proceso de revisión continua del equipo de cátedra, a partir de las devoluciones de los/as practicantes. Nos parece pertinente realizar una breve recapitulación.

En 2020, en plena pandemia, empezamos a trabajar a partir de la voz de la experiencia de otros/as docentes. Por aquel entonces, mientras las escuelas -y el mundo- se repensaban y reorganizaban en contexto de aislamiento preventivo obligatorio, las posibilidades de presenciar o dictar una clase eran casi nulas para nuestros/as practicantes. Entonces, les propusimos leer una serie de relatos sistematizados por Suárez y Ochoa (2005), pensar sobre ellos en el cruce con algunas reflexiones sobre la educación que circulaban por las redes y escribir una breve narrativa. “¿Qué me impactó?, ¿qué cuestiones me movilizó?, ¿en qué cosas me hizo pensar?”, fueron algunas de las preguntas que planteamos como disparadoras, junto con una rudimentaria guía que elaboramos para orientar su trabajo.

En 2021 y 2022, las narrativas tomaron otro sentido más significativo, como “cierre” de la materia, en ocasión del examen final integrador. Esta vez, nuestros/as practicantes pudieron narrar sucesos vividos por sí mismos/as durante la planificación o el dictado de las clases y evocar “lo que les pasó” durante la experiencia. Pese a esto, los ejercicios narrativos todavía eran actividades aisladas y representaban algunos momentos episódicos de reflexión en nuestra propuesta de enseñanza.

Para el ciclo lectivo 2023, realizamos modificaciones sustanciales en el programa de la asignatura y, con ellas, en el trabajo a partir de las narrativas. Recopilando la experiencia de los años anteriores, diseñamos una secuencia de actividades transversal a toda la cursada, para que los/as practicantes puedan perfeccionar la redacción de narrativas pedagógicas y profundizar sus reflexiones. Con esto buscamos, potenciar la idea de *habitus* en la reflexión docente (Perrenaud, 2011).

Aquí propusimos la modalidad taller, privilegiando el hacer, lo procesual y la construcción de los relatos en el encuentro con sus compañeros/as, ya que involucra momentos de trabajo individual y grupal. Asimismo, dispusimos instancias de tutorías para acompañar la producción, revisando los avances de forma personalizada. Un elemento fundamental es la “*guía para escribir narrativas pedagógicas*” que ampliamos y mejoramos ese mismo año y, nuevamente, en 2024⁴.

Potencialidades, logros, desafíos y tensiones a partir de la utilización de narrativas pedagógicas en la formación y la práctica docente en el Profesorado en Cs. Jurídicas.

Entendemos que toda propuesta de enseñanza merece constante revisión y ajustes a partir de la experiencia, la reflexión y los aportes de todas las personas involucradas (especialmente, el equipo docente y los/as estudiantes). El recorrido que brevemente hemos descrito nos ha puesto de cara a diversas dificultades que, por momentos, nos han hecho dudar de la posibilidad de seguir utilizando esta estrategia para ahondar en procesos reflexivos.

Por un lado, notamos una dificultad por parte de los/as estudiantes del profesorado, cuya formación de base es el derecho (profesión que la mayoría ejerce), en el trabajo con textos de tipo literario.

Al respecto, cabe aclarar que las habilidades vinculadas a la redacción ocupan un lugar central en la cultura jurídica y en la formación de estudiantes de abogacía. Esto conlleva que la mayoría de los/as practicantes exhiba destreza y experiencia en la elaboración de escritos argumentativos (demandas, sentencias, etc.) o descriptivos (denuncias, comparendos, certificados) típicos del ámbito legal, judicial y administrativo. Como consecuencia, han incorporado estilos, modos, estructuras gramaticales e, incluso, vicios en el lenguaje muy arraigados en el campo del derecho.

Al mismo tiempo, nuestros/as estudiantes llegan a la Práctica Docente IV con una basta trayectoria en producción de registros, entrevistas, bitácoras, etc. En su formación pedagógica, especialmente en los espacios de práctica docente previos, se realiza un esfuerzo importante para que incorporen las pautas para una correcta elaboración de documentos descriptivos que sirven de soporte para el análisis de la realidad y las experiencias escolares -institucionales y áulicas-.

En ese contexto, es un desafío que elaboren exitosamente textos narrativos que identifiquen un problema pedagógico a partir de situaciones de hecho o experiencias, evoquen sentimientos y dialoguen con sus interlocutores a partir de la reflexión y la pregunta. Para ello, la *“guía para escribir narrativas pedagógicas”* creada por el equipo de cátedra, resultó un acierto. Resultó, también, de mucha ayuda el trabajo progresivo en distintas actividades repartidas a lo largo de la cursada. Esto posibilitó sucesivas entregas, retroalimentaciones y reelaboraciones de los relatos.

Por su parte, es habitual que los/as practicantes tengan inconvenientes para reflexionar “más allá de la experiencia”. Con frecuencia, cuando el problema no es evocar los sentimientos o primeras intuiciones que despertó la experiencia, lo es problematizar dichos sentimientos e intuiciones. En este punto, el acompañamiento en instancias de tutorías resultó fundamental para ayudar a identificar nudos problemáticos y favorecer procesos de reflexión y metacognición más complejos.

Pese a los desafíos y tensiones planteadas, cuando -como consecuencia del arduo trabajo del equipo y de ellos/as mismos/as- los/as estudiantes logran sortear esas

barreras, nos encontramos frente a producciones conmovedoras, creativas y críticas de su práctica docente. Narrativas que, en sintonía con los objetivos de la asignatura y el perfil de egresados/as que se pretende, permiten acompañar procesos de reflexión muy profundos y resignificar las prácticas docentes.

Así, lejos de remitir en nuestros esfuerzos, consideramos necesario redoblar la apuesta en el afán de crear, recopilar y difundir relatos que recojan las voces y experiencias de nuestros/as practicantes y noveles profesores/as en Cs. Jurídicas.

Reflexión final. La práctica docente como diálogo.

Llegado este punto, creemos que es importante preguntarnos: ¿por qué contar nuestras experiencias?, ¿por qué poner tanto empeño en que nuestros/as egresados/as puedan transmitir “qué les pasa” cada vez que planifican o dictan una clase?

La respuesta es que, desde esta cátedra, proponemos pensar la dimensión comunicativa de nuestras prácticas de enseñanza, lo que, en realidad, no es otra cosa que pensar la educación como un diálogo. Un diálogo en el que el/la estudiante no es un sujeto pasivo/a que sólo escucha y recibe, sino que buscamos que sea un interlocutor/a activo/a; y en el que cada docente no es un “llanero solitario”, sino que forma parte de un colectivo, incluso, cuando trabaja solo/a dentro del aula.

La docencia es una tarea incierta: cuando desplegamos estrategias de enseñanza, proponemos contenidos, saberes, actividades y formas de relación con esos contenidos, etc. Ahora bien, lo que los/as estudiantes hacen con estas propuestas puede ser muy diferente y va a depender de sus saberes previos, intereses, expectativas, dificultades, facilidades, posibilidades, entre otras variables. Esto produce gratificaciones y decepciones, expectativas y miedos. Por lo tanto, si queremos diseñar propuestas de enseñanza con la flexibilidad suficiente que permita incluir una mayor diversidad de prácticas, tiempos, formas y estilos de aprendizaje y, por ende, alojar a la mayor cantidad posible de estudiantes, es importante poder interpelar esos sentimientos.

Pero, además, la docencia es una tarea colectiva y dialógica: este recorrido nunca es individual, por el contrario, encontrarnos con nuestros/as colegas, con las familias y la comunidad nos enriquece y permite pensar propuestas más situadas y comprometidas socialmente.

Por eso creemos que el trabajo con narrativas pedagógicas es una idea productiva e innovadora en el Profesorado en Cs. Jurídicas, en la medida que habilita a los/as practicantes a “reflexionar dialogando” y producir saber desde su propia experiencia. Y, aunque ese diálogo sea a la distancia y diferido en el tiempo, quien se encuentra con una narrativa pedagógica puede continuar produciendo saber a partir de recuperar y resignificar la voz de la experiencia de quien se animó a iniciar la conversación interpelando su propia práctica.

Referencias Bibliográficas

- Achilli: E. (1988). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Dirección de Publicaciones de la Universidad Nacional de Rosario.
- McEwan: H y Kieran: E. (Comps) (1998). *La narrativa en la enseñanza: el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ochoa: L. (2003). *Módulo 2: La documentación narrativa de experiencias escolares*. En Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Ministerio de Educación: Ciencia y Tecnología.
- Ochoa: L., Suárez: D., y Dávila: P. (2007). “¿Cómo escribir relatos pedagógicos?”, en *Colección de materiales pedagógicos*. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos: fascículo 4. Ministerio de Educación: Ciencia y Tecnología.
- Perrenaud: P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Schon: D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- Suarez: D., Ochoa: L., y Dávila: P. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Una estrategia para la formación de docentes. Ministerio de Educación: Ciencia y Tecnología de la Nación.

Apropiación de espacios comunitarios para un habitar amable y amoroso para las infancias: Plaza 11 de septiembre y esperanto

Yamila Vicens
UNMDP_ DGCyE Jardín de Infantes N° 907
yamvicens@abc.gob.ar

Yésica Castro Navarro
DGCyE Jardín de infantes N° 907
ycastronavarro@abc.gob.ar

Fabiana Guzmán
DGCyE Jardín de infantes N° 907
fguzman3@abc.gob.ar

Resumen

Para el presente trabajo realizaremos una mirada del Proyecto Institucional 2024 del Jardín de Infantes N° 907 Apropiación de espacios comunitarios para un habitar amable y amoroso para las infancias. Ya que el mismo resultó una experiencia rica a nivel pedagógico, y comunitario. Conformando un entramado que permitió tanto a las/os estudiantes ejercer ciudadanía en un espacio público cercano en el 2024 y en un espacio inmediato en el año 2023.

El proyecto contó con diferentes momentos. En el año 2023 se realizó otro proyecto Institucional Apropiación de espacios del jardín y creación de ambientes inmersivos del cuál se desprende el proyecto 2024 del cual haremos mención en esta ponencia. Este año para la concreción del proyecto se realizaron diferentes fases. En un primer momento, indagación del territorio, observación del lugar, organización y comunicación de la información. Los/as estudiantes pudieron observar al recorrer el territorio, la falta de cartelería en la Plaza y la ausencia del nombre propio del lugar. A su vez, pudieron identificar distintos puntos de referencia que les permitieron realizar un mapeo en las salas junto a sus Srtas. También, se realizaron buzones que se entregaron en distintos puntos del barrio para la búsqueda y propuesta del nombre de la Plaza. En la segunda fase, se reconstruyó la historia de la Plaza con la participación de algunos actores del barrio, mediante entrevistas realizadas por los/as estudiantes. Se recogieron los buzones y se realizó la tabulación de votos. A su vez, los nombres seleccionados se votaron a través de un formulario Google. Cada una de estas acciones fueron realizadas por los niños/as de las 3ras secciones (sala de 5) junto a sus docentes y comunidad educativa en General.

Palabras claves: Construcción de la ciudadanía, apropiación de espacio público, mapeo, imposición de un nombre.

Introducción

Para comenzar a hablar sobre la apropiación del espacio público en el ámbito de la comunidad del Jardín de Infantes N° 907 “Leopoldo Lugones” de la ciudad de Mar del Plata. Nos remontamos al año 2023, en el cuál se trabajó con un Proyecto Apropiación de espacios del Jardín y creación de ambientes inmersivos. Desde allí abordamos de la mano de una artista plástica, Beatriz Moreiro, la mirada de los espacios de manera fragmentada tal como lo realiza ella en sus obras; de manera puntual. Buscando no enfocarnos en lo general sino en lo particular. Con esta perspectiva fuimos apropiándonos de los distintos espacios del Jardín y transformándolos, pintando primero todo el exterior del Jardín, los juegos del parque, etc., para luego con las obras de nuestros/as estudiantes intervenir el sum transfiriendo sus trabajos a dos de sus paredes. El espacio público es un lugar que muchas veces se encuentra atravesado por diversos sentires, dejando a aquello que es de “todos” a nadie en particular. De ahí radica la importancia de enseñar tanto a las/os niñas/os y sus familias que el Jardín de Infantes es un espacio público. Incluso para muchos de ellos/as es el primer espacio público que transitan. En este 2024 entendiendo que el paisaje y el ambiente son una construcción cultural quisimos traspasar las fronteras de nuestro jardín para apropiarnos de un espacio público la plaza del barrio, que aún no posee nombre ubicada en la esquina de 11 de septiembre y esperanto (ex 238). De esta manera ejercer la ciudadanía para lograr un ambiente sano, digno y diverso.

Desarrollo

Para el siguiente proyecto se realizaron múltiples propuestas tanto con los/as estudiantes como con las familias y vecinos del barrio, instituciones referentes: la Sociedad de Fomento Florentino Ameghino y una promotora del Caps. Ameghino, e instituciones educativas como Jardín de Infantes N° 948 e Instituto Julio Verne en un proceso de articulación que favorezca el pensamiento colectivo y potencie el desarrollo de un proyecto territorial con una mirada comunitaria y transformadora. Trabajamos en el área de Ambiente social y natural junto al de Prácticas del Lenguaje atravesado por la Educación Ambiental Integral. Como punto de partida, se realizó una salida desde el jardín hacia la Plaza, registrando a través de *tablet* el recorrido, señalando árboles añosos, instituciones relevantes, casas de colores, etc. desde una percepción de ir a pie por estos lugares. A su vez, estas acciones colaboraron con las prácticas sociales del lenguaje que dan sentido a la tarea y a su vez, aprender de manera cooperativa. Escuchando, opinando y compartiendo distintos saberes. Para luego producir textos en el marco de prácticas contextualizadas en ámbitos de indagación sobre el entorno natural y social. Para la concreción de este proyecto se realizaron diferentes instancias (fases). En un primer momento, indagación del territorio, observación del lugar, organización y comunicación de la información. Los/as estudiantes pudieron observar

al recorrer el territorio, la falta de cartelería en la Plaza y la ausencia del nombre propio del lugar, entre las más relevante. A su vez, pudieron identificar distintos puntos de referencia que les permitieron realizar un mapeo en las salas junto a sus Srtas. También, se realizaron buzones que se entregaron en distintos puntos del barrio para la búsqueda y propuesta del nombre de la Plaza. En la segunda fase, se reconstruyó la historia de la Plaza con la participación de algunos actores del barrio, mediante entrevistas realizadas por los/as estudiantes. Se recogieron los buzones y se realizó la tabulación de votos. A su vez, los nombres seleccionados se votaron a través de un formulario Google. El nombre ganador fue Rufino Gómez, vecino activo y miembro pionero del barrio. A quién muchas familias lo recuerdan con cariño y por considerarlo comprometido con su comunidad y su gente. Cada una de estas acciones fueron realizadas por los niños/as de las 3ras secciones (sala de 5) junto a sus docentes y comunidad educativa en General. La fase uno y dos fue presentada en la Feria distrital realizada en la ciudad de Mar del Plata en el mes de Julio. Se sumó la fase tres a la Presentación realizada en la Feria Regional, en el mes de agosto. Estas instancias de aprendizaje les permitieron a los niños/as interactuar con cada uno de los visitantes que se acercaban al Stand. Pudiendo contarles desde sus propias voces el recorrido realizado hasta el momento en el Proyecto.

Por otra parte, los niños/as junto a sus Srtas. realizaron un podcast con los sentires y/o apreciaciones de lo aprendido hasta el momento. Les permitió poner en palabras y en diálogo el conocimiento de lo común, a través de lo colectivo y de la importancia de transformar el territorio en un ambiente más bello, digno y vivible para cada uno de ellos/as y sus familias. Una vez realizado el mapeo confeccionado por los/as estudiantes de las salas de 5. Los niños/as incursionaron en los primeros pasos de la programación. Utilizando una robotina que, según le iban indicando, se desplazaba por el mapa para llegar del Jardín a la Plaza. Finalmente, se les explicó a los/as estudiantes que para obtener la imposición del nombre debíamos hacer un trámite en el Consejo deliberante en la Municipalidad de General Pueyrredón.

El Equipo de Conducción realizó los trámites pertinentes para la imposición del nombre. El día 31 de octubre del 2024 el tratamiento del proyecto de imposición del nombre estuvo en la orden del día en el HCD.

Conclusiones

Tal como lo expresa Hanna Arendt se trata de “enseñar a los niños/as cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir” Iniciamos un diálogo entre los saberes de los niños/as y sus familias y los bienes culturales que el jardín de Infantes puede ofrecer. Reconocemos en la Educación Ambiental Integral un espacio para habitar el mundo, que aloje y sea amable y amoroso para las infancias. Consideramos que este proyecto produjo en estas niñeces cambios, avances, retrocesos, nuevas miradas. Generando aprendizajes significativos y condiciones para que puedan ser capaces de

dar cuenta con su propia voz de lo aprendido desde sus modos particulares de comprender y ver el mundo. Quisimos ser desde nuestro rol de educadoras artífices de “otros mundos posibles” que sean capaces de transformación. Estas infancias están alojadas en un barrio particular de la ciudad de Mar del Plata, con falta de algunos servicios básicos, con dificultades económicas y sociales. Y es allí donde la escuela debe poder anunciar que las familias y sus hijos/as pueden apropiarse y transformar los espacios que habitan y transitan. Haciendo uso del ejercicio de ciudadanía. Tal como lo expresa Violeta Núñez (1999) hacer de la educación un ANTIDESTINO contra la asignación de los que piensan, que existe un futuro ya previsto. Trabajar en pos de los efectos de promoción, en la inserción cultural de nuestras infancias y en su inclusión social por considerarlas siempre sujetos/as de derechos. El producto final de este proyecto se espera para 2025 transformando la plaza con colocación de cartelería, plantado de árboles, y la imposición del nombre. Continuando con el trabajo de crear conciencia ciudadana de cuidado y respeto por el ambiente que habitamos.

Referencias Bibliográficas

- DGCyE (2022) Diseño Curricular para el Nivel inicial. Buenos Aires.
- Congreso: Pedagogía y Sindicato. Por una educación pública y popular para la emancipación. (2019). *Mapeando el territorio*. Río Negro.
- Dirección Provincial de Educación Inicial. Subsecretaría de Educación (2023) Verde que te quiero verde. Educación integral: infancias y experiencias. Árboles: memoria y comunidad.
- OMEPA Argentina (2023) Voces de la infancia.

El museo es un animal hambriento

Nicolás Belmartino

Universidad Nacional de Mar del Plata (GEIE-GIDET)

nicolasbelmartino@gmail.com

Nadie puede renunciar a ser un actor cultural. Ahora que lo sabe, no deje de actuar. Mariana Salgado

Introducción

Como parte del equipo educativo del Museo MAR, nos proponemos explorar de qué modo los espacios educativos en museos se configuran como escenarios privilegiados para el análisis de las estrategias de enseñanza y las prácticas pedagógicas alternativas. A partir de nuestra experiencia, reflexionaremos sobre el rol del museo como espacio dinámico, que va más allá de la exposición de obras para convertirse en un lugar de construcción colectiva de conocimiento.

Nos centraremos en dos acciones concretas llevadas a cabo en 2024: “El Camino del Lobito”, con un estilo de búsqueda del tesoro que interpela a la ciudad como aula, y “Formas de Romper una Lógica Museal”, una intervención dentro de una exhibición que cuestiona los roles tradicionales en la institución. A través de estos ejemplos, buscamos visibilizar cómo el museo, en tanto dependencia pública, puede promover nuevas formas de aprender, fomentando una relación más cercana y crítica entre los visitantes, las obras y la institución misma.

Punto de partida

En cuanto al análisis de públicos desde la participación, para el nuevo paradigma de museos el objetivo es contribuir a la democratización del acceso a los bienes culturales. En este marco se perciben a todas las personas como “autoras de significado” alejándonos de nociones que constituyan una cultura entendida o sabia y otra iniciática e ignorante. Pero para llevar a cabo ese cambio de paradigma, hace falta establecer un sentimiento de confianza en el potencial de los proyectos participativos que debe ser asumido por todas las personas que trabajan en los museos. Sin embargo, cabe destacar que estamos no sólo frente a un desafío técnico, sino también cultural y ético. Se requiere que las políticas educativas excedan la noción de programación cultural-educativa, así como jerarquizar el rol de educadores y educadoras del museo como comunidades de práctica.

Ubicado en Mar del Plata, el Museo de Arte Contemporáneo (Museo MAR) es una institución pública de jurisdicción provincial que busca acercar el arte contemporáneo a la comunidad en un contexto accesible y participativo. Desde su inauguración, en diciembre de 2013, se ha convertido en un espacio de referencia dentro del circuito cultural nacional y ha significado un agente de transformación para la zona norte de la ciudad. Con una lógica de exhibiciones itinerantes, su compromiso se expresa en una continua búsqueda de diálogo con el presente, aspirando un desarrollo no solo de la comunidad artística provincial, sino también de un visitante con mirada crítica. Desde su misión institucional aspira a constituir una experiencia educativa y cultural inclusiva, adaptada a las necesidades y realidades de los habitantes de la región.

En este marco, el museo asume el compromiso de generar acceso libre a los contenidos culturales, promoviendo educativamente a una enseñanza conectada con el entorno y orientada a la construcción de ciudadanía. Este enfoque constituye un desafío para el área educativa a generar entornos de aprendizaje donde la comunidad local, y en especial los docentes, puedan participar en la construcción de una mirada crítica hacia el arte y la cultura.

Analizaremos como nuestra institución, especialmente en este contexto de adversidad para la cultura y de demonización de los espacios públicos, busca integrar a través de su enfoque participativo activamente a la comunidad, transformando la experiencia museal tradicional en un proceso de aprendizaje colaborativo y crítico. Nos referimos en cuanto a participación al involucramiento de los públicos en todas sus formas, de forma activa, reflexiva, física, simbólica, crítica, inocente y especializada. Indudablemente es tarea de los educadores analizar estas variantes, evaluar qué procesos se perciben en relación a esto y crear propuestas que fomenten, convoquen y alimenten estas participaciones.

Estas experiencias parten de indagar sobre los límites de la experiencia-museo y plantean preguntas provocadoras: ¿Dónde comienza realmente la experiencia del museo? ¿Cuán lejos se puede ir del museo y seguir experimentándolo? ¿Cuáles son los roles que se heredan y se construyen dentro de un museo? ¿Hasta dónde llega la frontera de cada uno de esos roles? Estas propuestas buscan ampliar los espacios de aprendizaje y demostrar que la vivencia en el museo no se limita al edificio, sino que puede extenderse hacia la ciudad y la vida cotidiana de su comunidad.

Percibimos que este enfoque educativo va más allá de la exhibición de obras de arte contemporáneo: demanda a la comunidad a convertirse en un actor central en la construcción del conocimiento.

El camino del lobito

Un antecedente de las dinámicas “extramuros” fue en los años de pandemia (2021 y 2022), cuando llegaba la temporada estival y Mar del Plata recibía turismo, el protocolo COVID hacía que muchas personas no logran ingresar al museo debido a los cupos.

En esos años se trabajó sostenidamente en la explanada del museo con actividades educativas al aire libre. Debido a las restricciones, se habilitaron nuevas dimensiones donde el público empezó a percibir el “afuera” como una parte posible de la experiencia del museo. Si bien actividades de la programación general del museo en las afueras son comunes, en esos años se comenzaron a explorar iniciativas educativas con un enfoque concreto en reflexionar acerca de la experiencia museal por fuera de las paredes del edificio. Esto representaba un desafío para la comunidad (y también para la institución), albergar la posibilidad de experiencias del museo independizadas del interior del edificio, al mismo tiempo generaba nuevas posibilidades para el área educativa.

La acción "El camino del lobito", llevada a cabo en febrero de 2024, responde a esta concepción educativa que busca desbordar los límites físicos del museo, proponiendo una experiencia que involucra tanto al espacio urbano como a la comunidad. Se realizó durante todo un fin de semana (16, 17 y 18 de febrero) y se enmarcó en los festejos de los 150 años de la ciudad. A través de una dinámica de búsqueda del tesoro que conectó varios puntos icónicos de Mar del Plata, esta propuesta explora de un modo diferente la relación entre el museo y su público, estableciendo una novedosa forma autónoma de participación. Este recorrido de postas, cuyo punto de partida fue el Faro de la ciudad y su llegada el propio Museo MAR, incorporó lugares representativos como el Faro, el Puerto, Parque San Martín, la Rambla y el Espacio Unzué, entre otros.

"El camino del lobito" presentó a la ciudad como un escenario educativo posible, donde los participantes exploraron el entorno de manera activa y autónoma, despojados de mediación. Cada posta del recorrido, señalada por un “lobito” de cerámica y acompañada de una ficha informativa, no solo presenta datos históricos del sitio y una pista para encontrar la siguiente posta. Este ejercicio invita a una reflexión sobre el espacio público, la memoria colectiva y el contexto urbano. Este modelo propuso una forma de aprendizaje situada, que en su mayoría se produjo en grupos (familiares), donde se producían consideraciones relacionadas con los aspectos tangibles del patrimonio así también con procesos de interacción social y comunitaria.

Al completar todas las postas, quienes participaban llegaban a la última, la obra “El lobo marino de alfajores Havanna” de Marta Minujín en la entrada del MAR, en dónde recibían a modo de premio una pieza gráfica que testimoniaba su participación y registraba el evento a modo de recuerdo. La propuesta fue bien recibida y pudimos registrar la participación tanto de manera directa en el museo como también indirecta a través de nuestras redes.

En este sentido, la experiencia refuerza la idea de que la educación no debe restringirse al interior de un espacio institucional, sino que puede ser fluida, conectada con el contexto social y capaz de activar la participación comunitaria en múltiples dimensiones. "El camino del lobito" actúa, entonces, como un dispositivo pedagógico que promueve la movilización de la ciudad y sus habitantes, invitando a cuestionar y reconfigurar la relación entre arte, patrimonio y espacio público.

Este enfoque también remite a la noción de "ciudad educadora" de Silvia Alderoqui (2003), en la que la ciudad se entiende como un espacio dinámico de aprendizaje continuo. En este marco, el museo no es solo un repositorio de objetos, sino un agente de transformación social que, al salir de sus propios límites, se inserta en la vida cotidiana de la comunidad.

Formas de romper -una lógica museal-

La intervención "Formas de romper una lógica museal", realizada en el contexto de la exhibición "Tramas; confluencias, contradicciones y derivas del arte bonaerense", inaugurada en abril 2024 en Museo MAR, se basó en la obra de la artista Mariana Sanguinetti llamada "Formas de romper -una cuchara-". La obra es una réplica 3D a escala aumentada de una cuchara de helado hallada en las calles de la ciudad de La Plata por la artista. "De esta manera lo roto se presenta como una señal ineludible, una forma que irrumpe y viene al encuentro con todas sus fracturas expuestas." dice la artista sobre su propia obra.

Esta obra, cuya materialidad es color celeste con la palabra "artesanal" grabada en su superficie, refleja la poética de Sanguinetti, centrada en objetos en desuso, encontrados en la calle, y la reflexión sobre los procesos de descarte y la poesía oculta en lo cotidiano.

Siguiendo este concepto, el equipo educativo del museo propuso una "extensión de obra"*: una intervención que invita a repensar la relación entre los objetos y el público, así como entre el museo y su comunidad. Al tratarse continuamente de exhibiciones itinerantes, se procura que de manera concreta a través de las acciones educativas, las obras "crezcan" al pasar por el Museo MAR, expandiéndose patrimonialmente para continuar su trayectoria. El público interviene y se apropia de las obras, el museo se convierte en un espacio de posibilidades abiertas en el que la obra crece, se transforma y se reinterpreta, tanto en lo material como en lo inmaterial. Esta extensión en particular estuvo compuesta por una base rectangular colocada junto a la obra, se leía: "Una acción pequeña rompe lo establecido" y "Si querés, busca en la calle una cucharita de helado con la palabra artesanal y tráela al museo. Cuando lo hagas, completa los registros". En la parte superior de esta base, se habilitó un espacio para que los visitantes dejaran cucharas que trajeran desde la calle, las cuales se sumaban a la exhibición junto con las obras de la exposición "Tramas".

Esta intervención cuestiona de manera directa las convenciones establecidas dentro de los museos, poniendo en tensión los roles tradicionales entre los diferentes actores involucrados: el público, los curadores, los artistas y la institución misma. ¿Cuál es el rol del público en un museo? ¿Es solo un receptor pasivo de la obra o también puede convertirse en productor y co-creador de sentido? ¿Cómo se redefine el papel de los curadores cuando el público tiene la capacidad de intervenir y modificar el contenido

de la exposición? ¿De qué manera la institución se ve afectada cuando la obra se expande más allá de su espacio físico y se convierte en un proceso colectivo?

Desde un enfoque pedagógico, esta actividad redefine al museo como un espacio vivo y flexible, donde la obra de arte deja de ser algo fijo y cerrado para convertirse en una práctica en constante crecimiento. Este concepto se extiende no sólo de manera inmaterial, sino también material, ya que las cucharas aportadas por los visitantes se suman físicamente a la exposición, creando una conexión directa entre el patrimonio del museo, la comunidad y la propia experiencia de la intervención.

La dimensión didáctica

La intervención "Formas de romper una lógica museal" no solo se limitó a la materialidad de la obra, sino que se nutría de las características propias de las piezas expuestas en la sala y difuminaba las fronteras entre la intervención educativa y la exhibición misma. El dispositivo educativo diseñado para esta acción adoptó la estética de la exposición, tanto en su tipografía como en su formato, integrándose de manera sutil a la sala. La tipografía utilizada en los registros de las cucharas y las instrucciones se alineaba con la de los textos de la sala, mientras que la estética del dispositivo se apropiaba del estilo visual de las obras de la muestra, creando una atmósfera homogénea donde la intervención no se destacaba como un objeto aislado.

Este "camuflaje" del dispositivo fue clave en el desarrollo de la experiencia educativa, ya que la propuesta era exigente, requiere curiosidad y autonomía. Las consignas enunciadas en el dispositivo debían ser lo suficientemente cautivantes para incitar al diálogo y a la reflexión de manera consciente, a partir de las sensaciones personales y el bagaje cultural de cada participante.

Un aspecto fundamental de esta acción fue el registro que se realizó de las cucharas depositadas por los visitantes. Este proceso fue diseñado no sólo como una recolección material, sino como una forma de recolección de sensaciones, ideas y percepciones.

Se crearon dos tipos de registros: uno específico, que solicitaba datos detallados sobre la cuchara (como color, forma, estado, lugar donde se encontró, etc.) y otro, más general que interpelaba a los participantes a reflexionar sobre la noción misma de cuchara. Preguntas como: "¿Qué hace que una cuchara sea una cuchara?", "¿Qué ideas o recuerdos conectas con la idea de cuchara?", o "¿De qué color es la cuchara que trajiste?" invitaban a una reflexión profunda y personal que iba más allá de lo físico y lo material. Este segundo registro no solo buscaba documentar las características de los objetos, sino también rastrear cómo la propuesta impactaba en los visitantes, sus pensamientos y las conexiones que hacían al interactuar con el dispositivo.

De esta manera, la intervención educativa permitió recuperar datos sobre el objeto físico cuchara, así como también un análisis cualitativo de las experiencias. A través del registro de pensamientos de los participantes, se creó un archivo que, de alguna

manera, se puede considerar casi patrimonial en tanto se nutría de las voces y las subjetividades del público. Este relevamiento permitió observar cómo los visitantes se relacionaban con la noción de museo, con la idea de obra de arte y con la propuesta de intervención, brindando una retroalimentación valiosa para evaluar el desarrollo de la propuesta.

Así, la intervención a la vez que ampliaba el sentido de la obra de Sanguinetti, también abría un espacio de reflexión sobre las posibilidades educativas del museo. La acción, a través de sus registros y de su diálogo con el público, ofreció una oportunidad para tensar los supuestos roles que existen dentro de una sala de exhibición y para replantear las relaciones entre el arte, el público y la institución. A lo largo de los siete meses en que "Formas de romper una lógica museal" estuvo en funcionamiento, desde abril hasta octubre, se observó una evolución en la participación del público. Al principio, los visitantes se acercaban a la propuesta de manera casual, pero con el tiempo, especialmente en los últimos meses, la interacción se fue haciendo más focalizada y profunda. La multiplicidad de cucharas depositadas en el exhibidor fue creciendo progresivamente. Al mismo tiempo, los registros que empezaron de manera errática, con respuestas más superficiales o espontáneas. Sin embargo, a medida que la propuesta se fue asentando en la cotidianidad de nuestra práctica museística, las reflexiones de los participantes se volvieron más elaboradas y profundas.

Algunos de los registros más significativos evidencian este cambio en la percepción, como por ejemplo: "La cuchara no solo sirve para agarrar helado, solo ES si nosotros somos" o "Una cuchara es por la construcción social que hay alrededor de ella". Estas frases muestran cómo, con el tiempo, los participantes se dejaron llevar por la dinámica, adentrándose en una reflexión más filosófica y personal sobre el objeto. Este proceso de reflexión no solo estuvo limitado a los registros escritos, sino que también se desplegó a través de conversaciones y diálogos que se generaron en torno a la acción, revelando cómo el público empezaba a cuestionar tanto la cuchara como objeto, como las estructuras sociales y culturales que la definían.

Cabe destacar que, además de esta participación espontánea en el dispositivo, la acción fue acompañada por recorridos participativos tanto con grupos escolares como con público general.

Durante el tiempo de la muestra esta intervención se consolidó como un dispositivo de interacción con la obra de Mariana Sanguinetti y simultáneamente se transformó en un espacio de reflexión crítica sobre el arte, el museo y el rol del público en el proceso de creación y exhibición. La experiencia se fue tejiendo a partir de las conexiones que los participantes hicieron entre los objetos, las obras y sus propias percepciones, enriqueciéndose con nuevas formas de diálogo entre la institución y la comunidad.

Conclusión

El “alimento” de los museos es la participación, en sus distintas formas y exigencias. Es esta la que lo hace crecer como institución, nutriéndolo y permitiéndole no solo subsistir, sino también evolucionar. Al proponer una difusión de roles, abrimos el museo a la intervención activa de la comunidad, invitándola a experimentar el espacio desde una perspectiva fresca y reflexiva.

En la cotidianidad del museo, es notable la sensación de que el museo se manifiesta como un gran ser vivo, que respira y pulsa al ritmo de quienes lo visitan. Es como un gran animal, que pasa por momentos de calma e introspección, rumiando en silencio y por otros de una efervescencia absoluta. Son los flujos de personas en su interior quienes generan la vibrante ebullición, una electricidad palpable que va y viene en el aire a lo largo del día, con cada visitante como un impulso vital que mantiene al museo en movimiento. Es importante pensar hoy más que nunca que las instituciones públicas, sobre todo las que constituyen parte de los circuitos culturales y educativos que tanto esfuerzo han costado construir, están hambrientos de esa vida que le da la comunidad que lo incorpora a su cotidianidad.

Es la participación de las personas que habitan el museo quienes lo alimentan generando de esta forma la construcción de una comunidad comprometida, dando posibilidad a instancias de aprendizaje y reflexiones que enriquecen el tejido social. Aprovechar este carácter vivo del museo nos invita a repensarlo como un espacio donde las experiencias de observación, cuestionamiento y participación pueden ser también estrategias pedagógicas, y donde cada interacción es una oportunidad de compartir.

Si bien el vínculo museo-escuelas-artistas-público está en constante transformación, absorbiendo los emergentes de la actualidad y reformulándose, es siempre a partir de la participación activa. Hoy, más que nunca, es momento de defender estos espacios que nos proponen una observación desacelerada, crítica, donde podemos dialogar y expresarnos, conocernos, enseñar y aprender.

Referencias Bibliográficas

- Acaso: M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking*. Cómo el arte puede transformar la educación. Madrid: Paidós Educación
- Alderoqui: S. (2003). *La ciudad: un territorio que educa*. Buenos Aire.
- Anijovich: R. y Mora: S. (2009). *Estrategias de Enseñanza*. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.
- Camnitzer: L. (2008). *Didáctica de la Liberación*. Arte conceptualista Latinoamericano. Editorial HUM: CCE, CCEBA. Uruguay: Buenos Aires.
- Davini: M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin: E. et. Al. (1996). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” *En Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.



Maggio; M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio; M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós

Rogoff; I. (2011). *Arte y políticas de identidad*: vol 4. (junio), pp.263-286



Eje 2- NUEVAS INVESTIGACIONES EN TORNO AL CAMPO DE LA DIDÁCTICA

Yuliana Silvestri Perez

Universidad Nacional de Mar del Plata

yulianasilvestriperez@gmail.com

Brian Kelly

Universidad Nacional de Mar del Plata

kellybrian013@gmail.com

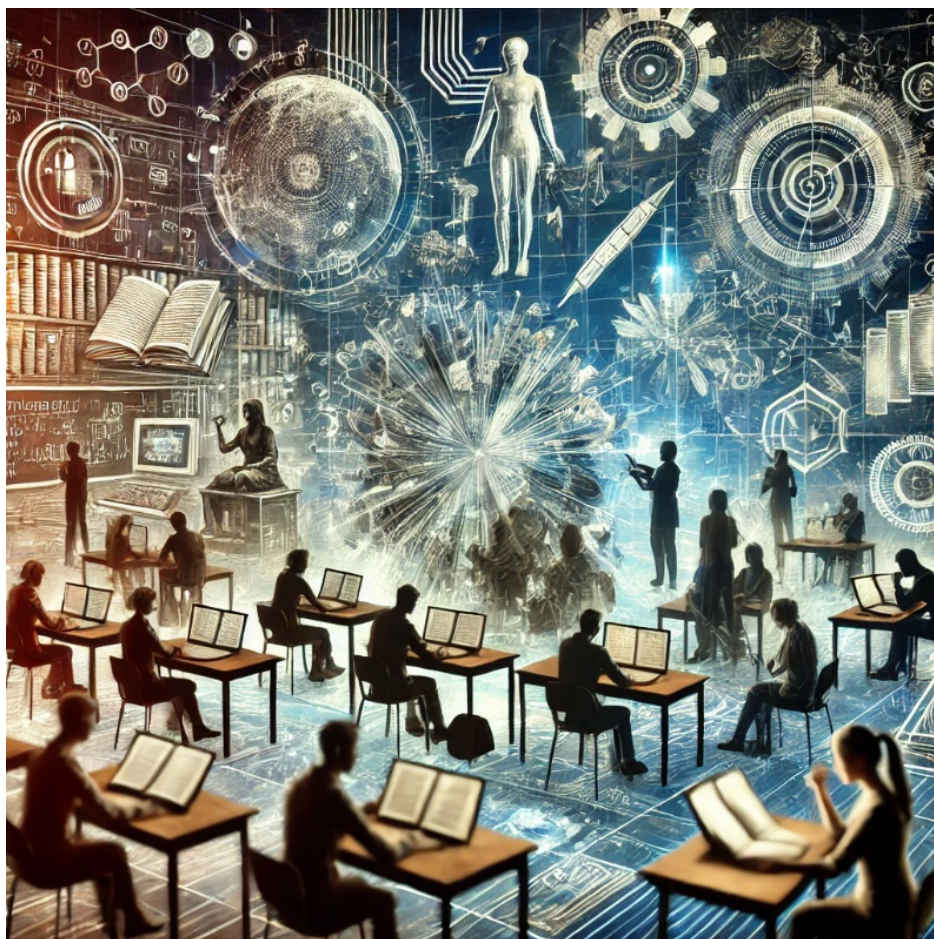


Imagen creada con Inteligencia Artificial Generativa

Este eje se propone como un espacio para compartir y debatir investigaciones y proyectos que contribuyan a la construcción del campo de la Didáctica en la actualidad. En un contexto en el que las prácticas de enseñanza están en constante transformación, resulta fundamental analizar de qué manera las configuraciones didácticas influyen en la generación de nuevos conocimientos y en la redefinición de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.

Este espacio busca recuperar y problematizar estudios que aborden enfoques innovadores en la enseñanza, trayectorias educativas en distintos niveles del sistema, investigaciones sobre modelos pedagógicos emergentes, el análisis de las prácticas interdisciplinarias, etc. Asimismo, da lugar a la reflexión sobre los vínculos existentes entre la teoría y la práctica en la didáctica, considerando tanto las tensiones como las potencialidades que emergen de estos ensamblajes.

Desde esta perspectiva, se invita a explorar investigaciones que no solo amplían nuestra comprensión del campo, sino que también puedan ofrecer herramientas y marcos de análisis para pensar las estrategias de enseñanza en diferentes contextos educativos. En este sentido, se espera generar un diálogo crítico que permita visibilizar las transformaciones en curso y aportar a la construcción colectiva del conocimiento didáctico en un escenario en permanente cambio.

Las prácticas de la enseñanza que incluyen videojuegos en la escuela primaria. Creaciones didácticas en la articulación entre la lúdica y las tecnologías de la información y la comunicación

Cecilia Palladino

Facultad de Filosofía y Letras, UBA/ UNaHur

cecilia.palladino@unahur.edu.ar

Resumen

Este trabajo presenta algunos de los resultados de la investigación realizada para obtener el título de Magister en la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires: dirigida por la Dra Mariana Maggio

Esta investigación (2018-2020) tuvo como propósito analizar las prácticas de enseñanza que incluyen videojuegos o juegos en línea en su diseño didáctico en la escuela primaria. Desde una perspectiva de problematización, en este proyecto buscamos poner el foco en las prácticas de enseñanza de aquellos docentes que deciden incluir videojuegos y/o juegos digitales en sus clases, a partir del estudio de los rasgos destacados en sus propuestas. Buscamos indagar en qué sentido la inclusión de videojuegos en la enseñanza, en tanto objetos culturales lúdicos y tecnológicos, permite modificar perspectivas didácticas clásicas.

Palabras clave

Videojuegos; enseñanza; nivel primario

La escuela hoy

La escuela que conocemos hoy da cuenta de una institución concebida y edificada como tal en todo Occidente a finales del siglo XIX. Numerosos autores han recorrido este surgimiento histórico, y estudiaron su rol central, asociado fuertemente a la infancia y a la Modernidad (Dussel y Caruso, 1999; Narodowsky, 1994, entre otros). No obstante, hace tiempo ya que se sostiene que habitamos un mundo diferente al de aquella época, generando una tensión entre la institución y quienes la habitan. Brailovsky (2019a) afirma que es necesario criticar a la escuela tradicional sin caer en posiciones utilitarias, vinculadas a la ética del mercado, que cuestionan las instituciones educativas y a los docentes sin revisar principios vinculados a la enseñanza sino desde una lógica alumno-cliente y docente que no cumple su tarea.

Si entendemos que mucho de lo que sucede en la escuela implica desafíos y desajustes profundos (Sibilia, 2012; Lewkowicz y Corea, 2005), cobra sentido la necesidad de modificar, cambiar, innovar en algunos de sus aspectos. Pinto (2019) propone poder pensar estos procesos de innovación desde una perspectiva que conciba a la escuela como problema de diseño. Para hacerlo parte de la “matriz escolar tradicional” propuesta por Rivas (2017) y propone dar cuenta de diferentes variables que configuran el “núcleo duro” de la gramática escolar (Pinto, 2019). Estas dimensiones son: el tiempo, el espacio, el currículo, la evaluación y los vínculos.

Videojuego como objeto cultural contemporáneo

A partir de lo mencionado, las prácticas de enseñanza diseñadas por docentes que deciden incluir videojuegos en sus clases aparecen como una posibilidad para la enseñanza. Los videojuegos ocupan en nuestros días y en el marco de la cultura digital un lugar central en tanto objetos culturales, contenido y expresión del conocimiento contemporáneo (Maggio, Lion, Perosi y otras, 2017). Actualmente los niños, niñas y jóvenes pasan varias horas al día videojugando, ya sea en consolas, PC o celulares, y estos forman parte de la vida cotidiana de las infancias y adolescencias en su tiempo de ocio (Sánchez y Esnaola, 2014; Lion y Perosi, 2017; Dussel, 2016a). De acuerdo con la Encuesta Nacional de consumos culturales de nuestro país de 2017, más de la mitad de los jóvenes de entre 12 y 17 años videojuegan en diferentes soportes. Además, una encuesta de UNICEF del año 2016 en nuestro país revela que casi el 70 por ciento de los mayores de doce años videojuega, más allá de su origen social, información que permite pensarlos más allá de diferentes orígenes sociales, como un “puente” de diálogo y experiencia compartida, intercultural y lingüística (Dussel, 2016a). Los videojuegos en la era digital están cambiando la manera en que los niños, adolescentes y jóvenes conciben la realidad (Mc Gonigal, 2013) y constituyen, en tanto objetos culturales, formas de representar la realidad, con discursos y lenguajes específicos (Scolari, 2013; Lacasa, 2011). Por eso, como se afirma desde la Ludología, es necesario comprender sus características en tanto juegos (Frasca, 2009).

Abrir la puerta para ir a jugar

El juego es una actividad fundante y central en el ser humano tanto desde lo cultural (Huizinga, 2000) como desde lo psicológico, con relación al desarrollo del niño y al encuentro con otros, a la vez que constituye uno de los Derechos de niños y niñas [1]. Su inclusión en la enseñanza ha sido estudiada en mayor profundidad en Nivel Inicial. Desde la Pedagogía y la Didáctica han surgido debates en relación con dos posturas sobre el juego y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje. Por un lado, aquellos que entienden al juego como fin en sí mismo (Scheines, 1998); por otro, quienes lo conciben en función de uso didáctico. Sarlé propone superar estos dos extremos para relacionar juego y enseñanza, y sostiene que debemos preguntarnos en qué se enriquece

la enseñanza cuando está atravesada por propuestas lúdicas. El concepto de lúdica (Pavía, 2006) es una posibilidad también para sortear los debates anteriores.

En la actualidad, los videojuegos son concebidos como una posibilidad en la enseñanza (Lacasa, 2011; Mc Gonigal, 2013). Las prácticas de enseñanza que incluyen videojuegos, sin embargo, aún son escasas en el ámbito educativo en todos los niveles del sistema (Ansó, Esnaola y Galli, 2019). La presencia de nuevas pantallas y tecnología convive en el día a día de niños y niñas y coexiste con juegos y juguetes *tradicionales* en las prácticas lúdicas fuera de la escuela (Duek, 2014). El rol del adulto (madre, padre, docente) es clave para habilitar situaciones lúdicas en tanto mediador y facilitador de los juegos con los niños (Duek, 2014; Sarlé, 2006).

Resulta central considerar que las tecnologías de la información y de la comunicación forman parte de la compleja trama de los contextos sociales, culturales, políticos y educativos. Desde una perspectiva educativa entendemos que se engarzan en las diversas formas del pensamiento disciplinar, y que su inclusión en las prácticas de la enseñanza potencia formas especializadas de construcción del conocimiento. Hoy en día, en el campo de la investigación, las tecnologías son entendidas y analizadas desde una perspectiva cultural y relacional que evita reducirlas a meros instrumentos técnico-funcionales (Burbules y Callister, 2001).

En este marco, Ferrara (2013) afirma que los videojuegos pueden generar propuestas de enseñanza potentes en tanto se trate de experiencias diseñadas de manera adecuada. Suponer que la sola inclusión de videojuegos en la clase es suficiente, sin considerar su articulación con la propuesta de enseñanza o de qué videojuego se trata, sería igual que suponer que la sola inclusión de una computadora cambia lo que sucede en el aula. Se trata, en verdad, de una discusión que hace varias décadas se viene sosteniendo desde la Tecnología Educativa re-concebida (Maggio, 2016). Los videojuegos, al igual que otros programas u objetos tecnológicos, permiten y habilitan ciertas formas de actuar e interactuar y desalientan otras, por lo que se vuelve necesaria su desnaturalización crítica (Lion y Perosi 2019).

Consideraciones metodológicas

Trabajamos desde el encuadre metodológico cualitativo de la didáctica crítica e identificamos las prácticas de enseñanza en sus contextos naturales y en las condiciones habituales en que se desarrollan, para comprenderlas. En este marco, el proceso investigativo supuso un primer estudio exploratorio (seis meses) que permitió precisar el objeto de investigación y una segunda etapa (dos años) donde se abordó una matriz etnográfica en lo referido al análisis de las prácticas de la enseñanza en su contexto natural. Participaron del estudio 6 escuelas que contaban con prácticas de excepción a las que se llegó a través de un sistema de referencias, donde se realizaron entrevistas en profundidad a docentes y autoridades, y observaciones de clases en series de tres en promedio, lo cual incluyó en algunos casos, breves entrevistas a los/las estudiantes.

Las preguntas orientaron esta investigación fueron las siguientes:

- ¿Qué características asumen las prácticas de enseñanza en el nivel primario que incluyen videojuegos o juegos en línea? En este marco, ¿se generan alteraciones en aquellos que se reconocen como núcleos duros del sistema educativo?

- ¿Cómo se recrean las intervenciones y las decisiones del docente en la práctica de enseñanza que emergen en el ámbito lúdico? En el plano de la práctica de la enseñanza, ¿qué tipo de tramas llevan a revisiones originales de las dimensiones didáctico-pedagógicas?

- ¿En qué sentido la inclusión de los videojuegos propicia cambios en la dinámica, interacciones y clima del aula que emergen en el ámbito lúdico?

Resultados

La clase ludificada

A lo largo del primer nivel de análisis pudimos reconocer que los docentes que han formado parte de esta investigación dieron cuenta en sus entrevistas que sus estudiantes son jugadores, dentro y fuera de la escuela. En líneas generales, señalan el lugar clave de las tecnologías de la información y la comunicación, tanto en los consumos como en los modos de construcción del conocimiento en la cultura contemporánea y de los videojuegos o juegos en línea, como parte de la misma pensando en la infancia que habita hoy sus aulas. Es a partir de este reconocimiento, entendemos, que generan propuestas de enseñanza que incluyen videojuegos y traen asociadas tensiones y /o transformaciones a los *núcleos duros* del sistema educativo (Rivas, 2017; Pinto, 2019) como son el tiempo, el espacio, el currículum y el rol del docente y el estudiante. En este sentido, hemos decidido utilizar la metáfora del juego del elástico, que se estira, se modifica y genera nuevas superficies espaciales al modificarse, para nombrar esta variable.

En los casos observados, los videojuegos no ingresan a la clase solo como una estrategia didáctica más (por ejemplo, una película para trabajar un contenido específico, o bien escuchar una canción, leer un cuento y luego realizar una actividad) o como un juego que al ser forzado por la didáctica pierde su esencia lúdica (por ejemplo, una lotería para aprender las tablas de multiplicar, Scheines, 1999; (Merieu, citado en Brailovsky, 2019)). Entendemos que los videojuegos no constituyen sólo un medio para la enseñanza, sino que la inclusión de la propuesta lúdica una vez que comienza modifica profundamente y da un nuevo sentido a la clase como tal, que hemos denominado clase ludificada o ludificación de la clase como una fiesta en la que queremos estar.

Los argumentos que los docentes señalan y relatan, tanto en el ámbito de las entrevistas de investigación como en las clases observadas, nos permiten dar cuenta de elementos y características propias del juego y de lo lúdico que se despliegan al incluir juegos en

línea y videojuegos en las propuestas de enseñanza, como por ejemplo: el bullicio, la tensión, la alegría, el lugar del error, la incertidumbre, el recorte témporo-espacial con la realidad (Huizinga, 2000; Sarlé, 2001; Sarle y Rosemberg, 2011; Brailovsky, 2011; Frasca, 2017). Lo que sucede en las prácticas de enseñanza con videojuegos o juegos en línea es reconocido por los docentes y autoridades como una propuesta que genera situaciones diferenciadas de lo que sucede en el día a día de sus clases.

La *ludificación de la clase* trae aparejado un posicionamiento del docente, que reconoce que no sabe todo, que se sorprende junto a sus estudiantes y que disfrutan en conjunto. Muchos niños y niñas, según observamos y refirieron sus docentes en las entrevistas, han podido posicionarse en un lugar diferente al que suelen conocer sus compañeros y docentes en la escuela, y fueron capaces de interpretar un nuevo rol. A su vez, los estudiantes con su experiencia (en los casos que es puesta en consideración por sus docentes) logran enriquecer y complejizar las clases.

Un nuevo nivel de análisis nos permite dar cuenta de nuevas categorías.

La clase como ronda estructural

La colaboración aparece de manera recurrente tanto en las observaciones como en las entrevistas realizadas como una característica de estas prácticas de enseñanza.

La colaboración y la comunicación son reconocidas como parte de la escena o escenario lúdico (Mc Gonigal 2013; Lion, Perosi, 2018). En este marco, indagamos qué tipo de interacciones e intercambio se despliegan en las prácticas de enseñanza que incluyen videojuegos y qué sucede con los vínculos que allí emergen entre los estudiantes y docentes (Pinto, 2019).

La colaboración aparece en las distintas entrevistas realizadas a docentes, coordinadores y directivos de nuestro campo, quienes reconocen y valoran una asociación entre esta posibilidad grupal y prácticas de la enseñanza que incluyen juegos en línea o videojuegos. Las propuestas de enseñanza que hemos observado se diferencian entre sí por el tipo de juego que incluyen, así como por su característica de juego individual o grupal, y también por el tipo de agrupación definida en la clase por los docentes (dos estudiantes o uno por computadora). A pesar de este contexto, diverso en relación con las agrupaciones y al tipo de propuesta lúdica definida por el videojuego en sí mismo, pudimos dar cuenta de una colaboración que llamamos *estructurante*.

Pudimos detectar que, más allá de esta diversidad y en distintos grados, la colaboración tiene lugar, y es valorada y reconocida por los actores involucrados en las entrevistas. La figura de un estudiante-par que andamia, aunque no está compartiendo la misma pantalla o la misma situación de juego o no está jugando en red, la hemos denominado *ronda estructural*, dado que no se relaciona solo con el tipo de propuesta o agrupación en el aula, sino que va más allá (aunque incluye a las clases con juegos en red) y se

vincula a una dinámica-*un escenario* que la lúdica habilita en las clases. A pesar de que los chicos no se ven a la cara todos entre sí como en una ronda tradicional[2], es decir, no es un círculo de sillas, la situación lúdica genera comunicación entre los estudiantes, a pesar de que no estén unos cerca de otros.

La clase como un mundo amplificado.

La expansión hacia afuera del espacio y el tiempo de la clase que incluye videojuegos.

Hace varios años que la inclusión de TIC en las escuelas permitió plantear la posibilidad de ampliar o flexibilizar las paredes del aula, desde una videoconferencia con estudiantes de otro lugar o por medio de la posibilidad de compartir en redes sociales investigaciones o producciones de los estudiantes (Maggio, 2018; Latorre y otras, 2012). Se trata del desafío de contar con *escuelas porosas*, (Lion, 2017) abiertas al afuera.

En los análisis realizados dimos cuenta de los aspectos en los cuales las clases que incluyen videojuegos se expanden, se amplifican hacia afuera de ese tiempo-espacio, dado que repercuten más allá del momento específico de dicha clase y también, en algunos casos, por fuera de la escuela. No es solo que el mundo ingresa a la escuela al incluir tecnología, también algunos aspectos de lo que sucede en la clase que incluye videojuegos se expanden hacia afuera de la misma. Los docentes y autoridades entrevistados dan cuenta de repercusiones vinculadas con la grupalidad y la colaboración, que se plantean en la situación de videojugar, y que luego se expanden.

Aquello que sucedía al jugar *Minecraft* era recuperado en otras clases por los estudiantes, con relación a contenidos y valores; tomaban de allí ejemplos para pensar estos temas, como nos explica la coordinadora de Tecnología de la escuela. En este mismo sentido, la directora de una escuela de Tigre explica que el uso de Juegos en línea permitió nuevos modos de trabajo entre algunos estudiantes y habilitó vínculos en el grado que no habían podido desarrollarse antes.

La experiencia de la clase que incluye videojuegos o juegos en línea, en la mayoría de los casos que formaron parte de esta muestra, se expandió y proyectó más allá del tiempo y espacio que dura la clase. Hemos podido dar cuenta de relaciones y modos de vincularse grupalmente en distintos momentos del día escolar que partieron de las experiencias de videojugar. A su vez, actividades llevadas adelante por los docentes han surgido a partir de la situación lúdica en línea. Por último, observamos estudiantes que en sus casas desean jugar con aquello que lo hacen en sus escuelas. En este sentido es que nos referimos a una clase expandida más allá del tiempo y el espacio de la misma.

Tableros lúdico-pedagógicos

Tal como mencionamos al comienzo, a partir de lo que hemos analizado afirmamos que, dado que se ludificó, la clase la atmósfera del juego permite que emerja una nueva disposición lúdica. Para dar cuenta de ello, construimos la categoría de "tablero lúdico-pedagógico", que define una nueva disposición y una atmósfera lúdica que conviven con el videojuego elegido por los docentes. Aquí, el docente se incorpora y es parte, lo cual genera una nueva lógica de juego, que convive con la anterior. Desde la teoría del juego se ha estudiado el *segundo nivel de significación o de segundo grado* que implica el juego (Brougère, 1996) y el *marco lúdico* (Sarlé, 2003) en tanto un espacio de significación distinto a la realidad que despliega el juego; se trata del mundo ficcional al que ingresa el jugador (Perinat, 1995). En el caso de la educación, el marco lúdico "rompe con la lógica de la enseñanza y la obliga a redefinirse" (Sarlé, 2006: 185).

Los tableros son espacios físicos que organizan una propuesta de juego y sus reglas (de recorrido, de estrategia, por ejemplo). Pero cabe pensarlos también como definiciones intangibles, invisibles, imaginarias que definen ciertos movimientos, interacciones y reglas de juego (Scheines, 2017). Si jugar es fundar un orden con ciertas reglas y, una vez fundado, someterse a él voluntariamente (Scheines, 2017), sostenemos que las propuestas de enseñanza que incluyen videojuegos o juegos en línea generan en la clase tableros intangibles, que conviven y se solapan con el videojuego allí utilizado. Estos tableros, casi a modo de escenarios teatrales, se montan temporariamente sobre el espacio físico de la sala o aula de Informática y generan ciertas configuraciones (Litwin, 1997) como un nuevo plano más amplia de la clase. En este aspecto recuperamos el concepto de configuraciones didácticas (Litwin, 1997)[3]. Las configuraciones didácticas dan cuenta del abordaje del contenido realizado por el docente, el modo de desplegar, estructurar y organizar la clase en cada institución en particular, sin ser posible su traspaso a otra clase, dado que esta es única.

Proponemos definir entonces, como *tablero lúdico-pedagógico*, a ciertas tramas generadas por la propuesta didáctica que incluye videojuegos o juegos en línea, a partir de la ludificación de la clase y dado el entrecruzamiento de diferentes variables, a saber: el videojuego elegido y sus características; el desafío o consigna para el juego propuesto por el docente en caso de haberla; la organización espacial; el tipo de comunicación entre estudiantes y con el docente; el movimiento del docente por el espacio del aula; las intervenciones que realiza durante la clase, entre otros. Es decir, que en las clases con videojuegos convive un videojuego en línea (que se desarrolla en cada computadora, su campo de juego), con este nuevo tablero lúdico de juego que incorpora al docente y lo que sucede en la presencialidad como parte del mismo. Los tableros lúdico-pedagógicos se incorporan en un nuevo plano junto al juego que se está utilizando en la clase como una nueva configuración más amplia que este, pero que lo incluye.

Imaginar que en la escuela es posible abrir la puerta para ir jugar, generar clases que logran desplegar por medio de la inclusión de un videojuego un marco lúdico (Sarlé,

2006) en el que los estudiantes desean estar porque es una fiesta, y los docentes disfrutan y se sorprenden junto a ellos, es una posibilidad para generar una escuela más justa y donde todos puedan y deseen estar (Maggio, 2016). A su vez, considerar a los videojuegos como una posibilidad en las clases es reconocer a los sujetos culturales que hoy habitan nuestras aulas, dando cuenta de quiénes son dentro y fuera de la escuela.

Notas:

[1] Artículo 31 de la Convención sobre los derechos del Niño, 1989.

[2] Se trata de un juego llamado así en Latinoamérica, y en España, donde los niños se toman de las manos haciendo un círculo para cantar o bailar. El término es utilizado para organizar espacialmente a un grupo de manera circular y es la organización por excelencia para juegos, dinámicas o encuentros grupales, dado que permite que todos puedan verse entre sí.

[3] Si bien este constructo analiza y se ocupa del nivel universitario del sistema educativo, lo consideramos relevante para nuestra investigación.

Referencias bibliográficas

- Anso: M., Esnaola: G., Galli: G. (2019). *La tecnología educativa y el edutainment como recursos de mediación cognitiva*. Coloquio de Investigación educativa en Argentina. 13 y 14 de junio. Facultad de Ciencias Económicas: Universidad de Buenos Aires. Disponible en Consulta: 01.11.2019.
- Brailovsky: D. (2011). *El Juego y la clase Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Noveduc.
- Brailovsky: D. (2019a). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Artes Médicas.
- Burbules: N. y Callister: T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Granica.
- Caruso: M., Dussel: I. (1999). *De sarmiento a los Simpsons*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Duek: C. (2014.) *Juegos: juguetes y nuevas tecnologías*. Capital Intelectual.
- Dussel: I. (2016a) Los videojuegos como experiencia y como cultura. <http://www.eduforics.com/es/los-videojuegos-experiencia-cultura/> consultado 14/9/2019.
- Ferrara: J. (2013). “*Games for Persuasion: Argumentation: Procedurality, and the Lie of Gamification*”. Games and Culture. 8 (4), pp. 289-304.
- Huizinga: J. (2000). *Homo Ludens*. Alianza.
- Lacasa: P. (2011). *Los videojuegos: aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.

- Frasca: G. (2009) Juego: videojuego y creación de sentido. Una introducción. *Revista Comunicación*. 7-1, pp. 37-44.
- Lewkowicz: I. y Corea: C. (2004). *Pedagogías del aburrido: escuelas destituidas: familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lion: C., Perosi: V. (2019). *Didácticas lúdicas con videojuegos educativos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lion: C. y Perosi: V. (2017). *Los videojuegos serios: puentes de creatividad y expansión educativa*. *Revista Anales de la Educación Común*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Sección: Sección Artículos en torno al tema: Los videojuegos y la creatividad. Año 2.
- Lion: C. (2017). *Tecnologías y aprendizajes: claves para repensar la escuela*. En Montes: N. (comp.) *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Litwin: E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio: M. (2016). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza: Hacia una tecnología educativa re-concebida*. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires. Disponible en Consulta: 03.06.2019.
- Maggio: M., Lion: C., Perosi: V., Jacobovich: J., Pinto: L., (2017). #tecnoedu2016, Enseñanza universitaria en movimiento.
- Maggio: M. (2018a). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mc Gonigal: J. (2013). *¿Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo?* Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Narodowsky: M. (1994). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Aique.
- Pavía: V. (2006a). *Jugar de un Modo Lúdico: el juego en la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Perinat Maceres: A. (1995). *Prolegómenos para una teoría del juego y del símbolo*. *Cognitiva*. 7-2, pp. 185-204.
- Pinto: L. (2019). *XIV Foro Latinoamericano de Educación Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Buenos Aires: Santillana.
- Rivas: A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Documento Básico. XII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Rosemberg: C., Sarlé: P., Stein: A. y Migdale: M. (2011). *El lenguaje: el juego y la enseñanza en la educación*. Buenos Aires.

- Sánchez Peris F., Esnaola Horacek G. (2014) “Los videojuegos en la educación”. Aularia: Revista Digital de Comunicación. 3-1: 21-26. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4713248> consultado el 7/10/2019.
- Sarlé P. (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé: P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé P. (2011). *El juego como espacio cultural: imaginario y didáctico*. Revista Infancia imágenes. 10-2, pp. 83-91.
- Scheines: G. (1998). *Juegos inocentes: juegos terribles*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero.
- Scolari: C. A. (2013). *Homo Videoludens 2.0*. De Pacman a la gamification. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat.
- Sibilia: P. (2012). *Redes o paredes*. La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires: Tinta Fresca.

Modalidades de formación en la profesión médica en espacios hospitalarios

Claudia Finkelstein
UBA – IICE – UNTREF
claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

Elisa Lucarelli
UBA-UNTREF
elucarel@gmail.com

Resumen

La investigación que presentamos, *Un caso particular de articulación teoría – práctica en la formación en la profesión del área de la salud* inscripta en la Didáctica Universitaria, pretende comprender las modalidades de formación en la profesión, en el campo de la salud y generar conocimiento acerca de cómo se desarrollan los procesos de enseñanza que llevan a cabo los docentes responsables de los diferentes espacios curriculares externos a la Unidad Académica. Lo llevó a cabo el equipo del Programa Estudios sobre el aula Universitaria (IICE-FFyL-UBA).

Se presentan los resultados de la investigación desarrollada en la cátedra de Pediatría del Hospital Garrahan, Hospital Asociado a la Facultad de Medicina de la UBA, siguiendo una metodología de generación conceptual (Sirvent y Rigal, 2023), comúnmente denominada cualitativa, y localizada en la Carrera de Medicina de la esta Universidad.

El material empírico analizando responde al obtenido por entrevistas, observaciones de clases y revisión de material documental, incluyendo también los aportes derivados de la realización de instancias participativas y acciones de retroalimentación.

Las conclusiones que se presentan se organizan en las siguientes dimensiones: La profesión médica: contexto histórico y actual, y el contexto institucional y su historia: el Hospital Garrahan y la cátedra de Pediatría.

Palabras clave

Didáctica universitaria; formación; profesión

Introducción

La problemática de la formación en la profesión en el aula universitaria ha sido objeto de estudios que posibilitaran conocer, desde distintas dimensiones, los procesos a través de los cuales esa educación se hace posible. Dentro de este encuadre amplio, desde mediados del siglo pasado, la Didáctica Universitaria busca comprender y dar respuestas a los problemas de la enseñanza y el currículum en la institución y en el aula del nivel, motivando investigaciones que, a la vez, contribuyen a la conformación de su campo. Con este propósito enfoca a los sujetos del aula en su situación cotidiana actual.

Le importa estudiar al docente en sus prácticas habituales y en sus acciones innovadoras a la luz de su formación profesional de origen y de su preparación pedagógica. Analiza estas prácticas situadas en la institución particular en que se instalan esas acciones, cómo es el sistema de relaciones que la definen, cuál es su cultura, cuál es la trama que teje el poder.

En consecuencia, para enfocar las problemáticas del currículum y la enseñanza, interesa conocer las características que asume en ese contexto, la profesión de destino, como estructurante privilegiado en este campo (Lucarelli, 2009). Estas consideraciones instan a mirar los problemas del aula universitaria y a las prácticas que en ella se suscitan, desde otro lugar alternativo al instrumental.

Esta mirada, refiere a una perspectiva fundamentada crítica (Lucarelli, (Autor, 1995; Autor, 2009)), es decir de los fundamentos (Candau, 1988) que permitan definir el qué y el cómo de las decisiones en las prácticas (qué enseñar y cómo enseñar), pero también los por qué y para qué que sustentan esas decisiones.

Con la intención de comprender cómo se desarrollan estos procesos formativos hemos llevado a cabo la investigación que presentamos, *Un caso particular de articulación teoría – práctica en la formación en la profesión del área de la salud* inscripta en la Didáctica Universitaria, que pretende comprender las modalidades de formación en la profesión, en el campo de la salud y generar conocimiento acerca de cómo se desarrollan los procesos de enseñanza que llevan a cabo los docentes responsables de los diferentes espacios curriculares externos a la Unidad Académica, desde una mirada situacional y contextual. Lo llevó a cabo el equipo del Programa Estudios sobre el aula Universitaria (IICE-FFyL-UBA) [i].

El currículum universitario sostiene en general, la concepción de articulación teoría – práctica aplicacionista, (Lucarelli, 2009) que desplaza hacia el ciclo final de estudios la preparación específica en los saberes y habilidades profesionales. Esta situación se replica en el caso de la formación de los médicos en la Facultad de Medicina de la UBA en donde las prácticas pre profesionales se ubican en los dos últimos ciclos de formación que se cursan fuera de la sede de la Facultad, en instituciones de atención de la salud[iii].

Se presentan los resultados de la investigación desarrollada en la cátedra de Pediatría^[iv] del Hospital Garrahan, Hospital Asociado a la Facultad de Medicina de la UBA^[v], siguiendo una metodología de generación conceptual (Sirvent y Rigal, 2023), comúnmente denominada cualitativa, orientada hacia la *comprensión de los significados* de las prácticas que se desarrollan en esos ámbitos y localizada en la Carrera de Medicina de la esta Universidad.

El material empírico analizando responde al obtenido por entrevistas, observaciones de clases y revisión de material documental, incluyendo también los aportes derivados de la realización de instancias participativas y acciones de retroalimentación.

Las conclusiones que se presentan se organizan en las siguientes dimensiones: La profesión médica: contexto histórico y actual, y el contexto institucional y su historia: el Hospital Garrahan y la cátedra de Pediatría.

La profesión médica: Contexto histórico y actual

Como es sabido la institucionalización de las profesiones liberales ha hecho posible el desarrollo de sistema profesional con dos orientaciones complementarias: las profesiones eruditas o académicas, centradas en la investigación y la transmisión de sus resultados a las nuevas generaciones, y las profesiones aplicadas.

La profesión médica es definida, desde el mismo sector, como grupo social integrado por médicos que ejercen los valores inherentes a la misma, es decir el conjunto de principios que hacen al profesionalismo. Este se precisa en función de la relación que se establece con la sociedad, y en la actualidad se reconoce a través de cuatro características: el conocimiento médico en función del binomio salud - enfermedad, el control de la organización del trabajo, la organización profesional con capacidad reguladora especialmente sobre la formación, y el código ético que rige sobre la actuación profesional (Pardell, 2006).

En este entorno adquiere un significado especial la incorporación de nuevos integrantes a la profesión en tanto que la elección profesional da cuenta de iniciar un proyecto de vida, desempeñar un determinado papel en la sociedad en que se vive, así como darle sentido a la vida individual, contribuyendo, desde la profesión, a mejorar la calidad de vida en general.

La elección de la profesión médica, reconocida históricamente junto al derecho como una profesión aplicada, no es la excepción en cuanto a su función definitoria en cuanto a la identidad de los sujetos. De allí la importancia que adquiere el análisis del proceso de esa construcción y de las modalidades que asume en las instituciones responsables de su formación. En este sentido, la formación del médico, tal como lo determina su Plan de estudios, se desarrolla en la Universidad de Buenos Aires a través de dos instancias: una primera etapa que se lleva a cabo en la institución sede, Facultad de Medicina, centrada en la enseñanza del corpus teórico de base, y una segunda en la que

se introduce al estudiante en los aspectos prácticos, en los secretos de la profesión, y que tiene al hospital como su *territorio* (Da Cunha, 2010)[ii]. La medicina deposita en el hospital el primer contacto del estudiante con pacientes, dando así lugar a la construcción de los aspectos más complejos de ese proceso formativo, ya que, junto al dominio de formas de operar, destrezas técnicas, fundamentos cognoscitivos, y formas de razonamiento específicas para la toma de decisiones, se da el proceso de socialización dentro del conjunto de valores éticos del quehacer profesional (Villamil Pérez, 2005). A través de este proceso el estudiante de medicina va definiendo su relación como sujeto y objeto del mundo profesional, en el reconocimiento de cómo percibe la sociedad al cuerpo humano, la salud y la enfermedad en un momento histórico determinado, entendiendo que esos son conceptos dinámicos, productos de la cultura de cada tiempo. La concepción de salud y enfermedad, que es el objeto de la práctica médica, es un asunto de consenso social, por tanto, diverso, así como lo es la forma de ejercer esta profesión (Estrada Correa, 2005).

Un recorrido por la trayectoria histórico social de la profesión médica permite considerar cómo han ido deviniendo estas concepciones que hacen al sostén de distintas formas de práctica profesional a lo largo del tiempo. Los griegos, que afirmaban un mundo en equilibrio en todos los aspectos de la vida, entendían a la salud como armonía entre cuerpo y alma, y hacia ella dirigían la actividad profesional, como medio apropiado para mantenerla y restaurarla. Durante la Edad Media la formación médica se daba en los monasterios, donde los médicos eran monjes; no es sino hasta el siglo XII que surge la primera Escuela de Medicina en la Universidad de Salerno, en donde los monjes compartían con laicos esa práctica, la cual es regulada por primera vez en Europa. Hasta el siglo XVII la iniciación en la profesión era legitimada por el propio gremio; es interesante observar que esa iniciación “comprendía un conocimiento de los textos y de la expedición de recetas...esto era lo que lo autorizaba como médico y no las experiencias que hubiera adquirido.” (Estrada Correa, 2005, p. 54).

A finales del siglo XVII la medicina, de naturaleza individualista hasta entonces, pasa a ser de índole social, ya que la autoridad médica deviene en autoridad social al considerarse que todo el entorno se convertía en objeto de la medicina, surgiendo el *hospital* como aparato de medicalización colectiva. A la vez la biología pasó a ser la ciencia más reconocida, construyendo un discurso universal sobre lo viviente, y por tanto también sobre lo social. Este modelo biomédico, vigente en forma generalizada en la actualidad, entiende a la enfermedad en términos físico-químicos dentro de una perspectiva propia de la racionalidad técnica (De Asúa, 1986).

Al mismo tiempo en el hospital surge el ritual de la visita a las salas, donde el maestro médico y sus discípulos estudiantes, junto con las enfermeras, acuden a la cama del enfermo, para observar, diagnosticar, registrar y recetar.

El *hospital* fue en sus inicios institución de asistencia a los pobres y, a la vez, de aislamiento y reclusión de enfermos, de manera de proteger a los otros del peligro de la enfermedad. Con la Medicina de la Modernidad la enfermedad ya encuentra su

territorio, donde cada patología tiene una localización y donde los enfermos pueden ser individualizados, clasificados y distribuidos, de manera de poder ser controlados (vigilados, en términos de Foucault) y ser objeto de un registro minucioso de lo en ellos visible, de la evidencia. Es en el siglo XVIII que el hospital, con sus registros cotidianos, es un instrumento no sólo terapéutico sino también de preparación de profesionales, siendo su dimensión esencial la clínica, se constituye en el lugar más importante de formación médica.

Los grupos de estudiantes del Ciclo Biomédico que se forman en el hospital tienen la posibilidad de tomar parte de las actividades cotidianas de los médicos. Estos se articulan en un conjunto social que Wenger (2001) denomina *comunidades de práctica*, esto es comunidades creadas con la intención sostenida de lograr una empresa compartida y que sostiene una práctica determinada, producto de un aprendizaje colectivo (op. cit., p. 69). Como características de esas prácticas se destacan su posibilidad de proporcionar soluciones a conflictos generados institucionalmente, de sustentar una memoria colectiva, y, en especial, de *ayudar a los principiantes a incorporarse a la comunidad participando de su práctica*. Si bien los estudiantes de grado (como sujetos en formación en la profesión) se definen a partir de desempeñar un rol diferente al de los profesionales médicos, el hecho de compartir el desarrollo de actividades con pacientes en el ámbito hospitalario, les abriría la posibilidad de dar un primer paso hacia su entrada en esa comunidad de práctica.

En la actualidad se han levantado críticas importantes, desde las orientaciones que propician la atención primaria de la salud, a la enseñanza hospitalaria, centradas principalmente en el hecho que esta no facilita al estudiante contactos con la comunidad en la cual en el futuro desarrollará su actividad profesional. El estudiante que se forma en hospitales, se afirma, atiende pacientes ya admitidos en los hospitales, desarrollando así una visión atípica y especializada de la medicina (Harden, Sowoden, y Dunn, 1984), más centrada en la enfermedad que en la salud y su prevención. Quedan por fuera las condiciones de vida cotidiana de los pacientes, los aspectos sociales y económicos de las enfermedades, tal como podrían manifestarse en las prácticas que se desarrollan en los centros comunitarios, clínicas barriales o rurales.

La posición es otra por parte de quienes sostienen la importancia de desarrollar la enseñanza en el ámbito de los hospitales: además de señalar la complejidad que implica la organización de instancias de formación en esos centros, advierten sobre el riesgo de que asuman tareas de enseñanza médicos sin experiencia como docentes, y con escaso conocimiento de la estructura curricular de la carrera.

Estas dos visiones acerca de dónde y cómo introducir al estudiante en los secretos de la profesión médica, coexisten en la actualidad, y atraviesan las prácticas docentes.

Contexto institucional y su historia: el Hospital Garrahan

El hospital Garrahan, fue fundado en 1987. Sin embargo, el proyecto que le dio origen surge en 1969, cuando un grupo destacado de médicos pediatras del Hospital de Niños Dr. Ricardo Gutiérrez, encabezados por el doctor Carlos Gianantonio, elaboró un programa médico para un nuevo modelo de establecimiento pediátrico.

Outomoro (2010) señala que entre 1929 y 1973 se produce un cambio en el modelo de la Medicina que trajo aparejado las siguientes consecuencias:

hospitalización de la medicina, especialización y super-especialización médica, eclipse del médico como profesional liberal, y mutación del enfermo o paciente por el consumidor. Los hospitales dejan de ser instituciones de caridad para convertirse en el alma de la actividad médica. Ya no son instituciones marginales, sino el epicentro de la vida social, a tal punto que se nace y se muere en el hospital. El médico deja la actividad privada del consultorio y pasa a ser un asalariado del hospital. Allí también se centra la actividad formativa del futuro profesional y la investigación. (p. 138).

El entrevistado así lo expresa:

en ese momento la idea era que el Hospital atendiera, atendiera y atendiera y tuviera números que mostrar a las autoridades, lo que en ese momento llamaban “Producción”, como si fuera una fábrica, o sea un estilo mecanicista de la cuestión. (Entrev. PT 28/11/2022)

Este nuevo modelo se representa como una pirámide cuya base es el primer nivel; la zona media representa la atención médica tradicional en el hospital, y el vértice corresponde a la atención terciaria superespecializada o de alta complejidad (Outomoro, 2010).

Es así que surge como un hospital de tercer nivel de atención, de referencia nacional, cuyo objetivo fundamental es la asistencia de la alta complejidad pediátrica, aunque no rechaza la consulta espontánea.

Es una institución autárquica, con una doble pertenencia jurisdiccional, del Ministerio de Salud de la Nación y del Ministerio de Salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; ambas jurisdicciones participan igualitariamente en su financiamiento y en su conducción. Expresa un modelo de organización alternativo, caracterizado centralmente por el funcionamiento autárquico y con participación de la comunidad (Arce, 1985; O’ Donnell, 1995).

Los cambios centrales en las concepciones tradicionales de un hospital fueron una estructura edilicia y un modelo de organización imaginados para una asistencia interdisciplinaria e interespecializada (Dal Bó, 1995), y un nuevo lugar para el clínico pediatra, como *coordinador de especialistas*.

Fernández (1994) afirma que la creación de una institución implica desprendimiento, ruptura con lo conocido. Como institución social, el hospital es portador de un mandato social genérico y los fundadores son en general, revestidos de gran poder. En ese mandato conviven contradicciones relacionadas con el mandato social y aquellas que expresan diferentes posiciones respecto a las características que debe asumir el establecimiento.

En el caso que nos ocupa, el modelo, sustentado por el equipo fundacional —constituido por clínicos pediatras, algunos de los que además eran sanitaristas— se basaron en el ideal de un clínico con “suficiente capacidad de globalización del paciente, que sea un nexo calificado entre la persona enferma, la familia y las distintas visiones parciales.” (Dal Bó, 1989, p. 36).

Sin embargo, y paradójicamente, todos los profesionales que dieron cuerpo al trabajo en las nuevas condiciones, provenían y se habían formado en hospitales que trabajaban con los modelos tradicionales, y no tenían experiencia en la construcción de equipos interdisciplinarios.

Schejter (2010) afirma que ese momento inicial, el clínico pediatra debía asumir un rol fundamental generando acuerdos de participación entre los profesionales de distintas especialidades para conformar un equipo de trabajo; pero al mismo tiempo se sostenía que no debía invadir el campo del saber médico especializado. En la práctica, la apertura del Hospital y la inclusión de un gran número de profesionales, facilitó diferentes concepciones del trabajo interdisciplinario, con una mirada global y a la vez en profundidad de los pacientes, que entablaron un diálogo con la concepción fundacional.

Por primera vez surge un proyecto diseñado para un establecimiento sanitario donde el protagonista no es más la figura del médico sino la organización de la asistencia, lo que permitía una mirada global del paciente (Arce, 1985).

Esta nueva organización requirió de una nueva forma de vinculación entre las especialidades médicas y los clínicos pediatras abonado por el inmenso desarrollo de la Medicina durante los últimos veinte años unido a la asistencia interdisciplinaria (Schejter, 2010).

Así lo expresa el entrevistado:

ahora tenemos egresados en todas las disciplinas del Hospital, que son jefes de servicio, referentes en sus provincias (...) cuando un chico pide rotar por el Garrahan para hacer una práctica final obligatoria, en algunos casos está muy bien justificado y en otros casos significa un amor por la alta complejidad en un país como el nuestro, en el cual uno preferiría que quisieran rotar por áreas básicas o por hospitales de mediana complejidad. El Garrahan no es para controles, sino para alta complejidad y eso lo hace bien (Entrev. PT 28/11/2022).

Esta vinculación también se pone de manifiesto en la enseñanza:

Pienso que lo mejor es que los teóricos los dé un clínico porque la visión del especialista es muy distinta de la visión del clínico. Por ejemplo, el diabetólogo da una clase de diabetes y empieza con la clasificación nueva de la diabetes. Lo que quiero es que el médico generalista sospeche la diabetes en el lactante o en el niño pequeño (Entrev. PT 28/11/2022).

Dal Bó (1989) sostiene que el Hospital Garrahan surge al mismo tiempo con la intención de desarrollar programas de docencia e investigación acordes con su nivel de complejidad.

Sin embargo, el profesor entrevistado afirma:

Fue muy curioso porque cuando hice la entrevista para ingresar al Hospital, el concurso, uno de los que me tomaba entrevista me dijo: “Mire, a usted le gusta la docencia, pero acá no se viene a hacer docencia sino asistencia porque hay que poner este hospital en el mapa de la Argentina (...) Docencia e investigación eran un proyecto a futuro (Entrev. PT 28/11/2022).

Contexto institucional y su historia: la cátedra de Pediatría

Todo fenómeno institucional es productor de subjetividad. Las organizaciones son sistemas culturales, simbólicos e imaginarios (Enriquez, 2002) que se presentan en forma global ante sus miembros e intentan imprimir su impronta distintiva en el cuerpo, pensamiento y psique de cada uno de los miembros que las integran.

Enriquez (2002) plantea que toda institución para poder perpetuarse necesita de un orden que legitime su existencia que se traduce en un relato, que es un relato mítico que habla del origen de la comunidad. Los mitos refieren a la historia sagrada que se dio en el comienzo del tiempo. Se caracteriza por posibilitar el encantamiento de quien lo escucha, provocando un proceso de comunicación afectiva que se traduce en la conformidad de quien lo escucha con lo evocado en el relato. El mito es creador de un lazo social. Por otro lado, expresa de manera accesible el sistema conceptual que permite a los miembros de la institución pensarla de manera común.

Cuando un grupo/organización/institución se constituye se instaure un mito. El mito de la fundación de la cátedra es relatado por el profesor Titular:

Veníamos del Hospital de Niños y un grupo menor de los que veníamos del Hospital de Niños, veníamos de la carrera. Entiéndase que en ese momento el Hospital no existía. El Garrahan tenía que nacer, desarrollarse y ser una referencia como es actualmente (...) El Hospital sabía que éramos UBA, pero básicamente éramos médicos del Hospital

que teníamos un hobby que era la UBA que se aceptaba como algo que no era demasiado malo (Entrev. PT 28/11/2022).

Las instituciones son productos instituidos que son precedidos por un proceso de constitución. Se institucionalizan, tienen un momento de origen, que puede resultar difícil de establecer. Este inicio, se reinventa desde el presente, se constituye en imaginario retrospectivo que conforma la *mitología de los orígenes* (Garay, 1994), que tiene valor simbólico para los sujetos que lo inventan y reinventan. Asimismo, siempre supone otras instituciones que le sirven de plataforma de despegue, es decir, subsume a otras, desplaza, reabsorbe; nace y se institucionaliza en oposición o complementariamente a otras instituciones.

Interesa destacar que no podemos hablar de historia de la cátedra en tanto quien la relata ha realizado un proceso de selección de sucesos cuyos criterios se encuentran regidos por la lógica de la subjetividad y no por la del ordenamiento objetivo de los mismos. Se trata de la historización de la institución y de la propia historia. Es una construcción del pasado, como de la realidad actual, son sucesos reconocidos en tanto son significativos. La significación se construye a su vez por las relaciones que se le atribuyen a un suceso con lo que pasó antes o con lo que puede suceder después. Tanto en el plano de la historia, en tanto ordenamiento objetivo de acontecimientos, como en la historización, ordenamiento subjetivo de los acontecimientos, lo que interesa es el *sentido* de los sucesos en su relación con los contextos que los producen (historia) y el sentido del reconocimiento y la significación de esos sucesos en relación con la subjetividad.

Hassoun (1996) sostiene que el tiempo histórico se refiere tanto a los hechos que sucedieron como al tiempo de las narraciones que dan cuenta de esos hechos atravesados por el olvido y la memoria. Este es el tiempo que llamamos historia y que necesita de una transmisión que realiza un narrador. Aquí un testimonio de un narrador:

Fuimos creciendo paulatinamente y el Hospital fue entendiendo que era importante la relación con la universidad. En un principio esto significó que se iniciaron dos o tres carreras universitarias de posgrado en algunas disciplinas. Ese fue un momento clave (...) eso abrió los ojos de las autoridades en el sentido de “parece que la universidad tiene importancia (Entrev. PT 28/11/2022).

Estos acontecimientos implican no sólo el inicio del reconocimiento de la función docente en el Hospital, sino que significó para sus miembros una doble pertenencia: al Hospital y a la Universidad.

Fernández (1994) plantea que el establecimiento de pertenencia es para los individuos que los conforman - y aunque de distinta manera para los que sin pertenecer conocen su existencia - un objeto de vinculación y representación. Se habla en general de pertenencia en dos dimensiones.

Desde el punto de vista formal el sujeto establece con la institución una relación basada en el rol. Este rol significa una posición en el sistema de poder; le otorga determinado grado de discrecionalidad y le exige algún monto de enajenación.

Desde el punto de vista fantasmático[v] el sujeto establece una vinculación con el establecimiento como espacio imaginario en el que operan los fenómenos de circulación y resonancia fantasmática y como objeto depositario de funciones de defensa contra ansiedades de tipo primario. Así lo expresa el siguiente testimonio:

siempre estimé que lo más valioso que tiene la UBA es el notable recurso humano que da esperanza en el futuro de la Argentina, porque nadie va a ninguna facultad por dinero. En todo caso podrá ir por un poco de prestigio hasta cierto punto, porque hoy en día... Recuerdo que hace unos meses tomé un taxi para ir a la facultad y le digo: “A la Facultad de Medicina”. Y el taxista me dice. “¿usted es docente?”. Y yo, con cierto orgullo, le digo: “Soy profesor”. Me mira y me dice: “¡Qué mal están ustedes!”. Es la visión que tiene la mayor parte de la población y nosotros seguimos con cierto orgullo (Entrev. PT 28/11/2022).

Al mismo tiempo, el espacio en las instituciones adquiere una dimensión material y simbólica. En tanto material, las instalaciones, el espacio, el edificio conforman un conjunto de condiciones que afectan la calidad de la tarea a realizar. Generan situaciones de comodidad- incomodidad, seguridad – peligro, potencialidad – carencia, que afectan las condiciones de los sujetos para estar disponibles frente a las demandas del trabajo (Fernández, 1994).

De este modo, la configuración del espacio constituye un elemento clave a la hora de facilitar u obstaculizar la realización de las tareas. En este sentido, el entrevistado sostiene:

De hecho, costó mucho conseguir un espacio físico para funcionar y el primer espacio físico fue una oficina, que había sido un depósito, que estaba casi escondida al lado del consejo de administración. Ahí fue donde funcionamos. Después de una década se nos otorgó una oficina en el piso de docencia, lo cual fue un avance notable. Si bien fue un lugar chiquito, teníamos existencia física y, además, el Hospital sabía que esa era la oficina de la UBA, lo cual para la gente era bueno y para nosotros también porque habíamos salido del submundo para pasar a tener existencia, porque simbólicamente estar en el piso de docencia y tener una oficina implicaba mucho, aunque parezca una cosa menor. Ahora la cátedra tiene su espacio, está reconocida (Entrev. PT 28/11/2022).

Reflexiones finales

La situación de las instituciones universitarias en el contexto universitario actual obliga a pensar en las posibilidades que pueden tener las investigaciones, como la que se ha presentado, que se alejan de perspectivas tecnocráticas y se orientan por una mirada fundamentada crítica acerca de las prácticas en el aula.

Sin asumir una posición ilusa y meramente optimista, sí afirmamos la necesidad de seguir develando los problemas que esas prácticas evidencian, las notas que las distinguen por desarrollarse en contextos institucionales idiosincrásicos, y por ser identificada su formación a través de la peculiaridad de su profesión de destino.

Nuestra investigación nos ha permitido comprender mejor las modalidades que asume la formación en la profesión médica, en tanto se desarrolla en espacios hospitalarios, en este caso el Hospital Garrahan, en su cátedra de Pediatría. Implicó entender, a través de la indagación sistemática del material empírico que nos proporcionaron la observación de clases y las entrevistas, cómo el futuro médico define su identidad a través de adentrarse en la concepción de la salud y la enfermedad como conceptos cambiantes en función de un contexto sociohistórico determinado.

Notas

[i] El equipo está compuesto por los investigadores: Claudia Finkelstein (Direct.), Elisa Lucarelli (Ases.), Gladys Calvo, Patricia Del Regno, Mercedes Lavalletto, Walter Viñas

[ii] En el contexto de este trabajo se toma *territorio* en el sentido que le da Da Cunha, esto es incluyendo en la definición relaciones de poder: “El territorio tiene una ocupación y esta revela intencionalidades... En esta perspectiva no hay territorios neutros. La ocupación de un territorio se da en la confrontación entre fuerzas”. Y agrega esta definición citando a López (2007, p.80): “el territorio es, así, un espacio mediado por las representaciones construidas por un determinado grupo al establecer un poder frente a otro y que se apropia del espacio como forma de su expresión y proyección.” Da Cunha (2010, p. 55).

[iii] El Plan de Estudios de la Facultad de Medicina está conformado por el Ciclo Básico Común (6 materias) más el ciclo biomédico (que se cursa en la Facultad de Medicina), el ciclo clínico y el Internado Anual Rotatorio.

[iv] La Práctica Final Obligatoria consta de 6 rotaciones básicas (clínica, pediatría, tocoginecología, cirugía, salud mental y APS) y 4 semanas de módulo específico más 4 semanas de curso de residencia o segundo módulo específico.

[v] Pediatría como asignatura puede ser cursada por los estudiantes en 56 UDH, que se dividen en cuatro áreas geográficas. El Profesor titular de esta asignatura en el Hospital Garrahan es también el coordinador de todas las UDH de Pediatría del Área Sur.

[vi] La Figura del *Hospital Asociado* fue creada en 1990 por la Facultad de Medicina para profundizar la descentralización de la enseñanza en las Unidades Docentes Hospitalarias (UDH) con el objeto de conformar centros de Educación Médica con autonomía creciente.

[vii] Se utiliza el término fantasmático para aludir a un nivel de producción donde los materiales (significados, imágenes) son de carácter inconsciente (Fernández, 1994).

Referencias Bibliográficas

- Arce: H. (1985). *Naturaleza de los hospitales: tres generaciones*. Medicina y Sociedad: Vol. 8, N° 5, pp. 156-173.
- Candau: V.M.(org.) (1988). *Rumo a uma nova didática*. Vozes
- Da Cunha: M. I. (2001). *La profesión y su incidencia en el curriculum universitario*. En: Lucarelli: E. (Ed.): *La Didáctica de Nivel Superior*. (1 ed., 1 vol., pp. 15-21). UBA. FFyL.
- Da Cunha: M. I. (2010). *Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários*. En: Da Cunha: M. I (org.). *Trajetórias de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. (1ed., 1vol., pp. 45-59) Junqueira&Marin: ed.
- Dal Bó: L. (1989). *Un nuevo modelo de efector público de salud*. Medicina y Sociedad, 12(5/6), pp. p. 34-43
- De Asúa: M. (1986). *Evolución de la formación médica en las Facultades de Medicina*. Argentina 1900-1982. Rev. Educación médica y salud. 20 (Vol 2). Pp.265-272
- Enriquez: E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Hassoun: J. (1997). *Los Contrabandistas de la Memoria*. Buenos Aires: Ed. De la Flor.
- Henkel: M. (2005). *Academic identity and autonomy in a changing policy*. Environment Higher Education: Vol 49, pp155-176.
- Lucarelli: E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad la innovación en las aulas*. Miño y Dávila.
- Lucarelli: E. (1995). *La didáctica de nivel superior*. Fichas de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Outomuro: D. (2010). *Algunas paradojas en la enseñanza actual de la medicina interna en Argentina*. Revista Educación Médica, 13 (3), pp. 137-143.
- Pardell Alentà, H. (2006). *¿Tiene sentido hablar de profesionalismo hoy? Educación Médica*, 6 (Vol. 2). pp.7-24. .
- Schejter: V. (2010). *Condiciones institucionales para la producción de conocimiento interdisciplinario en la alta complejidad pediátrica*. El caso del Hospital Garrahan. Tesis Doctoral. UBA. Repositorio Facultad de Psicología.
- Sirvent: M. T. y Rigal: L. (2023). *La Investigación Social en Educación*. Diferentes caminos epistemológicos: lógicos y metodológicos de producción de conocimiento. Madrid: Miño y Dávila.
- Wenger: E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.

Aportes para la construcción de una perspectiva educativa no excluyente

Marisa Cenacchi

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET-UNR)

cenacchi@irice-conicet.gov.ar

Resumen

Si bien, desde el 2006 el colectivo identificado como personas co-n discapacidad tiene derecho de acceder a una educación inclusiva, en los contextos educativos se sostienen condiciones que dificultan su acceso, permanencia y/o aprendizaje, generalmente derivadas de la persistencia subyacente de la lógica de la normalidad y de lo estándar. En atención a esta problemática, en la tesis doctoral “Hacia una educación no excluyente. Perspectivas teórico-metodológicas sobre “Accesibilidad-DHD” para la formación superior de educadores” (Cenacchi, 2019) se propuso un marco teórico metodológico para la formación de formadores orientado a transformar las problemáticas de exclusión activando cuatro principios sociotécnicos. El objetivo de esta ponencia es presentar dicho marco, desarrollado en un estudio de caso situado en el nivel de educación superior correspondiente a la asignatura Metodología Educativa Musical de la carrera de Profesorado/Licenciatura en Educación Musical de una universidad argentina. Entre los resultados alcanzados se evidencia cómo el estudiantado va tomando conciencia sobre las barreras que se pueden producir en el acto educativo frente al Otro, al tiempo que reflexionan sobre la búsqueda de alternativas accesibles y no excluyentes. Finalmente se destaca la necesidad de poner en acto la construcción de la co-responsabilidad en la práctica.

Palabras clave

Educación inclusiva; no exclusión; accesibilidad; formación docente; educación superior

Introducción

El acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad y la promoción de oportunidades de aprendizaje permanente para todos, es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2015) y constituye un derecho del colectivo identificado como personas con discapacidad (ONU, 2006). A pesar de que los marcos legales internacionales y nacionales vigentes impulsan la educación inclusiva, la problemática actual radica en

acortar la distancia entre el discurso y la práctica (Blanco y Duk, 2019). En nuestro país, la materialización de verdaderas experiencias de inclusión educativa en las escuelas regulares aún encuentra un gran número de dificultades (Córdoba y Expósito, 2021), entre las que se cuenta la insuficiente formación docente en la práctica educativa inclusiva, reducida a algunos contenidos, con escasa articulación teórico-práctica y sin una propuesta de abordaje transversalizado (Fernández, Rey y D' Ottavio, 2021; Valdivieso, *et. al.*, 2022).

En respuesta a esta problemática, la tesis doctoral titulada *Hacia una educación no excluyente. Perspectivas teórico-metodológicas de Accesibilidad-DHD para la formación superior de educadores* (Cenacchi, 2019) propone una perspectiva teórico-metodológica para la formación docente. Esta perspectiva está orientada a transformar las prácticas y los entornos de enseñanza y aprendizaje físico-virtuales mediante la concientización y desestructuración de la lógica normalizante subyacente, promoviendo así modelos educativos plurales y no excluyentes. Atendiendo a los límites de este trabajo, se presentará acotadamente dicho marco teórico-metodológico y su aplicación en la asignatura universitaria Metodología Educativa Musical (en adelante, MEM) de la carrera de Profesorado/Licenciatura en Educación Musical.

Marco teórico-metodológico

La propuesta educativa no excluyente se basa en la concepción de los sujetos desde la filosofía de la alteridad, considerándolos como Otro: exterior, imprevisible, inapropiable, inabordable, irrepresentable, un misterio (Derrida, 2000, Levinas, 2002). El Otro se concibe como algo que trasciende el horizonte del Mismo, lo que lo hace intrínsecamente indefinible, incognoscible y no reducible a una representación. Según el autor, en el proceso de racionalización, cualquier intento de conocimiento, comprensión, caracterización, diferenciación del Otro, lo reduce a una mera proyección de la propia conciencia del sujeto que intenta comprenderlo. Es decir, al identificarlo y reconocerlo dentro de alguna categoría, diagnóstico, clasificación, como, por ejemplo, la de persona con discapacidad, el otro deja de ser otro singular y exterior para convertirse en una representación del sujeto que lo piensa. Desde esta perspectiva, la conceptualización, la tematización y la representación —formas prevalentes de construcción del conocimiento en el paradigma visual occidental— suprimen la alteridad del Otro. Esto no solo anula su presencia, sino que también lo invisibiliza y perpetúa su exclusión.

Según Levinas (2002), adoptar una postura de respeto hacia el Otro implica reconocer su alteridad, es decir, apreciar su exterioridad sin reducirla a los límites del propio pensamiento. Mantener una relación con el Otro que permanece siendo tal requiere inicialmente la pasividad y vulnerabilidad de la escucha, mientras se asume la responsabilidad de responder a su interpelación. Según el autor, la escucha demanda una *vigilancia ética* (Cullen, 2010) autocrítica constante sobre las concepciones

presentes en las propias prácticas y discursos para evitar categorizar al Otro cada vez que se lo trata, manteniendo abierto su sentido en una relación no apropiativa. Como resultado, este enfoque limita la posibilidad de conocer al Otro en términos diagnósticos o clasificaciones según diferentes tipos de discapacidad.

Considerando los argumentos expuestos, se revisaron las concepciones de discapacidad presentes en las diferentes normativas nacionales e internacionales, así como en la Referencias Bibliográficas de referencia sobre el tema, observando gran recurrencia clasificatoria. De acuerdo con el marco adoptado y siguiendo la perspectiva de los Estudios críticos en discapacidad, ésta se considera una construcción artificial, social, histórica, moderna y colonial que opera en sistemas de clasificación basados en la ideología de la normalidad (Yarza de los Ríos *et al.*, 2019). Esta perspectiva también desafía la noción de déficit biológico naturalizado, considerándolo como un constructo, una invención utilizada para "catalogar, enmarcar y medir cuánto y cómo se aleja el individuo del mandato de un cuerpo 'normal'" (Rosato y Angelino, 2009, p. 31).

En el contexto educativo, al revisar la historia de la educación del *Otro deficiente* (Skliar, 2002) en Argentina, se observa que persiste la necesidad de conocer y clasificar al estudiantado en función de nociones implícitas de normalidad (como anormales, retrasados, niños débiles, con necesidades educativas especiales, personas con discapacidad, etc.) para proporcionar la educación más adecuada a cada tipo de estudiante. Estas cuestiones aún están presentes en ciertas prácticas y discursos. Por el contrario, focalizando en el sostenimiento de la alteridad que interpela la categoría de normalidad, se propone el reemplazo del término inclusión por el de no exclusión (Cenacchi, 2019). Se estima que el término es potencialmente más representativo, para referir a un proceso activo y sostenido, que no se centra en el *conocimiento* del otro sino en las propias acciones responsables que puede realizar cada participante implicado en el contexto educativo para evitar y/o suprimir cualquier tipo de barrera que pueda resultar limitante atendiendo también a las formas *involuntarias* de supresión de la alteridad. Asimismo, colabora en evitar señalar y/o definir a los colectivos/estudiantes que requieran estrategias inclusivas, apoyos adicionales o ajustes que podrían generar relaciones asimétricas, pasividad, reforzamiento de estigma y la referida supresión de su alteridad. Además, es importante considerar que inclusión y exclusión son procesos interrelacionados e inherentes al mismo fenómeno; toda inclusión está ligada a un trasfondo de exclusión (Popkewitz, 2012).

Llegados a este punto se define como perspectiva educativa no excluyente a la “práctica educativa abierta, flexible, dinámica, situada, dotada de múltiples alternativas de acción y de recursos, sustentada en un posicionamiento ético frente al otro, que prioriza el sostenimiento de su alteridad sin suprimirla” (Cenacchi, 2019). Esta práctica requiere mantener una vigilancia ética activa, como autocrítica, disposición de escucha y apertura sensible hacia el Otro desde el Estar (Kush, 2000) situados, en una simetría existencial, que permite ser vulnerables a la experiencia (Larrosa, 2014) de su alteridad y resquebrajar así toda categorización provisional, manteniendo abierto el sentido.

Esta práctica no excluyente se nutre metodológicamente de la perspectiva activa escolanovista escuela *Serena* implementada por las hermanas Olga y Leticia Cossettini (Cossettini y Cossettini, 2001) y de la pedagogía inclusiva (Florian, 2015), que se opone a prácticas diseñadas para la mayoría con propuestas diferenciales para algunos sujetos y propone diversificar las propuestas y que sean suficientemente accesibles para todos.

En la dimensión tecnológica, se conceptualiza como Accesibilidad-DHD (dispositivos hipermediales dinámicos) a la propiedad de la relación entre estudiantes/docentes y el entorno virtual y/o recurso digital en un contexto, y no como una propiedad intrínseca de los objetos e interfaces digitales. Entonces solicita un proceso socio-técnico-cultural en perpetuo movimiento de adecuación y articulación, frente a las barreras emergentes que entran dimensiones sociales (quienes participan, en potencia de alteridad infinita), discursivas (gramáticas comunicacionales - lenguajes expresivos múltiples) y técnicas (tecnologías utilizadas), vinculadas indisolublemente con las personas en su contexto (Cenacchi, 2019). Esta perspectiva requiere poner en juego un mayor número de significantes en los procesos de producción de sentido, con formas multimodales de expresión, para atender a las múltiples formas de recepción de un contexto potencialmente co-productor de contenidos, de diversidad/alteridad infinita (Cenacchi; San Martín; Monjolat, 2020).

La Accesibilidad-DHD requiere atender cuatro principios dinámicos: Percepción, Comprensión, Acción y Flexibilidad, que se activan siempre en un contexto situado. Estos principios se basaron en la reformulación de los estándares internacionales de accesibilidad a contenidos digitales propuestos por la Web Accessibility Initiative del World Wide Web Consortium (W3C), el organismo internacional que creó Internet. Tales principios hacen referencia a lo siguiente:

- *Percepción*: Todos los elementos deben poder ser percibidos por cualquier sujeto, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias/contexto. Vinculado con la multiplicidad de lenguajes y formatos expresivos/comunicativos (visual – táctil – sonoro).
- *Comprensión*: Toda la información y las propuestas disponibles, deben poder ser comprendidas por cualquier sujeto, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias/ contexto. Múltiples formas de presentar la información, organización de significantes, ayudas, niveles de dificultad diversos, alternativas simplificadas, resúmenes, esquemas, entre otros.
- *Acción*: Todas las acciones propuestas a los sujetos deben poder ser realizadas por los mismos, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias/contexto.
- *Flexibilidad*: propuesta suficientemente abierta y flexible para poder adecuarse a cualquier sujeto, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias/contexto.

Finalmente, la perspectiva no excluyente requiere un abordaje transversal orientado a evitar y suprimir las barreras excluyentes resignificadas que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación (Ainscow; Booth y Dayson, 2006). Esto requiere una vigilancia ética, crítica y autocrítica en las prácticas, con el objetivo de desestructurar las formas únicas, estandarizadas y normalizadas, herederas de la visión hegemónica en la cual opera la ideología de la normalidad.

Cuadro 1

Trama de barreras excluyentes

Barreras a la presencia simbólica subjetiva físico-virtual	Barreras a la Participación	Barreras al Aprendizaje
Suprimir la alteridad. El Otro estará presente sólo si se sostiene siendo otro	Inequidad de posibilidades	Descontextualización - desvínculo Ser-Estar
a-Invisibilización y/o Desconocimiento. b-Tematización. c-Herencia cultural hegemónica produce una forma de no visualización involuntaria.	a-Homogeneización grupal, isocronía y monocronía. b - Estigma de las diferencias. c - Recursos estándares. d-Des-responsabilización colectiva: co-responsabilidad del aula/escuela.	a - Distancia cultural: Universalismo abstracto en contenidos. b - Descontextualización: Propuestas para el Ser sin Estar. c - Normalización: trayectorias ideales isocrónicas y monocrónicas. d -Tácita incompetencia: bajas expectativas según capacidades. Temor docente al fracaso de estrategias inclusivas. e - Repetición involuntaria.

En el aspecto metodológico, el estudio de caso se centra en la cátedra anual universitaria MEM (primer año de la carrera *Profesorado/Licenciatura en Educación Musical*) de cursado presencial (2 horas y 40 minutos semanales) con un espacio virtual en Comunidades del Campus Virtual UNR (www.campusvirtualunr.edu.ar). La plataforma Comunidades utiliza la tecnología de base Moodle (www.moodle.org). Este estudio se aborda con un enfoque metodológico cualitativo. Los instrumentos y técnicas cualitativas utilizados (Vasilaschis, 1993) incluyen la revisión de

documentación institucional, observación participante, cuestionarios y entrevistas, registros etnográficos, etnografía virtual y relevamientos bibliométricos.

MEM registra en sus sucesivas cohortes un promedio de 15 estudiantes y se dicta bajo el Plan de Estudio 2005 desde dicho año. En 2015, con la asistencia a clase de una alumna ciega, estudiantes con baja visión e hipoacusia, se llevó a cabo un trabajo de campo específico en el marco de la tesis doctoral en curso. Posteriormente, la investigación continuó a través de otros proyectos acreditados por la universidad y el CONICET (período 2014-2021).

Resultados

La perspectiva se aplicó en el programa anual de MEM 2015 y sucesivos, de forma transversal en objetivos, contenidos, recursos, Referencias Bibliográficas, diseño de aula virtual en la plataforma Moodle y consignas. Como objetivo general, se integró la co-construcción de un marco teórico-metodológico no excluyente que sustente las futuras prácticas educativas musicales de las y los estudiantes.

En cuanto al desarrollo de contenidos se proponen recursos didácticos, Referencias Bibliográficas, tutoriales sobre y herramientas de evaluación automática de accesibilidad. Asimismo, el enfoque orientó las consignas, actividades y evaluaciones, permitiendo la elección de formatos de entrega, lenguajes expresivos, contenidos a trabajar, tiempos, acciones propuestas y niveles de profundización creciente. Los criterios de Accesibilidad DHD se aplicaron también al aula virtual, recursos, Referencias Bibliográficas. La perspectiva teórico-metodológica no solamente fue desplegada por las docentes, sino que también fue requerida a que los estudiantes la apliquen en sus propuestas de clases prácticas y presentaciones.

El diseño curricular es recursivo y espiralado permitiendo trayectos flexibles donde se pueden retomar contenidos y resignificarlos o profundizar aspectos de interés. La co-agencia se ejerce en la elección de temas de estudio. Además, en la puesta común, se enriquecen colaborativamente con los aportes de los compañeros.

En este sentido, si bien hay un conjunto de conceptos y conocimientos que se deben acreditar, cada estudiante lo aplica en temáticas de su interés, relacionándolo con el campo global, por lo cual las expectativas de aprendizaje son singulares y no homogéneas, sin puntos de llegada fijos preestablecidos.

Entre las actividades propuestas se encuentra *Cómo llegué a ha-ser música*, en la cual se invita al grupo a compartir sus narrativas singulares de su relación con la Música, destacando la alteridad en el encuentro dialógico con el otro y en la escucha respetuosa de sus historias. El formato de esta actividad es libre, y debe ser accesible para todo el grupo, incluyendo versiones alternativas si fuera necesario.

Con relación a las actividades en grupo, se resalta la planificación y ejecución de una clase experimental para los compañeros, siguiendo los principios de una perspectiva

educativa activa con relevancia regional. Esta clase cuenta con actividades interdisciplinarias vivenciales centradas en un elemento cultural o natural significativo para los participantes. Otra actividad grupal incluye la realización de dos cuestionarios a personas de diferentes edades, con el fin de analizar, por un lado, sus experiencias de aprendizaje musical y por el otro, las concepciones subyacentes sobre discapacidad y normalidad. Finalmente, se destaca el trabajo práctico sobre métodos históricos de educación musical, donde los participantes deben elegir un método específico y diseñar actividades prácticas que muestren sus principales principios y contribuciones al campo educativo musical.

En síntesis, desde la propuesta de la cátedra, se sostiene anualmente la reflexión metacognitiva y la vigilancia ética activa con respecto a los obstáculos y a las barreras excluyentes, analizando todas las propuestas didácticas y recursos educativos presentados por docentes o estudiantes. De esta manera, se evalúan y reflexionan sobre las posibilidades y limitaciones de las propuestas en base a la experiencia, teniendo en cuenta tanto su valor didáctico como las posibles dificultades que puedan presentar, y planteando alternativas accesibles.

En cuanto a los grupos estudiados, no se identificaron barreras para acceder y participar en el entorno virtual de MEM. En el caso de la estudiante que utiliza lector de pantalla en 2015, pudo completar todas las actividades propuestas y acceder a los recursos necesarios en el espacio virtual sin dificultades. El estudiantado validó la libertad de elección de soporte y lenguaje expresivo en el trabajo creativo de presentación personal, resaltando los aspectos positivos y enriquecedores de la posibilidad de elegir la forma de expresión.

Se apropiaron de criterios de accesibilidad tales como el de uso de formatos textuales y editables. Por ejemplo, en el grupo del año lectivo 2015, de 18 presentaciones 14 fueron archivos de formato editable (docx, doc, pptx). Respecto a los archivos no accesibles, varios estudiantes proporcionaron versiones textuales alternativas: uno compartió un video de *Prezi* en el foro junto con su versión en documento de texto; otro presentó un acróstico con un formato netamente visual y también subió un segundo archivo textual que describe verbalmente el acróstico de forma lineal. Posteriormente, otro estudiante adjuntó una segunda versión de su presentación con diapositivas que incorporaba grabaciones de su voz para cada lámina. Además, durante la observación presencial se pudo constatar cómo se integraron prácticas de descripción de los aspectos visuales de las diapositivas.

En cuanto a las consignas grupales, validaron la libertad de elección de recursos y se observó compromiso al realizar exposiciones contextualizadas, con el objetivo de no generar barreras para sus compañeros, describiendo imágenes y escritos oralmente, proporcionando transcripciones textuales en formato papel de las letras de canciones o textos narrados, hablando de frente al estudiantado con dicción clara, proporcionando recursos digitales accesibles en formatos editables. Además, se reconoció el potencial de estas actividades para el aprendizaje de diversos contenidos y se constató la

viabilidad de llevarlas a cabo en distintos entornos educativos debido a la flexibilidad que ofrecen las consignas.

Por ejemplo, durante una de las clases que giró en torno al objeto cultural *juego de naipes TRUCO*, se llevó a cabo la elaboración personalizada de naipes utilizando bandejas de polietileno y la técnica del estencil. Además, se enseñó cómo plasmar los números y palos de la baraja española en Braille. Esta actividad formó parte de una secuencia que tiene el potencial de extenderse tanto a otras áreas disciplinares como a producciones específicas en educación musical, por ejemplo, en la creación de ritmos con palabras escritas en Braille. Así, mientras se desarrollan los contenidos, también se contribuye a sensibilizar y concienciar sobre el sistema táctil de escritura y lectura. Otro grupo, que estructuró su propuesta sobre el objeto cultural *zombis* desde una perspectiva crítica, empleó una variedad de canales de expresión y acceso a la información. Una de las actividades incluidas en la propuesta del grupo fue la realización de un recorrido con los ojos vendados, atravesando obstáculos físicos acompañados por un ambiente sonoro envolvente. Aunque el canal predominante era el auditivo, el sentido del tacto también revelaba información sobre texturas y elementos, siendo necesario para avanzar. El cierre de la actividad generó debate en torno a la necesidad de aniquilar al Otro diferente, lo que permitió reflexionar sobre cómo la industria cultural mediática moldea la percepción del Otro como enemigo.

En cuanto al trabajo de campo realizado por los estudiantes centrado en un cuestionario abierto sobre normalidad/discapacidad, se observa que mediante el análisis discursivo de las respuestas obtenidas pudieron acercarse gradualmente al marco conceptual propuesto y reconocer conceptos subyacentes. Los estudiantes señalaron que este proceso les permitió reflexionar críticamente y tomar posición frente a las categorías sociales preestablecidas sobre discapacidad, las cuales influyen en las formas de relacionarse y constituyen el marco para acciones futuras. A continuación, se presenta un ejemplo del análisis realizado por uno de los estudiantes basado en una respuesta obtenida durante las entrevistas.

Entrevistado 1: Ulises, 34 años (Empleado) “Para mí, una persona discapacitada es la que tiene un tipo de problemas en su cuerpo que le dificultan el desplazamiento, por ejemplo, le falta una pierna, un brazo o no puede caminar por alguna razón”.

Análisis: Para el primer caso, el entrevistado responde apoyándose en el paradigma del modelo médico rehabilitador, refiriéndose a la discapacidad como un déficit, una deficiencia física. Lo plantea como un problema individual. (Pablo)

También se puede observar la apropiación del marco propuesto en el análisis y reflexión sobre los métodos históricos de educación musical. Se comparte un ejemplo donde se puede observar cómo la estudiante plantea una problemática en la propuesta didáctica del compositor Murray Schaffer de la década del 60’.

trataba de distinguir el universo sonoro que nos rodea. Entonces pensamos que mucho a favor tienen las personas no videntes porque también para nosotros, inclusive, tendríamos que dejar de lado en este método un poco el sentido de la vista, para percibir más lo que nos rodea, lo sonoro. Pero lo que encontramos que tiene mucho en contra para las personas que tienen hipoacusia, para las personas que tienen problemas de sordera, y que hay que emplear otras artes. (GRABACIÓN DE CLASE, 2015).

Finalmente, en la preparación del trabajo monográfico final para acreditar la asignatura se observa la transversalidad de la propuesta y un aumento de selección de temas vinculados a la discapacidad y a la no exclusión en general, tales como diversidades sexuales, dislexia, interculturalidad e interseccionalidad.

Discusiones finales

La experiencia en la asignatura MEM muestra, en un contexto específico, las posibilidades de desarrollo transversal de los principios de Accesibilidad-DHD y el proceso de apropiación experimentado por los futuros educadores musicales. En el estudio, varias acciones llevadas a cabo por los estudiantes evidencian que la toma de conciencia sobre la generación de barreras y la adopción responsable de alternativas accesibles y no excluyentes es factible. En este sentido, la actitud ética vigilante frente a la supresión del otro predispuso a toda la clase para una reflexión autocrítica sobre sus propias prácticas, fomentando el intercambio, escucha del otro y búsqueda creativa de respuestas para adecuarse a situaciones contingentes. En toda propuesta, como práctica reflexiva, se sostuvo presente la pregunta sobre quién está siendo excluido y cómo podríamos evitar esa exclusión

A partir de lo vivenciado, también pudo constatarse que poner en obra la Accesibilidad-DHD en prácticas educativas mediatizadas no sólo contribuye a garantizar el derecho a la educación inclusiva del colectivo identificado como personas con discapacidad, sino que constituye un beneficio para la comunidad educativa en su conjunto. Así, al ampliar los significantes intervinientes en los procesos expresivos y comunicativos, diversificar las propuestas de enseñanza y habilitar diferentes trayectorias posibles de aprendizaje según preferencias, contemplando flexibilidad, asincronía y co-agencia, es posible desplegar procesos de enseñanza y aprendizaje que respeten la singularidad de los sujetos en el marco de la diversidad.

De las observaciones se destacan las siguientes opciones como alternativas para avanzar en propuestas no excluyentes: ampliación de recursos, multimodalidad expresiva y disponer de consignas elegibles por los estudiantes. Asimismo, se sostiene que las prácticas no excluyentes se podrán efectivizar realmente si toda la comunidad educativa asume el compromiso ético de ser sensible al Otro, atendiendo a las necesidades emergentes en la vivencia cotidiana grupal, y de responderle, lo cual

implica poner en acto la construcción de la co-responsabilidad de parte de dicha comunidad.

Finalmente, siguiendo a Larrosa (2009), lo expuesto en este trabajo bajo la hipótesis que el tránsito por la experiencia de los estudiantes constituya un andamiaje para su aplicación en sus futuras prácticas docentes, trasciende el ámbito disciplinar tratado, así como también habilita múltiples caminos de acción posible.

Referencias bibliográficas

- Ainscow: M.; Booth: T. y Dyson: A. (2006). *Improving schools: developing inclusion*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Blanco: R. y Duk: C. (2019). *El Legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento: políticas y prácticas de la educación inclusiva*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13(2), pp. 25-43.
- Cenacchi: M. A. (2019). *Hacia una educación no excluyente*. Perspectivas teóricas-metodológicas sobre “Accesibilidad-DHD” para la formación superior de educadores, 350f. Tesis (doctorado en Humanidades y Artes - Ciencias de la educación) - Facultad de Humanidades y Artes: Universidad Nacional de Rosario: Rosario.
- Cenacchi: M.A.; San Martín P. S. y Monjelat N., G. (2020). *Los principios de accesibilidad-DHD aplicados al diseño y desarrollo de un juego musical*. Lúdicamente: v.9, n.17, s/p. Disponible en:
- Córdoba: G. y Expósito: C. (2021). *El valor de la inclusión*. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina. Revista de Educación, 0(23), 123-138. Recuperado de
- Cossettini O. y Cossettini L. (2001). *Obras Completas*. Ediciones AMSAFE.
- Cullen: C. A. (2010). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía Ediciones.
- Derrida: J. (2000). *La Hospitalidad*. Madrid: Ediciones de la Flor.
- Fernández: M.; Rey: C. y D’ Ottavio: M. (2021). *Formación de docentes de nivel primario en educación inclusiva en Rosario (Argentina)*. RAES, 13(23), pp. 150-168.
- Florian: L. (2015). *Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities*. Scottish Educational Review, 47(1), p5-14.
- Larrosa: J. (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. En C. Skliar y J. Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones. pp. 13-44.

- Levinas: E. (2002). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Buenos Aires: Ediciones Sígueme.
- Kush: R. (2000). *Obras completas*. Editorial Fundación Ross.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas.
- Popkewitz: T. (2012). *Estudios comparados y “pensamiento” comparado inimaginable: la paradoja de la “razón” y sus abyecciones*. Espacios en Blanco. Revista de Educación, (22), 17-39.
- Rosato: A. y Angelino: M. A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Desnaturalizar el déficit. Buenos Aires: NovEduc.
- Sklair: C. (2002). La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad: Propuesta Educativa, 10(22), pp. 1-18.
- Valdivieso: K. D.; Paspuel: D. A. V.; Berrú: C. B. C. y Masa: B. D. C. R. (2022). *Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada*. Revista de ciencias sociales, 28(5), pp. 18-35.
- Vasilaschis: I. (1993). *Métodos cualitativos I*. Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Yarza de los Ríos: A.; Sosa: L. M.; Pérez Ramírez: B. (2019). *Estudios críticos en discapacidad*. Una polifonía desde América Latina. México: CLACSO.

Didáctica centrada en *Bildung*. Aportes desde una perspectiva posthumana

Camila Carlachiani

Universidad Nacional de Rosario

camilacarlachiani@gmail.com

Yanina Fantasía

Universidad Nacional de Rosario

yaninafantasia@gmail.com

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados del proyecto de investigación “Reescribiendo *Bildung* en la posmodernidad” (FHyA-UNR) finalizado en 2023. Centrado en el debate conceptual sobre la relación curriculum-didáctica desde una perspectiva posmoderna, se lleva adelante la reescritura de *Bildung* reconociendo nuevos sentidos para la enseñanza, el contenido y su relación con los saberes; y una nueva noción de educación para la democracia y la ampliación de los debates sobre las nuevas alfabetizaciones.

La investigación permitió arribar a uno de los principales aportes al campo de la Didáctica desde la perspectiva posthumanista, cuyo rasgo central radica en “...elaborar modos alternativos para la conceptualización de la subjetividad posthumana” (Braidotti, 2015, p. 51). En ese sentido, repensar la didáctica centrada en *Bildung* implica construir horizontes de intelección que permitan cuestionar visiones modernas de este término y construir alternativas para el presente y el porvenir.

En esa línea, la investigación abre nuevos interrogantes vinculados con las posibilidades de autodeterminación de los sujetos a partir del uso que hacen de las tecnologías, en virtud de su incidencia en los distintos ámbitos de la vida social, cultural, económica, educativa y productiva, configurando nuevos modos de ser, estar y aprender en el mundo actual.

Palabras clave

Didáctica; *Bildung*; posthumanismo; educación; formación

Una posible genealogía de *Bildung*

Reescribir la noción de *Bildung* en el presente implica un desafío teórico y metodológico que requiere, en primera instancia, reconocer la potencia y versatilidad que este concepto tiene a lo largo del tiempo. Si nos remitimos a su historia, cabe reconocer su origen vinculado con la mística medieval donde se asemeja el alma del hombre a la imagen de Dios (Fabbre, 2011), aunque es en el siglo XVIII cuando se teoriza, gracias a Herder y Humboldt, asociado a la idea de cultura y espíritu cuya institucionalización se alcanza a través de la reforma universitaria del siglo XIX (Horlacher, 2014). En ese contexto, *Bildung* implica una educación distinguida donde el hombre, entendido como individuo, se relaciona con el mundo a través de la autoformación. La cultura cobra una radical importancia en la formación espiritual y moral que busca el buen obrar. Es en el siglo XX cuando, a partir de los aportes de la Escuela de Frankfurt, este concepto alcanza connotaciones políticas incorporando al ideal de *Bildung* las ideas de autodeterminación y emancipación (Horlacher, 2014).

Los distintos sentidos que *Bildung* construye a lo largo del tiempo permiten comprender a la educación como un proceso ligado al contexto socio temporal en el que se despliega. La fuerza de esta noción se montó en torno a la construcción de una teoría de la educación alemana que buscaba formar una nación distinguida de otras, tales como Inglaterra y Francia (Horlacher, 2014). De este modo, *Bildung* se constituye como un modelo a seguir, donde la idea de Bien y la formación moral son hegemónicas.

En ese marco, la literatura jugó un importante rol representando vivencias formativas e ideales de autoperfeccionamiento, “con los cuales se dio forma a un nuevo hombre y a una nueva educación en la cultura alemana” (Hernández Pérez, 2021, p.243). Así, las llamadas *Bildungsroman* representan cómo un joven forma su carácter e identidad frente al caos ineludible de la vida y la inherente contingencia del mundo. En estos relatos, los cuestionamientos giran en torno a la libertad, la voluntad, la ética de la renuncia y la pretensión de progreso; si bien no de la humanidad, al menos sí del individuo. Tal como señala Hernández Pérez (2021) *Bildung*, dentro de la literatura de esta época, es una vivencia que juega con el pasado, el presente y el porvenir del individuo. Intenta describir narrativamente la formación en la que el ser está siendo el que es —como autorreconocimiento y autorrealización—, desenvolviendo el ser que se está llegando a ser —como proyección intersubjetiva—. La autoformación y el cultivo de sí constituyen un mismo proceso que es interior y espiritual mediante el cual el hombre se puede elevar a su verdadera condición humana, logrando a través de la formación una emancipación intelectual que, por lo general, también incluye dimensiones estéticas y morales (Vilanou, 2001).

Como se mencionó previamente, la apertura de *Bildung* hacia significados que pongan en juego lo social se da recién a mediados del siglo XX. En este contexto, luego de la

segunda guerra mundial el ideal de *Bildung* adquirió una forma más colectiva y política (Sørensen, 2015) que reconoce y comprende la relación dinámica del hombre con la realidad histórica. “Tal relación implica la educación, la formación y el conjunto de las posibilidades humanas que son derechos de todos los hombres” (Carlachiani, 2023, p.94). Así, en trabajos previos afirmamos que la dimensión política de *Bildung* alude a lo que afecta en común a los seres humanos y a la vida en democracia (Carlachiani, 2023).

Desde el campo de la didáctica, esta perspectiva es recuperada en la propuesta de Klafki (1986) al postular una didáctica crítico-constructiva donde *Bildung* impulsa tres capacidades fundamentales: *autodeterminación*, a través de relaciones vitales y las interpretaciones propias y personales de tipo interhumano, profesional y religioso; *codeterminación* en el sentido de que todos tenemos el derecho, la posibilidad y la responsabilidad de configurar nuestras condiciones sociales y políticas comunes; y *solidaridad*, en cuanto que el propio derecho a la autodeterminación y codeterminación únicamente se justifica cuando, además de ser reconocido, se arriesga en favor de aquellos a quienes se les han retenido o limitado tales posibilidades de autodeterminación o codeterminación. Así, la enseñanza también asume su carácter político al reconocer que “es siempre un proceso social: a través de las biografías de los profesores y alumnos, que son siempre biografías individuales en situaciones sociales específicas” (Klafki, 1986, p. 69).

Podría afirmarse entonces que la didáctica crítico-constructiva supone asumir la enseñanza centrada en *Bildung*. Una *Bildung* que, apuntando a la formación del sujeto social involucra relaciones intersubjetivas cuyas dimensiones colectivas y políticas atraviesan las posibilidades y procesos de autoformación.

Una perspectiva posthumana para *Bildung*

Para abordar el posthumanismo, es fundamental comprender las bases y los desafíos del humanismo que, a través de las ciencias humanas se encargó de humanizar comportamientos sociales, valores y la interacción cívica, lo que comporta una “...misión moral implícita y un bienestar de las academias, los estudiantes y los ciudadanos” (Braidotti, 2015, p.176). No obstante ello, es necesario reconocer que la crisis que atraviesa al humanismo se expresa en el antropoceno que nos interpela a reconsiderar la supuesta supremacía del ser humano como dominador del mundo. En este contexto, Braidotti (2015) argumenta que hemos llegado a un punto crítico en la historia donde la humanidad se ha convertido en una fuerza capaz de alterar los sistemas geológicos y ecológicos del planeta. Esta nueva realidad nos obliga a reexaminar profundamente nuestra relación no solo con otros seres humanos, sino también con todas las formas de vida y elementos no humanos que comparten nuestro planeta.

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

Podría afirmarse entonces que el posthumanismo permite interrogar el ideal moderno de *Bildung* que, tanto en su sentido clásico (s. XVIII y s. XIX) como en sus connotaciones políticas (s. XX) supone un modelo universal y eurocéntrico. Frente a ello, Bermejo (2005) afirma que “pretender objetivar la totalidad es un acto ilegítimo de usurpación, colonización o priorización de una concepción particular del todo, elevada a universal” (p.6).

Cabe aquí recuperar los aportes de Butler (2001) cuando señala que cualquier concepto totalizador de lo universal suprimirá en vez de autorizar los reclamos no previstos ni previsibles que serán hechos bajo el signo de lo *universal*. No se trata de acabar con la categoría de universalidad o de lo universal, sino tratar de aliviarla de su peso fundamentalista para convertirla en un sitio de disputa política permanente. En palabras de Bermejo (2005) “el todo, para ser tal, debe permanecer como idea abierta, expansiva e inclusiva, como horizonte en permanente desplazamiento” (p.6). Desde esta postura se reconoce la importancia de *Bildung* como noción que permite la disputa política por lo educativo en el marco de una vida social y democrática.

Autio (2007) afirma que este es uno de los desafíos contemporáneos: crear una sociedad democrática y ciudadana a través de *Bildung*. Desde esta mirada, también Pinar (2011) señala que mediante *Bildung* se impulsan posibilidades de una vida en democracia. Esto implica reconocer a los sujetos que forman parte de este proceso en términos de autodeterminación. Según Løvlie (2002) la promesa política de *Bildung* involucra el análisis crítico y propuestas que contribuyan a la expansión democrática de la responsabilidad personal.

Una perspectiva posthumana de *Bildung* tiene, entonces, como desafío, preservar el lugar de lo común en la vida democrática. De acuerdo con Taylor (2016) se reconocen tres implicaciones significativas: (a) Retrabajar el proceso individual de autoformación; (b) habilitar un espacio mayor para el dinamismo del desarrollo de una asignatura (c) reformular la noción tradicional de *Bildung* considerando que la naturaleza y la cultura no son dos entidades separadas. Esto implica asumir que todos los procesos son naturales y culturales. Al respecto, Braidotti (2015) sostiene que la oposición binaria entre lo dado y lo construido “está siendo actualmente sustituida por la teoría no dualista de la interacción entre naturaleza y cultura” (p. 13, (citado, citado en Carlachiani, 2023), p.99).

Una reescritura de *Bildung* desde el posthumanismo supone abrir múltiples aristas que permiten potenciar procesos educativos que sean intelectualmente consistentes y éticamente responsables (Bermejo, 2005).

***Bildung* en los escenarios contemporáneos**

La educación en términos de *Bildung* pretende que, a través de la individualidad, cada sujeto adquiera la capacidad de autodeterminarse. Los valores que expresa refieren a la búsqueda de una solución educativa ante el dilema general de lo individual y lo universal. Retomando los aportes de Klafki, *Bildung* podría definirse como un proceso de convertirse a sí mismo. Se trata de reconocer al campo de la Didáctica (*Didaktik*), no centrada sólo en el sistema escolar sino en la búsqueda de modelos de pensamiento docente, para contribuir con su enseñanza a la capacidad de autodeterminación (Autio, 2006) de los estudiantes.

En este sentido y atendiendo al contexto de cambio tecnológico (de Alba, 2007), surgen nuevos interrogantes vinculados con la autodeterminación de los estudiantes y la incidencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en sus procesos de constitución como sujetos sociales. ¿Qué y cómo aprenden los estudiantes en el siglo XXI? Esta pregunta cobra especial relevancia al considerar las vastas posibilidades que ofrecen los avances tecnológicos actuales.

Nos encontramos en una era caracterizada por: la omnipresencia de pantallas en nuestra vida cotidiana; la facilidad para crear y compartir contenidos diversos; el desarrollo de una amplia gama de herramientas digitales; la implementación de propuestas educativas en tiempo real; la creciente integración de la inteligencia artificial en múltiples ámbitos. Davies (*et. al.*, 2016) propone la noción de paisaje para denominar el espacio físico en el que los sujetos existen como seres personificados. En ese sentido, una institución educativa (escuela, universidad) se constituye en el espacio físico donde profesores y estudiantes se reconocen como seres personificados. En ese sentido y atendiendo al contexto actual, ¿cómo se reconocen las y los estudiantes del siglo XXI conforme a su autonomía con/dentro de sus paisajes que oscilan entre tiempos y espacios físicos y virtuales? ¿Cómo leen el presente y qué proyectan a futuro?

Un aporte interesante, para pensar posibles respuestas, lo realiza Schuck (2020) al poner de manifiesto que “previamente a pensar la formación como tal, es necesario pensar acerca de las condiciones de posibilidad de ésta. Para hacerlo, estamos obligados a reconocer que hemos nacido en un mundo ya dado, que nos sobrepasa en tanto punto de partida” (p.115). El autor trabaja sobre la idea de tradición y la vincula con la posibilidad de proyectar una educación centrada en *Bildung* en los escenarios contemporáneos. Para ello, propone la siguiente metáfora:

Al observar una pintura, una imagen (Bild), no es común olvidar que podemos contemplarla solamente porque la luz cae sobre ella. Debido a la presencia de la luz nos es posible percibir los colores y tonalidades que

dan expresión a la imagen. La luz es la condición sine qua non, la condición de posibilidad para que al observar la imagen ésta pueda ser percibida en la pantalla o en la fotografía y sea posible interactuar con ella. Si nos aproximamos al concepto de formación a partir de la vertiente en lengua alemana, es decir, al concepto de *Bildung*, queda en evidencia que hay condiciones de posibilidad para que éste haga su aparición. Yendo más a fondo podemos sostener que somos llevados a pensar que de la misma manera como la luz permite ver la imagen, la apropiación de la tradición nos permite el acceso a la *Bildung* (p.115).

Desde esta perspectiva la tradición no son las costumbres sino el fundamento de su validez. Es posible recuperar la noción de paisaje previamente citada para considerarla como parte de la tradición en la que vivimos. Se trata de un escenario en el que estamos inmersos, el cual excede nuestra mera existencia. En esta se produce el movimiento histórico en que se desarrolla nuestra vida. “No hay manera de salir de esta situación, no hay forma de sustentar una perspectiva que postule una subjetividad intacta ante el peso que la tradición ejerce sobre ella” (Schuck, 2020, p. 118). A lo largo de la vida se da un proceso de apropiación de esta tradición a través de la cual el ser humano configura su propio ser.

En este marco, se reconoce el cambio tecnológico (de Alba, 2007) y las tecnologías digitales como parte de una tradición que produce subjetividades y de la cual las subjetividades se apropian. Si bien son muchas las preocupaciones y desafíos que estos procesos presentan en el plano social, desde un punto de vista educativo y escolar aparece la inquietud por la relación de los sujetos con el conocimiento.

Con la revolución microelectrónica las capacidades intelectuales del hombre son ampliadas y sustituidas por autómatas. La información se presenta ahora digitalizada y en versión virtual. Pasamos del texto impreso a la posibilidad del texto procesado, del libro impreso al libro electrónico y, con ello, al fácil acceso a los medios electrónicos, a documentales disponibles en YouTube etc. No hay manera de negar que en hoy en día el acceso al conocimiento ha sido impactado fuertemente por las nuevas tecnologías (Shuck, 2020, p. 123).

Desde esta postura, resulta insoslayable que la escuela se preocupe por revisar estos efectos poniendo en debate no solo la formación técnica sino la reflexión cultural, política y económica de los cambios en curso (Dussel, 2010). Se trata de “hacerle lugar a la diversidad de recorridos y de experiencias, y en eso las nuevas tecnologías pueden ayudar mucho” (Dussel, 2010, p.87). Al respecto, y tal como expresa Sianes Bautista (2017):

las Tecnologías de la Información y la Educación traen consigo multiplicidad de cambios a una velocidad vertiginosa, lo cual hace que las demandas sociales, educativas, culturales, etc. no hagan más que

requerir una continua renovación y adaptación del individuo a las nuevas exigencias. Por lo tanto, un hecho que podría traer de la mano la obsolescencia del término objeto de estudio, no hace sino incrementar su importancia aún hoy en el siglo XXI como herramienta clave para afrontar los retos educativos en cualquiera de sus niveles (p.108).

Uno de los desafíos para la didáctica consiste en potenciar procesos formativos a través de las tecnologías procurando que las diversas experiencias que estas habilitan dialoguen con otras, se interroguen por distintas perspectivas “y se combinen con lo que la sociedad humana ya acumuló en saberes y en lenguajes” (Dussel, 2010, p.87).

Algunas reflexiones

Este trabajo recupera, a lo largo de su desarrollo, aportes de una investigación que combina una noción clásica de *Bildung* con una perspectiva filosófica contemporánea como es el posthumanismo. Dentro del campo de la didáctica, *Bildung* constituye un concepto teórico cuya historia permite reconocer las disputas políticas y epistémicas que a lo largo del tiempo dieron lugar a debatir sus sentidos. Se acude a los aportes del posthumanismo como perspectiva filosófica que permite interrogar la noción estudiada para reescribirla trazando horizontes hacia el porvenir.

Asumir la enseñanza centrada en *Bildung* desde una perspectiva posthumana implica promover la autodeterminación de los sujetos considerando la vida en democracia y los efectos que en ella tienen las tecnologías digitales. Esto significa reconocer las diferencias y las identidades plurales como acto ético político donde la responsabilidad de quienes elegimos la tarea de educar radica en preservar el lugar de lo común teniendo en cuenta las particularidades. La relación de los sujetos con el conocimiento es asumida desde lo plural donde la multiplicidad de saberes y soportes tecnológicos dialogan y tienen lugar para construir lo común, esto es, aquello que da sentido a proyectos colectivos.

Referencias Bibliográficas

- Autio: T. (2006). *Subjectivity: curriculum, and society*. Between and Beyond German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies. Lawrence Erlbaum Associates: Inc. Publishers.
- Autio: T. (2007). *Towards European Curriculum Studies: Reconsidering some basic tenets of Bildung and Didaktik*. Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies, 3, pp. 1-11.
- Braidotti: R. (2015). *Lo Posthumano*. Gedisa.
- Butler: J. (2001). *Fundamentos contingentes: el feminismo y la cuestión del posmodernismo*. La ventana. 13, pp. 7-41.
- Bermejo: D. (2005). *Posmodernidad: pluralidad y transversalidad*. Anthropos.

- Carlachiani: C. M. (2023). *Una reescritura de Bildung desde el posthumanismo: deconstrucción y nuevos horizontes teóricos*. Revista IRICE, 44, 91-104.
- Davies: B.; Halvars-Franzén: B.; Heiz Taguchi: H; et al. (2017). *Llegar a ser uno mismo con/dentro d-e paisajes y al otro lado de fronteras*. En: Peters: M. y de Alba: A. (coords.) *Sujetos en procesos: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*. IISUE-UNAM.
- de Alba: A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre: la fuerza de la imaginación*. Plaza y Valdéz Editores.
- Dussel: I. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación*. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana.
- Fabbre: M. (2011). *Experiencia y formación: la Bildung*. Revista Educación y Pedagogía, 23(59), 215-225.
- Hernández Pérez: L. (2021). *¡No te olvides de formarte! Una aproximación al concepto de Bildung en el siglo XVIII*. Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. 8(16), pp. 243-266.
- Horlacher: R. (2014). *¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana*. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 51(1), pp. 35-45.
- Klafki: W. (1986). *Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva*. Revista de Educación, 280, pp. 37-79.
- Løvlie, L. (2002). *The promise of Bildung*. Journal of Philosophy of Education, 36 (3), pp. 467-486.
- Pinar: W. (2011). *The character of Curriculum Studies*. Bildung: currere, and the recurring question of the subject. Palgrave Macmillan.
- Sianes Bautista: A. (2017) "Bildung": concepto: evolución e influjo en la pedagogía occidental d-esde una perspectiva histórica y actual. Revista Española de Educación Comparada, 30, pp. 99-111.
- Shuck: R. J. (2020). *Formación (Bildung) y apropiación de la tradición en tiempos tecnológicos*. Cuestiones de Filosofía, 6 (27), pp. 111-126 doi:
- Taylor: C. (2016). *Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education*. Higher Education, 74, pp. 419-435.
- Vilanou: C. (2001). *De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica*. Revista Portuguesa de Educação, 14(2).

Reconfiguraciones didácticas en los nuevos entornos educativos: el tratamiento del contenido de la enseñanza en clases híbridas

Ana Griselda Díaz

Universidad Nacional de Catamarca

agdiaz@huma.unca.edu.ar

Resumen

Actualmente, las aulas universitarias se expanden a espacios virtuales e híbridos, transformando la enseñanza. Este estudio analiza las configuraciones didácticas en entornos híbridos, destacando el tratamiento del contenido mediado por tecnologías. Se presenta un análisis cualitativo de 38 registros de clases híbridas y 17 relatos pedagógicos, revelando nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Las clases híbridas permiten la integración de estudiantes en espacios físicos y virtuales, potenciando la interacción y colaboración. Sin embargo, la implementación efectiva de estas metodologías depende del acceso a tecnologías adecuadas y estrategias didácticas específicas. Este trabajo ofrece una sistematización de experiencias docentes en la Universidad Nacional de Catamarca, identificando desafíos y oportunidades para mejorar la enseñanza universitaria en contextos híbridos.

Palabras clave

Clases híbridas; enseñanza universitaria; tecnología educativa; didáctica; innovación pedagógica

Introducción

Actualmente las aulas universitarias no se construyen en espacios físicos claramente delimitados, sino que se reconfiguran y expanden a espacios virtuales e híbridos en los que se despliega la clase como unidad de organización didáctica cuyo eje es el trabajo en torno al conocimiento (Steiman, 2018). Durante el año 2023, en el marco del proceso de implementación del plan de virtualización de la educación superior, la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) diseñó y desarrolló un dispositivo grupal de formación (Souto, 2016) concebido como un revelador de significados, analizador, organizador tecno-pedagógico para diseñar, implementar y analizar prácticas de la enseñanza universitarias en aulas híbridas. En este marco, docentes de la UNCA participaron de talleres de formación para el diseño didáctico de clases híbridas, implementaron al menos una de ellas en el ámbito de su facultad. Estas clases fueron

registradas mediante observaciones no participantes y algunos de los docentes, además, reconstruyeron su experiencia a través de relatos pedagógicos.

Con la intención de identificar los rasgos que asumen las configuraciones didácticas (Litwin, 1997) en entornos híbridos, mediante un trabajo colaborativo entre la secretaría académica de la UNCA y los integrantes del proyecto de investigación “procesos de mediación pedagógica y tecnológica en las prácticas de enseñanza universitaria. Indagaciones para profundizar la didáctica Universitaria” se desarrolló un proceso de sistematización de las clases desarrolladas por los docentes.

En esta comunicación se pretende: A) describir los rasgos que asumen las configuraciones didácticas (Litwin, 1997) en entornos híbridos basadas en un modelo pedagógico que se destaca por el desarrollo de la clase en vivo con grupos de estudiantes situados en diferentes espacios -aula física y presencialidad remota-. B) identificar los rasgos que asume el tratamiento del contenido de la enseñanza mediado por aulas híbridas. Desde un enfoque cualitativo se analiza un total de 38 registros de clases híbridas y 17 relatos pedagógicos. No obstante, para esta oportunidad se exponen los primeros hallazgos identificados respecto de los objetivos antes enunciados.

Contexto social e institucional en el que se inscribe la investigación

Aunque hoy se perciba como un escenario lejano, los periodos de aislamiento social preventivo y obligatorio, que en tiempos de pandemia, provocaron el cierre físico de todos los establecimientos educativos del país son fenómenos sociales que dan cuenta de que, la enseñanza como práctica social no puede obviar los efectos y consecuencias de la pandemia. En ese contexto y en la trama de escenarios sociales inciertos la UNCA sostuvo, y sostiene, como horizonte pedagógico la construcción de trayectos formativos inclusivos, colaborativos e innovadores. Horizonte que se materializa en el fortalecimiento y consolidación de acciones de virtualización en todas sus funciones sustantivas: académicas, investigación, extensión y vinculación. Las acciones de virtualización desarrolladas desde el año 2020, mediante la implementación de los planes de virtualización de la educación superior (convocatorias I, II y III). Constituyen instancias de puesta en acto de políticas públicas orientadas a mejorar la calidad de los procesos formación superior. En ese sentido, el acompañamiento al Sistema Universitario en la adecuación de los procesos académicos y administrativos, para asegurar la calidad de los procesos en el marco de la pandemia (Plan VES I); la gestión e instalación de aulas híbridas con procesos de capacitación docente (Plan VES II); la consolidación del uso pedagógico y didáctico de aulas híbridas como espacios de formación para sostener la continuidad pedagógica de todos los estudiantes (Plan Ves III) dan cuenta de un compromiso institucional inclusivo y de calidad.

Precisiones teóricas y metodológicas

En la clase universitaria, como espacio intersubjetivo de formación, cada docente usa las mediaciones tecnológicas-educativas disponibles para favorecer el aprendizaje en múltiples entornos, entendiendo este tipo de mediaciones como “nuevos modos de percepción y lenguaje, narrativas, escrituras y sensibilidades que configuran las subjetividades” (Fainholc, 2004, p. 6). Particularmente en el año 2023 las acciones tecnopedagógicas implementadas en el marco del plan VES III consolidaron el uso pedagógico y didáctico de aulas híbridas como espacios de formación flexibles, dinámicos y accesibles orientados a sostener el ingreso y continuidad pedagógica de todos los estudiantes de esa universidad.

Una de las acciones claves, del mencionado plan, radicó en el diseño e implementación de un dispositivo grupal de formación (Souto, 2016) mediante el cual, docentes de las 8 unidades académicas de la UNCA, diseñaron e implementaron colectiva y colaborativamente (con el acompañamiento de los profesionales del departamento de educación a distancia de la UNCA), su primera clase híbrida. En términos de Andreoli (2021, p. 3) “los modelos de enseñanza híbridos combinan estrategias de enseñanza presenciales con estrategias de enseñanza a distancia potenciando las ventajas de ambas y enriqueciendo la propuesta pedagógica. (...) El término híbrido funciona como una metáfora que estructura la comprensión y permite dar cuenta de la interacción de distintos elementos en una combinación de múltiples acercamientos al aprendizaje”. En este sentido se destacan, como rasgos distintivos, la integración de múltiples factores tecnopedagógicos, la expansión y desarticulación de las clásicas nociones de tiempo y espacio.

Las propuestas híbridas son el resultado del cruce de dos elementos de origen diferenciado, cuyo resultado está totalmente integrado, es inseparable (...) Se busca una integración, un uso entrelazado, la expansión y continuidad de la dimensión espacio-temporal (presencial y no presencial, sincrónica y asincrónica) en donde las dos modalidades se enriquecen mutuamente; y, a medida que evolucionan las tecnologías disponibles, se amplían las combinaciones posibles (en Andreoli, 2021, p. 4).

En esta línea teórica y partiendo del reconocimiento de las dificultades y desigualdades de conectividad, acceso y posesión de equipamientos tecnológicos. La UNCA asumió como modelo pedagógico, para dar inicio al uso de aulas híbridas en la formación de grado, una propuesta centrada en la simultaneidad que se distingue por la segmentación de estudiantes y organización de los espacios presenciales y virtuales.

Este modelo se organiza a partir del despliegue de la propuesta de enseñanza en el espacio físico del aula y prevé la transmisión para los estudiantes que se encuentran en sus casas. El centro de la propuesta

pedagógica es el devenir de la clase transmitido en vivo (Andreoli, 2021 p. 7)

Desde esta opción conceptual, cabe clarificar, que el *aula híbrida* es un entorno de aprendizaje que hace posible que un conjunto de estudiantes y el docente estén presentes en el aula física de la institución y, al mismo tiempo, otros estudiantes participen de la misma clase de forma remota. Por ello, en el marco de este modelo pedagógico, es esencial contar con la tecnología adecuada. Rozenhauz (2022) señala que entre las ventajas de este tipo de aulas se identifican la posibilidad que brindan para afrontar la insuficiencia de espacios físicos, resuelve la escasa disponibilidad de lugares en los turnos en los cuales hay mayor concurrencia de estudiantes o laboratorios con capacidad reducida considerando el tamaño de las comisiones, entre otras. No obstante, para implementar la clase de modo interactivo y colaborativo se requiere tecnologías específicas tales como: plataformas de video conferencias con múltiples funcionalidades de interacción (por ejemplo, la posibilidad de generar salas paralelas).

Algunas cuestiones que al respecto se sugieren:

- Contar con un equipamiento tecnológico y espacio físico adecuado en la sede en que se desarrolla la clase (computadora con Cámara web, proyector, conexión a internet estable, parlantes y micrófonos) y conexión a internet del estudiantado que participa de la clase en forma remota. Cámara HD con autoenfoco que muestra la sesión a los participantes conectados vía remota. Audio nítido y de buen alcance. Un componente muy potente del aula híbrida es el sistema de digitalización. Con ello, el contenido escrito en el pizarrón puede ser compartido en vivo con opción a enviarlo por correo en formato de texto en forma casi inmediata.
- Será preciso definir criterios claros para la distinción de grupos que estarán presentes físicamente y grupos conectados en forma remota estableciendo una planificación que sea comunicada al estudiantado con la debida antelación.
- Prever tiempos adicionales al inicio y durante cada clase para el ajuste de cuestiones técnicas. (Rozenhauz, 2022 p. 12)

Con la intención de identificar los rasgos que asumen las configuraciones didácticas (Litwin, 1997) en entornos híbridos se desarrolló un proceso de sistematización de las clases desarrolladas por los docentes durante el año 2023. Desde un enfoque cualitativo las 38 clases híbridas implementadas se registraron mediante la técnica de observación no participante. Así también, en otra fase de las acciones correspondientes al Plan VES III, se desarrolló un nuevo taller de formación destinado a 17 docentes que decidieron reconstruir su clase mediante relatos pedagógicos, que serán publicados próximamente, para socializar con la comunidad universitaria en general la experiencia vivenciada.

Para la organización, codificación y análisis de los datos se construyó, utilizando como soporte el software *Atlas.ti*, una matriz que agiliza la identificación y organización de toda la información obtenida. El proceso de triangulación de los registros, aun en procesos de análisis, se orienta a: comprender los procesos de mediación tecnológica en carreras de diferente perfil formativo; identificar las capacidades que se potencian con relación a trayectos de formación profesional; y los rasgos que asumen los procesos de comunicación y construcción de los contenidos mediados en entornos híbridos.

Reconfiguraciones didácticas en entornos híbridos: replantear el tratamiento del contenido

En 1997 Edith Litwin, ante la preocupación por la construcción de una nueva agenda didáctica, y movilizada por la búsqueda de dimensiones que den cuenta de manera distintiva de las características de la buena enseñanza, postula la categoría configuraciones didácticas, definiéndola como:

La manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Litwin, 1997 p. 96)

Ante los nuevos escenarios y particularidades que asumen las actuales prácticas de la enseñanza universitaria esta categoría reúne fuerza epistémica para comprender y analizar los modos particulares que hoy despliega el docente para favorecer la construcción de conocimientos en sus aulas. Es posible pensar, en términos de supuesto, que los rasgos de los entornos híbridos y los desafíos que provoca el desarrollo de clases híbridas - identificados a partir de los registros de clases y relatos pedagógicos- dan cuenta de reconfiguraciones didácticas en tanto aquellas dimensiones que distinguen a las configuraciones didácticas (tratamiento del contenido, supuestos sobre el aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos con las prácticas profesionales del campo disciplinar, las negociaciones de significados, las relaciones teórica y práctica) están presente en las clases híbridas pero adquieren nuevos rasgos, generan nuevas tensiones y habilitan nuevas o renovadas formas de enseñar ante las mediaciones tecnológicas que son parte sustancial del modelo pedagógico antes caracterizado.

En el marco de nuestra investigación, para estudiar y analizar el tratamiento de los contenidos en entornos híbridos hacemos hincapié en la idea propuesta por Litwin (1997) cuando señala que los *modos* como el docente aborda los temas del campo disciplinar se expresan en el tratamiento de los contenidos, *modos* que a nuestro entender remiten a la dimensión metodológica de la enseñanza, a la relación forma/contenido. Por ello, analizamos en los registros escritos (de las observaciones y los relatos pedagógicos) las *actividades* desarrolladas por los docentes. Puesto que, se entiende a las actividades como los “instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permitan a los estudiantes vivir experiencias para su transformación” (Anijovich, 2019). Remiten a “situaciones posibilitadoras de procesos constructivos (Litwin, 1997). En términos de anticipación de sentido, es posible identificar reconfiguraciones didácticas en entornos híbridos desde el estudio de las situaciones creadas intencionalmente por los docentes para la construcción y apropiación de conocimientos y habilidades.

No obstante, las actividades adquieren particularidades en función del modelo híbrido adoptado. Los atributos, de las actividades, que consideramos al momento del análisis son: la alteración y expansión de los tiempos y espacios de formación; los objetos digitales de aprendizaje (Avalos y Pane, 2024) y las nuevas formas de interacción fuertemente condicionadas por las habilidades digitales de los sujetos pedagógicos y la infraestructura comunicacional disponible, situadas en un contexto más amplio de regulaciones institucionales, formas de organización curricular, que en ocasiones obstaculizan el desarrollo de un modelo híbrido que no encaja en las dicotómicas y clásicas modalidades pedagógicas de enseñanza: presencial y a distancia.

La siguiente figura expone el esquema conceptual presentado en las jornadas mediante el cual se pretendió sintetizar y brindar mayor claridad del posicionamiento teórico antes enunciado.

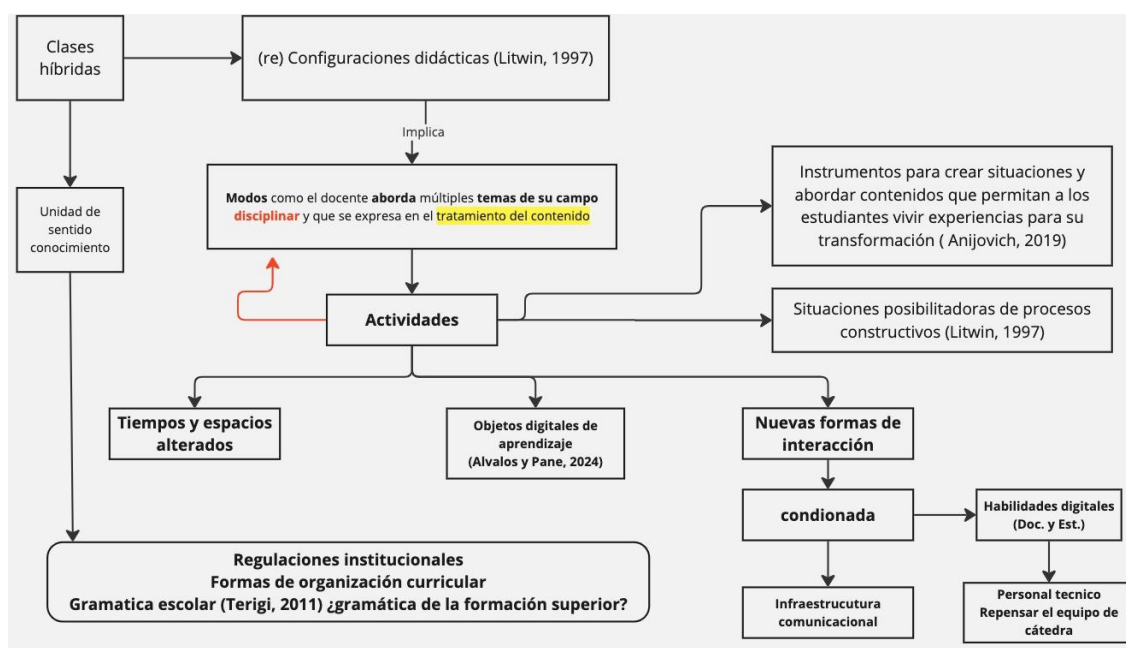


Figura 1 (Re)configuraciones didácticas en entornos híbridos. Tratamiento del contenido de la enseñanza

A continuación, se exponen fragmentos de uno de los relatos pedagógicos correspondiente a la clase híbrida desarrollada en el ámbito de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas (FTyCA) en la que tres docentes, que se desempeñan en carreras diferentes, diseñaron y desarrollaron una clase híbrida cuya actividad central consistió en el diseño de un eco-barrio en una zona cercana al predio ferial Catamarca.

Con mis compañeras de grupo, quienes pertenecemos a la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas, acordamos participar desde los distintos espacios curriculares a los que pertenecemos en una *cátedra abierta* denominada “Diseño urbano y la responsabilidad socioambiental”. El eje de esta cátedra abierta sería la conferencia de un arquitecto invitado que reside en Alemania y, luego, un debate dirigido.

Esta propuesta surge desde la asignatura “Taller integrador de diseño IV” de la carrera de Arquitectura (...). En la cátedra abierta, se abordaría el diseño de un eco-barrio en una zona cercana al predio del Poncho, este proyecto abarca temas interdisciplinarios, por lo tanto, nos podríamos sumar desde distintas cátedras de otras carreras. La profesora Marcela, aborda desde la Licenciatura en Geología el área de ubicación del eco-barrio con énfasis en el tipo de suelo y la influencia del arroyo Fariñango. La profesora Carolina y yo, desde la cátedra “Organización Empresarial” de la carrera Ingeniería en Informática consideramos la responsabilidad social. (Frag. Relato de Exp. Carola Flores)

En la clase relatada los contenidos son *tratados*, enseñados, desde el dialogo y articulación de diferentes disciplinas que confluyen para la resolución de una situación particular. En este sentido cabe mencionar, que “recuperar la disciplina implica, entonces, recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos. Implica, también, reconocer porque un problema es propio de su campo y cómo se investiga en ella”. (Litwin, 1997, p. 50).

Desde otra dimensión de análisis de la actividad, en la misma clase, se relata: “Cuando llegué (20 minutos antes) al auditorio de la FTyCA, donde se desarrollaría la clase, lo primero que vi fue todo el despliegue tecnológico necesario: cámara, micrófonos, pantalla, proyector, *notebook*...” (Rel. Exp. Carola) lo que destaca la relevancia de los objetos digitales de aprendizaje, es decir, un conjunto de recursos creados para apoyar un contexto de enseñanza y aprendizaje, este caso híbrido, cuya combinación y uso dependen de los propósitos y objetivos de la clase. Otro rasgo distintivo de estos objetos de aprendizajes digitales es que se encuentran interconectados entre sí, por ejemplo, para desarrollar la clase se necesita utilizar de forma articulada y combinada la pantalla táctil, la plataforma de videollamada, el campo virtual de la facultad donde se alojaron previamente los materiales, y diferentes aplicaciones utilizadas por los docentes para fortalecer la interacción entre los estudiantes que asistían a la clase desde el espacio físico de la facultad y quienes se conectaban de forma remota desde diferentes lugares, no solo de la provincia sino del mundo, teniendo en cuenta que un profesor estaba en Alemania.

En este sentido y al pensar la reconfiguración del aula, en términos de expansión, y la trama de objetos digitales de aprendizaje, la profesora Cecilia relató:

Me llamó mucho la atención esa esfera omnidireccional que seguía los movimientos del disertante. (...) El auditorio comenzó a colmarse, lo mismo sucedía en el espacio del Meet. En este último, apareció el disertante de Alemania, el profesor que organizaba la clase desde Córdoba, una de las profesoras de Informática y los alumnos, a todos se los veía enormes (Rel. Exp. Cecilia Barros).

Por otro lado, la profesora Carola describe claramente cómo habían anticipado la secuencia y actividades de su clase híbrida:

Realizamos la planificación de los distintos momentos de la clase: presentación de la clase y el disertante, exposición del especialista invitado, espacio de preguntas. Por último, planificamos el trabajo en grupos en base a cuatro roles básicos de acción diferenciados que están involucrados en el desarrollo del eco-barrio: equipo de gobierno, vecinos, equipo de proyectos e inversores y, al finalizar, un debate argumentativo entre todos los grupos (Frag. Relato de Exp. Carola Flores).

Las actividades propuestas desafiaron los modos de interacción, entre los estudiantes y docentes, en tanto requerían del diálogo para la construcción de acuerdos y no solo la exposición teórica de cada uno de los contenidos que confluyen para diseñar un eco-barrio. Marcela relata con entusiasmo como estas dinámicas de actuación revierten las formas clásicas de enseñar: “Cuando comenzaron los argumentos por parte de cada grupo de estudiantes en su rol, explotó el aula (figurativamente hablando) porque los estudiantes se reordenaban, conformaban sus grupos, organizaban sus ideas, listaban los puntos clave y planificaban su exposición” (Rel. Exp. Marcela Varela). Sin embargo, no se puede soslayar la relevancia que adquiere el equipamiento tecnológico y el personal técnico que conoce con mayor experticia al aula híbrida. Son oportunas las palabras de Carola cuando señala: “nuestro primer problema fue que no teníamos *wifi* con buena señal de *internet*, se me hizo un nudo en el estómago, pero por suerte teníamos el contacto de la persona que nos podía solucionar el problema” (Frag. Relato de Exp. Carola Flores)

Reflexiones finales ¿por qué asumir el riesgo de implementar modelos pedagógicos híbridos?

Porque los modelos pedagógicos híbridos amplían los entornos de enseñanza y aprendizaje favoreciendo la permanencia y egreso de los estudiantes universitarios, combinando formas de enseñanza presenciales y a distancia que potencian las ventajas de ambas y enriquecen la propuesta pedagógica.

Porque dan cuenta de los modos en que hoy se construye el conocimiento y nos vincularnos con un mundo mediatizado por tecnologías digitales. Porque la Universidad Pública Argentina, como institución del más alto nivel en la producción de conocimiento y en la formación de las personas, no es ajena a estos procesos y asume el desafío de generar conocimiento riguroso que se ofrece a la sociedad como bien público en pos del beneficio social. No obstante, es un claro desafío para la didáctica la construcción de renovados y válidos conocimientos que orienten la genuina inclusión y construcción de propuesta de enseñanza híbrida que favorezcan las trayectorias académicas de los estudiantes en el nivel superior universitario. Porque, recuperando el pensamiento de la gran maestra “a la hora de implementar tecnologías recuperamos nuestras mejores aspiraciones, pero también nos interrogamos acerca de los límites, las condiciones, las realidades y el sentido con el que el proyecto se instala.” (Litwin, 2005).

Referencias Bibliográficas

- Andreoli: S. (2021). *Modelos híbridos en escenarios educativos en transición*. [PDF] Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. Disponible en
- Avalos M. y Pane A. (2024). *Gestión de aulas híbridas*. Estrategias y recursos para enseñar y aprender en la e-escuela. Bonum.
- Fainholc: B. (2004). *El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica*. Educar, 1-6. Disponible en
- Litwin: E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Litwin: E. (2005). *Tecnología educativa en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rozenhauz: J. (2022). *Planificar la enseñanza en contextos de hibridación*. [PDF] Secretaria Académica. UTN.
- Steiman J. (2018). *Capítulo 4: El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza*. En Steiman: J. (2018) *Las prácticas de la enseñanza - en análisis desde una didáctica reflexiva-* (pp 123 - 128). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto: M. (2016). *Pliegues de la formación*. Sentidos y herramientas. Rosario: Homo Sapiens.

Investigar la práctica docente: entre saberes y experiencias

María Emilia Arévalo

Universidad Nacional de Quilmes

memiliaare@gmail.com

Candela Orellano

Universidad Nacional de Quilmes

candelaorellano6@gmail.com

Resumen

El presente trabajo propone presentar avances de dos investigaciones, en el marco de la elaboración de tesis de Maestría, relacionadas con la Práctica Docente. La primera pretende analizar la construcción de la práctica como campo del saber desde el estudio de los Diseños Curriculares para la formación docente de la provincia de Buenos Aires. Se parte de entender que los Diseños Curriculares pueden ser expresión de avances en el estatus epistemológico del Campo de la Práctica Docente, ya que el mismo tiene la particularidad de comunicarse desde el plano curricular y de incorporar aportes de varias disciplinas. La segunda investigación se propone describir las experiencias formativas desde las perspectivas de los profesores de Práctica docente, dentro de un Profesorado en Artes Visuales, identificando estrategias de enseñanza, intervenciones didácticas y propósitos que establecen los docentes, considerando la tensión entre la formación pedagógica y la específica. Las experiencias formativas están configuradas desde multiplicidad de aspectos: condiciones institucionales, Planes de Estudios, intenciones personales.

Palabras clave

Campo de la práctica docente; experiencias formativas; diseños curriculares; formación docente; estatus epistemológico

Un enfoque conceptual compartido

Desde las dos investigaciones que son parte de esta presentación recuperamos un enfoque conceptual compartido que ubica a la Práctica Docente como punto focal, desde allí abordaremos conceptos, autores y perspectivas comunes.

Hablar del Campo de la Práctica Docente (CPD en adelante), supone enfatizar en las prácticas docentes como campo lo que implica pensarlo relacionamente (Bourdieu y Wacquant, 2005) así, un campo puede ser entendido como una red de relaciones objetivas entre diversas posiciones que pujan por la apropiación de cierto capital. Estos autores refieren que los campos presentan problemas en sus límites ya que estos dependen del mismo. Son sus actores quienes trabajan para diferenciarse de otros y establecer límites y monopolios de una parte propia del campo. Para que un campo funcione es necesario que haya algo en juego y sujetos dispuestos a jugar (Bourdieu, 2002).

Como refiere Edelstein (2003), desde la convergencia de varias disciplinas comienzan a formarse campos en los que las disciplinas se traducen a un nuevo código. “Se comienzan a desarrollar espacios de conocimiento limítrofes, las fronteras de una disciplina se confunden con las de otras (esto) implica la ampliación del campo disciplinario, a la vez que la superposición con otros campos (...)” (p.82). En este sentido, Davini (2015) también recupera la tensión entre la didáctica y el CPD en tanto campos, la autora expresa que, si bien cualquier disciplina entra en crisis, los enfoques en las prácticas docentes y respecto del rol de la didáctica deben buscar un equilibrio y poder recuperar los aportes de la didáctica como andamios para la práctica. Souto (2023) en la misma línea refiere que el CPD “se conforma como una construcción histórico social resultante de tradiciones, modelos pedagógicos y organizacionales instituidos, de políticas y legislaciones, teorías (...) que ha impactado y quedado inscriptos en ese reservorio que la práctica social y profesional significa” (pp. 86-87).

Los Diseños Curriculares (DC en adelante) han ido presentando, a lo largo del tiempo, distintas formas de nombrar al CPD, de organizar sus contenidos, actividades y tiempos. De acuerdo a De Alba (1998) el currículum es una síntesis de elementos culturales que definen una propuesta política educativa a la cual se llega mediante procesos de negociación e imposición social. Esta acepción entiende que en el terreno curricular entran en tensión diferentes actores. “El currículum es, entonces, una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder” (p. 66), por ello también la riqueza de analizar lo que allí se expresa.

Para poder dar cuenta de aspectos que hagan a esta construcción el análisis se centrará en la concepción de práctica docente, las finalidades formativas, los contenidos y la organización que presenta cada diseño curricular para el CPD. Las finalidades formativas y la organización del CPD que proponen los DC, se pueden entender desde los aportes de Camilloni (2001) quien refiere que, en relación a las finalidades formativas, una de las preguntas centrales es la que gira en torno a qué graduados se

quiere formar, esta respuesta es la que va a presidir cada decisión que se tome. Es en las finalidades formativas donde se explicitan las intencionalidades políticas pedagógicas del CPD y lo que se espera de un docente. En cuanto a la organización, si bien la autora hace referencia a un DC total, refiere diferentes formas de organizarlo desde la cual se puede pensar la propia del CPD en relación a la secuencia de contenidos: programación lineal, currículum concéntrico y en espiral. Otra cuestión que la autora menciona es la relación que se establece entre los espacios curriculares, pudiendo organizarse por correlación, concentración, áreas o globalización. Dentro de esta misma problemática, Bernstein (1985) analiza las relaciones dando cuenta de dos tipos de currículum: agregado o integrado. Por su parte, tanto Edelstein y Coria (1995), Edelstein (2011) como Davini (2015) advierten sobre la importancia de que el CPD sea organizado de forma gradual y progresiva considerando su construcción multidisciplinaria al relacionarse con otros campos.

Para describir las experiencias formativas desde la perspectiva de los profesores es importante abordar concepciones teóricas sobre las prácticas de la enseñanza, retomando aportes de la Didáctica como también del Campo de la formación docente. Edelstein (2011) caracteriza a las prácticas de enseñanza como “prácticas sociales, históricamente determinadas que se generan en tiempo y espacio concretos. Como tales, dan lugar a una actividad intencional” (p. 105) Estas prácticas se desarrollan en un espacio específico: el aula, donde se vinculan docentes y estudiantes, que conforman una institución educativa particular, configurada por un contexto social más amplio. Al conceptualizar las prácticas de la enseñanza Edelstein propone que “se trata de una práctica sostenida sobre procesos interactivos múltiples (...) siempre cobra forma de propuesta singular partir de la definiciones y decisiones que maestros y profesores concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo” (p. 105) Desde la perspectiva mencionada consideramos que las decisiones que los docentes toman involucran diferentes aspectos como: los conocimientos específicos dentro de un Campo disciplinar, los requerimientos institucionales, las características de sus estudiantes y el nivel educativo, las demandas sociales que se le adjudican a la educación, sumando las consideraciones sobre los Planes de Estudio. Estos aspectos ponen en evidencia tensiones y contradicciones que son parte de la enseñanza, definiéndose también como práctica política, según Edelstein (2011) donde las intenciones y determinaciones individuales de los docentes se entretajan con el contexto social e institucional. Tomando los puntos mencionados es pertinente recuperar las intervenciones didácticas, como acciones concretas situadas, que los docentes desarrollan con la intención de enseñar. Las intervenciones se caracterizan como “configuraciones didácticas” siendo “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento (...) donde se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar”(Litwin,1997,p. 97) estos modos hacen evidente los supuestos sobre el aprendizaje que sostiene el docente, los vínculos que favorece dentro de la clase, dependiendo de una multiplicidad de factores (pedagógicos didácticos,

epistemológicos y político ideológicos). Las configuraciones didácticas que los docentes disponen en el marco de la clase se vinculan con las estrategias de enseñanza “como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar” (Anijovich & Mora, 2009, p.4) La perspectiva mencionada nos permite volver a la toma de decisiones que los docentes desarrollan como parte de su trabajo, donde establecer propósitos, que guíen las prácticas de enseñanza, es una acción fundamental ya que según Davini (2008) “los propósitos expresan las finalidades formativas o intenciones educativas del profesor a la hora de organizar su propuesta de enseñanza” (p.171).

Recuperando las perspectivas teóricas que conforman la Didáctica de las Artes Visuales en nuestro país, es interesante tomar los aportes Bracchi & Quiroga (2019) quienes plantean que, al referirnos a las prácticas de enseñanza de los profesores que se desempeñan dentro del Campo del arte, es pertinente revisar cómo los docentes conciben el arte, aspecto que configura el posicionamiento que se asumirán sobre la enseñanza. Según las autoras mencionadas estas concepciones se sostienen en relación a los enfoques históricos que han marcado la educación artística (tradicional o logo centrista, libre expresivista y tecnicista) y los procesos de formación profesional de los docentes, desde donde muchos profesores conciben la formación pedagógica como teórica, disociada de la producción artística, generando una tensión entre “ser artista y ser docente” (p. 9). Retomando los aportes de Dewey (2003) que se sustentan en fundamentos filosóficos y pedagógicos, donde el educador asume un rol significativo ya que es quien puede seleccionar “aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes” (p. 73) Esto nos permite, según el autor, caracterizar a una experiencia como “antieducativa”, porque no favorece experiencias futuras, o una experiencia que por su cualidad y su efecto puede considerarse beneficiosa para los estudiantes, ya que puede provocar nuevas experiencias. Según Dewey “la cualidad de cualquier experiencia tiene dos aspectos (...) de agrado o desagrado, y hay influencia sobre las experiencias ulteriores” (p. 73) Además propone que el efecto de una experiencia no puede ligarse solo a su aspecto (agradable o desagradable) se relaciona con la posibilidad de continuar en otra experiencia futura. La continuidad experiencial es uno de los principios que Dewey plantea como “toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (p. 79) en este proceso de continuidad el docente es quien se ocupa de “ver en qué dirección marcha la experiencia” (p. 81). Otro principio para caracterizar una experiencia es el de interacción ya que las “condiciones del ambiente” (físico y social) implican determinadas interacciones con elementos, materiales y sujetos. Desde el principio establecido anteriormente la experiencia educativa puede ser considerada como un proceso social.

Las experiencias formativas se inscriben dentro de un marco curricular que establece, a modo normativo, orientaciones específicas para la práctica docente, configurando un

campo específico. El plano curricular, ofrece así, la posibilidad de rastrear y analizar si el campo de la práctica docente (CPD en adelante) ha presentado avances en cuanto a la construcción propia de cierto estatus epistemológico, a diferencia de otros espacios curriculares, el CPD, surge desde el plano curricular y desde allí avanza en su construcción, presentando complejidades que otros campos del saber también sufren. Como refiere Edelstein (2015), el campo de la práctica ha logrado un lugar plenamente legitimado en los planes de formación de docentes a lo largo de los años lo que invita a pensar cómo se construye un campo que tiene la particularidad de ser lugar donde convergen aportes de varias disciplinas. “Los espacios curriculares destinados a las prácticas por su inespecificidad (...) abren paradójicamente desde ese marco de ambigüedad una potencialidad, la de reparar ciertos vacíos y vacancias en los planes de formación, tanto a nivel conceptual como metodológico” (Edelstein, 2013, p. 32)

Enfoques y metodologías para investigar: algunas cuestiones iniciales

Para el desarrollo de las dos investigaciones, se asume un enfoque cualitativo que según Vasilachis de Gialdino (2006) permite al investigador analizar situaciones, procesos, sucesos captándolos lo más completamente posible, en toda su complejidad. Se opta por un diseño descriptivo y flexible que permita, durante la investigación, realizar ajustes necesarios tanto en relación al problema de estudio como a la construcción metodológica, sin la necesidad estricta de seguir pasos de forma secuenciada y lineal, optando por un proceso que se desarrolle de forma espiralada con una actitud de apertura a lo inesperado, así lo expresa Mendizábal (2006) “La flexibilidad del diseño en la propuesta y en el proceso está encarnada por la actitud abierta, expectante y creativa del investigador cualitativo” (p.68). En este sentido, el enfoque conceptual opera como guía, permitiendo un ida y vuelta entre los datos y la teoría, una articulación no lineal entre los componentes del proyecto.

La toma de decisiones y recaudos metodológicos se llevó a cabo, en ambas investigaciones, a partir de una reflexión epistemológica que permitió dejar de lado la idea de que “la naturaleza ontológica de lo conocido determina la existencia de una sola forma legítima de conocer” (Vasilachis, 2006, p.45-46). Así, los aspectos a conocer en estas investigaciones se pueden abordar desde el paradigma de la complejidad. El pensamiento complejo lleva en sí mismo una aspiración a la completud se propone como inacabado, sin embargo “la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás de la incertidumbre, y que jamás podremos tener un saber total: “la totalidad es la no verdad” (Morin, 1996, p. 101). El análisis desde la complejidad permite emprender la búsqueda de la comprensión del conjunto, sin descomponerlo en sus partes mínimas, y así captar tramas de una forma global “Supone la comprensión e interpretación de los datos para producir conocimiento, ya que el objeto no contiene en sí mismo todas las condiciones para su inteligibilidad” (Souto, 2016), el CPD presenta múltiples componentes que solo pueden ser captados en sus entrelazamientos. En este proceso, se incluye al sujeto que investiga

y su subjetividad en tanto el conocimiento se produce en la interrelación del sujeto con el objeto, “Metodológicamente esa involucración, esa implicación es tenida en cuenta y puesta en análisis, en tanto componente del conocimiento” (Souto, 2016. 172).

También, ambas investigaciones, se inscriben en el paradigma crítico. Popkewitz (1998) refiere que existen cuatro principios que en este paradigma son fundamentales, a saber: 1) conocer y comprender la realidad como praxis, 2) unir teoría y práctica, 3) orientar el conocimiento hacia la emancipación y 4) incluir a todos los participantes en los procesos de autorreflexión y de toma de decisiones, entre esos participantes también debe ser considerado el investigador.

Es por estos entrecruzamientos que ambas investigaciones pueden dar cuenta de aspectos de la práctica que tienen lugar en distintos planos pero que hacen parte de un todo entramado. En estas investigaciones el enfoque cualitativo se complementará de los aportes del paradigma de la ciencia crítica considerando los aportes de Popkewitz (1988) desde donde se propone una lectura dialéctica de los fenómenos sociales y se considera que el problema de la enseñanza se sitúa según este paradigma desde “el marco del modelo con el que se interpreta la vida social” (Popkewitz, 1988, p.65).

En ambas investigaciones se abordará como técnica o estrategia de análisis de datos el análisis cualitativo de contenido, “el análisis de contenido no es otra cosa que una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 192). El instrumento de recogida de información de esta técnica se basa en la lectura, la cual debe ser sistemática, objetiva, replicable y válida, para lo cual se diseñarán instrumentos que permitan captar sentidos y organizar la lectura. Así este punto en común implica pensar la lectura de los DC como también de las planificaciones de los docentes. En la segunda investigación presentada se abordará también la entrevista en profundidad, observación de clases (desde la construcción de un registro denso narrativo) donde también se aplicará el análisis de contenido

Algunos aspectos para seguir pensando

Consideramos que los primeros avances de ambas investigaciones generan aportes a nuestra formación, en el contexto de la Maestría, y en nuestro desempeño profesional ya que ambas trabajamos en ISFD donde la práctica docente es eje transversal y punto nodal para recuperar aportes y debates que implican tanto las experiencias formativas como el abordaje de los DC. Es imprescindible recuperar la idea de que quien investiga construye su objeto de investigación cuando se aproxima al mismo y además reconstruye su vínculo con el campo de conocimiento en el cual dicho objeto se sitúa. Estos primeros aportes son la oportunidad de volver sobre nuestras propias prácticas lo que implica recuperar “una posición epistemológica y metodológica, posible a partir de profundizar las imbricadas relaciones entre investigación (...) y el análisis de las prácticas de la enseñanza” (Edelstein, 2011, p.222).

Referencias bibliográficas

- Anijovich: R. y Mora: S. (2008). *Estrategias de enseñanza*. Otra mirada sobre el quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.
- Bernstein: B. (1985). *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. Revista Colombiana de Educación, 15.
- Borsotti: C. (2009). Temas de la metodología de la investigación en Ciencias sociales empíricas: Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu y Wacquant (1995). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México: Siglo XXI
- Bourdieu: P. (2002). *Campo de poder campo intelectual*. Itinerario de un concepto. Montessor.
- Camilloni: A. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular*. En N. Schuster (Ed.), *Aportes para un cambio curricular*. (pp. 23-52). Organización Panamericana de la Salud.
- Davini: M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini: M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*: Buenos Aires: Paidós
- De Alba: A. (1998). *Currículum: crisis: mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Dewey: J. (2003). *Experiencia y educación* (L. Luzuriaga: Trad). Biblioteca Nueva (obra original publicada en 1938).
- Díaz San Juan: L. (2011) *La observación: texto de apoyo didáctico*. México: Facultad de Psicología: UNAM.
- Edelstein: G. (2003). *Prácticas y residencias: memorias: experiencias, horizontes...* Revista Iberoamericana de Educación. 33, pp. 71-89.
- Edelstein: G. (2015). *Prácticas y Residencias en la formación de docentes*. Claves de análisis de opciones teórico metodológicas.
- Edelstein: G. (2015). *La enseñanza en la formación para la práctica*. Educación: Formación e Investigación. 1(1), pp. 148-159. Buenos Aires:
- Edelstein: G. y Coria: A. (1995). *Imágenes e imaginación*. Iniciación a la docencia. Kapeluz.
- Edelstein: G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández Sampieri: R. y otros (2008) *Metodología de la investigación*: México, McGraw-Hill

- Larrosa: J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Estudio sobre literatura y formación: Fondo de Cultura Económica: Laertes, pp 13-34.
- Litwin: E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Mendizabal: N. (2006). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En Vasilachis de Gialdino (coord.) Estrategias de investigación cualitativa. (pp.65.103). Barcelona: Gedisa.
- Morin: E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- OssesBustingorry: S. y otros (2006). *Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. Estudios pedagógicos, 32 (1), 119-133.
- Popkewitz: T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Buenos Aires: Mondadori.
- Ruiz Olabuénaga: J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Souto: M. y Mazza (2024). *Las prácticas por dentro*. Un estudio sobre la formación de docentes desde un enfoque clínico. Homo Sapiens.
- Souto: M. (2021). *La formación en las prácticas*. Sentidos: tensiones, alternativas. Praxis Educativa, 25 (1).
- Souto: M. (2023). *Pliegues de la formación*. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homo Sapiens.
- Vargas: L. L. (2011). *La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos*: Revista Calidad en Educación Superior, 3 (1). Universidad Nacional de Costa Rica.
- Vasilachis de Gialdino: I. y otros (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Entre pantallas y algoritmos: aportes para la incorporación de los objetos culturales contemporáneos y la inteligencia artificial generativa en las prácticas de enseñanza en el nivel superior

Brian Kelly

Universidad Nacional de Mar del Plata

kellybrian013@gmail.com

Resumen

Este trabajo busca abordar los desafíos y posibilidades de integrar objetos culturales contemporáneos e inteligencia artificial generativa en las prácticas de enseñanza en el nivel superior universitario. Considerando los discursos latentes en torno a su implementación, y luego de atravesada una pandemia en el año 2020, las formas de enseñar han sido forzadas a cambios inusitados al trastocar las prácticas tradicionales características del nivel, proponiendo desafíos propios de la contemporaneidad. Entre el prohibicionismo o la innovación descontextualizada, emerge la necesidad de situar las tecnologías dentro de un complejo entramado socio-técnico-cultural que reconocer el valor pedagógico en el diseño de las estrategias de enseñanza teniendo en cuenta los contextos situados y las subjetividades, estudiantiles y docentes, diversas. Con todo esto, el presente artículo destaca la importancia de expandir los límites –físicos- del aula desde los cuales pensamos las prácticas de enseñanza para potenciar la creatividad, el aprendizaje para la comprensión y la construcción colaborativa de conocimientos en un marco pedagógico que recupere el sentido epistemológico y cultural de las prácticas, pero fundamentalmente el sentido didáctico referido a la complejidad de la inclusión de las tecnologías.

Palabras clave

Prácticas de enseñanza; objetos culturales contemporáneos; inteligencia artificial; transformaciones culturales; nivel superior

Introducción

En el escenario actual de la educación en Argentina nos encontramos con diversos debates que tienden a seccionar, ridiculizar y reducir el fenómeno educativo a un simple sistema-máquina en el que solo cambiando algunas piezas solucionaremos las problemáticas que afectan la trayectoria de lxs estudiantes en el sistema educativo. No es objeto de este trabajo ahondar en estas disputas, aunque resulta necesario enfatizar en cada oportunidad que los ataques sistemáticos a la Educación Pública constituyen

una degradación de las instituciones, de lxs trabajadores que habitan allí todos los días y de todas las familias que confían en ella el futuro de sus hijxs.

Dicho esto, si nos parece adecuado establecernos en la discusión que se vio acrecentada con el auge de la Inteligencia Artificial Generativa (en adelante IAG), sobre todo del chat GPT, dando lugar a cuestionar la pertinencia y los modos de incorporar objetos culturales contemporáneos e IAG en las prácticas de enseñanza. En especial, señalamos la insistencia que hubo para que lxs estudiantes no lleven o utilicen los dispositivos móviles en las aulas, incluso llegando a fomentar una prohibición digital. A partir de los debates sobre su integración, sus posibilidades, complicaciones, amenazas, cuestionamientos éticos, etc., podemos recuperar dos posturas respecto a esta problemática. Por un lado, hay quiénes están totalmente en contra de la implementación de las mediaciones tecnológicas por los efectos contraproducentes a nivel cognitivo y social que podrían tener en lxs estudiantes. En cambio, en el otro extremo se propone mejorar la educación por medio de, aunque no exclusivamente, la innovación ligada al uso de tecnologías. Este último planteamiento es el que nos interesa principalmente y el cual desarrollaremos en el primer apartado ya que advertimos una lógica de mercado que poco o nada aporta a los fines educativos. En ambos casos, las tecnologías son pensadas como un agente externo, sin relación con los espacios en los cuales quieren implementarlos o impedir su uso. Esto lleva a asociar las tecnologías como algo ajeno a la sociedad, lo que en palabras de Lévy (2007) constituye una visión determinista, con el consecuente borramiento de los contextos y condiciones de producción, las formas de distribución y su influencia en el funcionamiento de la dinámica social. En este sentido, desconocer los contextos de creación de los objetos culturales añade la contraparte de situar las instituciones educativas como centros aislados de todo lo que ocurre fuera de sus muros. Así, no solo son obstaculizadas las posibilidades que podrían emerger del trabajo con objetos culturales contemporáneos, sino que, además, negamos el vínculo indisociable de las tecnologías y de las instituciones educativas con la sociedad y la cultura en las que están insertas.

Para el primer caso, no compartimos el posicionamiento respecto a las amenazas u obstáculos de las tecnologías para el proceso de aprendizaje porque los estudios empíricos sobre los supuestos efectos negativos en lxs estudiantes son escasos y no concluyentes (Lion *et al.*, 2024); y, en el segundo caso, porque lo referido a la innovación tecnológica está acompañado de un discurso y una lógica economicista que no pondera la relevancia de los aspectos éticos en sus usos, ni la importancia del rol pedagógico y las condiciones de los diversos contextos para la implementación en las aulas. En consecuencia, aquí buscamos expandir la forma de pensar las mediaciones tecnológicas para su integración en el ámbito de las prácticas de enseñanza, impulsadas por un sentido didáctico con el objetivo de generar aproximaciones teóricas para el sustento y la creación de propuestas educativas que prioricen la inclusión, la democratización y el desarrollo pleno de las personas de la sociedad con las posibilidades brindadas por los ambientes de alta disposición tecnológica. Lo que

pretendemos, entonces, es profundizar la reflexión de las transformaciones posibles a través de la incorporación de los objetos culturales contemporáneos (Kap, 2022) y de la IAG. En esta línea, una aclaración importante es a que nos referimos con objetos culturales contemporáneos, que en los términos de Kap (ídem.) no refiere de manera exclusiva a las tecnologías digitales, sino que adhiere a una noción amplia que excede el mero sentido instrumental. Esta categoría recupera la dimensión artefactual pero también da cuenta de las tecnologías como un tiempo-espacio donde suceden procesos tan complejos como el de la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, cuando dialogamos sobre las posibilidades de la integración de los objetos culturales contemporáneos y la IAG establecemos que son manifestaciones emergentes de las transformaciones sociales y culturales de este contexto histórico que, como docentes, debemos poder interpelar para dotar de intencionalidad pedagógica y así concebir prácticas innovadoras entendiendo que las tendencias en los modos de producción y distribución del conocimiento configuran nuestra subjetividad y la de nuestros estudiantes (Litwin, 2008).

Las mediaciones tecnológicas en contexto

Si pensamos en las tecnologías, lo primero que puede venir a nuestra mente es el celular, sus usos cotidianos y lo importante que se ha vuelto para nuestra existencia casi sin querer. En los tiempos que corren, perder ese pequeño aparato puede significar quedar a la deriva, no solo porque pasamos tanto tiempo con los dispositivos móviles que nos es imposible reconocernos sin estos, sino porque allí está todo, desde la forma de comunicarnos con otros hasta los datos de cuentas pasando por las redes sociales que han sustituido buena parte de las horas vividas frente a la pantalla del televisor en algunos casos. Visto de ese modo, es complejo imaginar que esos artefactos puedan servir en el contexto escolar, más aún dentro de un aula. Lo cierto es que lejos de representar un mundo de posibilidades y nuevas propuestas para la enseñanza parece asociarse al divertimento, el ocio y el malgasto del tiempo, por lo menos en los jóvenes, con lo cual desestimamos que nosotros mismos a veces necesitamos y hacemos uso de esos dispositivos con fines prácticos.

En ese sentido, primero debemos reconocer que hace tiempo somos parte de un proceso de transformación digital en la cotidianeidad que ha pasado de ser algo propio del ámbito privado empresarial hacia el ámbito de la gestión pública ((Segura, citado en Kap, 2024)), donde la comunicación entre los ciudadanos y los órganos institucionales mutó de largas filas de espera y grandes papelerías a la emisión de un clic o dos en nuestro teléfono celular. Como ejemplo de este hecho, podemos constatar el empleo de aplicaciones como miArgentina, IOMA Digital, Carga SUBE o la aplicación VacunatePBA que fue utilizada durante la pandemia del año 2020. Esas transformaciones en los procesos burocráticos con la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no dejan duda alguna de su utilidad. Ante esto, la justificación por la facilitación de procesos o trámites no tiene por qué

soslayar la discusión por las lógicas que sustentan estas propuestas y las formas de utilizar las tecnologías. En palabras de Segura (en Kap, 2024), los objetivos de la gestión empresarial parten de una perspectiva de pensamiento neoliberal que tiene por premisa la inversión en capital humano como medio para aumentar la productividad de lxs individuxs con sus propios fines. En Argentina, hemos sido partícipes de un momento histórico en el que está lógica fue preponderante, por eso entendemos que la visión del Estado sobre las tecnologías no pasa desapercibida frente a las formas que adoptan las políticas educativas que configuran los procesos pedagógicos. Para el período indicado, que responde a los años subsecuentes a la sanción de la Ley Federal de Educación (24195/93), Litwin (1995) expresa que la concepción de la educación se vio afectada por la primacía de los conceptos de calidad e innovación asociados al uso de nuevas tecnologías y la aplicación de reformas que permitieran la modernización en la administración del aparato estatal.

Sumado a esto, vivimos en un tiempo que Lévy (2007) denomina cibercultura, así pues, esta etapa de la humanidad está caracterizada por la configuración determinante de las tecnologías digitales como los principales medios de información, comunicación, producción y distribución del conocimiento. Sobre todo, lo que enuncia el autor es importante en dos sentidos: 1) para comprender el atravesamiento de las tecnologías, no solo las digitales, en el contexto histórico actual; y 2) con el fin de pensar la noción de sistemas socio-técnico-culturales (SSTC), dejando de lado el determinismo tecnológico que desconoce las dimensiones simbólicas y organizativas de las tecnologías. Habitualmente, cuando formulamos propuestas innovadoras en nuestras prácticas vinculadas con el uso de tecnologías, lo hacemos ignorando que los diferentes recursos tecnológicos pueden no funcionar si no consideramos los SSTC. Es decir, las tecnologías adquieren significación y sentido únicamente cuando están pensadas y situadas en los contextos socioculturales (Sabulsky, 2020). En ese mismo orden de ideas, las prácticas de enseñanza no solo cobran significado en los escenarios situados, sino que además exige que lxs docentes reconozcan su valor pedagógico en el diseño y la implementación de sus estrategias (Litwin, 2008).

Ahora bien, antes de pasar al siguiente apartado es pertinente realizar una salvedad en relación a las habilidades digitales de lxs jóvenes, ya que comúnmente se dice que *viven en las redes*, para tener presente al momento de bosquejar actividades que incorporen objetos culturales contemporáneos e IAG. Muchas veces partimos de este prejuicio, infundado tal vez, de que lxs jóvenes que asisten a las escuelas saben cómo funcionan las tecnologías contemporáneas. Si bien esto puede ser cierto en buena parte de la población, no significa que cada joven sepa manejar las tecnologías digitales, por el contrario, Sabulsky (2020) declara que esto constituye una fantasía de la generación digital, un estereotipo sobre las formas de interacción de lxs jóvenes con los objetos culturales. En esa misma línea, la autora expone que la naturalización de las tecnologías comprende dos dimensiones, aquella referente a una mirada política-cultural, que hemos desarrollado en esta sección vinculada a los SSTC; y otra pedagógica-didáctica,

ocupada en las prácticas que lxs docentes planifican para incorporar los artefactos tecnológicos entendidos como objetos culturales contemporáneos. Esta última es la que se ve afectada si pasamos por alto el hecho de que no siempre nuestrxs estudiantes conocerán la manera de utilizar los dispositivos tecnológicos. Aún más importante, debemos comprender que el uso cotidiano no es equiparable a los posibles usos pedagógicos porque tampoco están enmarcados en propuestas formativas para el aprendizaje. Es por ello que, a continuación, profundizaremos en la dimensión pedagógico-didáctica relacionada a las mediaciones tecnológicas para interrogarnos sobre cómo pueden implementarse, por qué habría que hacerlo y qué teorías sustentan su integración en las prácticas de enseñanza dentro del Nivel Superior.

Del claustro a la red: las universidades ante el reto de integrar las tecnologías contemporáneas

Serres (2013) comienza su libro *Pulgarcita* expresando que lxs nuevxs infante ya no habita el mismo suelo ni se relaciona con el mundo de la misma forma que lo hacían sus predecesores algunos años antes. En esta nueva era digital hubo saltos en muchos aspectos de la vida que no se comparan a los de décadas anteriores: la esperanza de vida aumento considerablemente, las ciudades cada vez están más pobladas y aumentan su extensión territorial, y las tecnologías digitales han transformado las formas de comunicación e información en todo el planeta. En el extremo opuesto, hallamos los claustros universitarios que resisten los embates del tiempo y acogen en su seno a científicos, cientistas, directivos, profesores, estudiantes y muchxs otrxs actores sociales que nutren la producción y distribución de conocimiento y se ocupan de la formación y el perfeccionamiento continuo de profesionales en y para la sociedad.

Centrándonos en el ámbito universitario, Kap (2014) señala que existen posicionamientos resistentes o críticos respecto de las innovaciones, sobre todo en referencia al uso de objetos culturales. Principalmente, podemos atribuir este suceso a la permanencia de tradiciones enraizadas en la formación docente. Acerca de ello, Davini (1995) manifiesta que la supervivencia de las tradiciones corresponde a la perdurabilidad de las imágenes sociales –y discursivas– sobre lo que es la docencia, y a través de las prácticas escolares de lxs profesionales. En especial, la tradición académica, que tiene sus orígenes directamente en la enseñanza universitaria en nuestro país, aparece como eje estructurante al remarcar la crítica en torno del “atraso relativo en cuanto a los saberes “socialmente significativos” que deberían incorporarse” (Davini, 1995, p. 31) a la escuela, enfatizando la importancia de la especificidad disciplinar por sobre la formación pedagógica. En esta tradición, hallamos vestigios de la agenda clásica de la didáctica, en la cual si bien estaban consolidadas algunas dimensiones de análisis propias del campo didáctico las teorías del aprendizaje tenían una marcada influencia en las conceptualizaciones de la enseñanza, quedando en un segundo plano las dimensiones pedagógicas, políticas, filosóficas e ideológicas (Litwin, 1996).

Sin duda alguna, las perspectivas mencionadas nos ofrecen la oportunidad de plantear algunos aportes en clave didáctica, sea para interpelar las tradiciones institucionalizadas en las prácticas de formación que deslegitiman la dimensión pedagógica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; como para comprender e integrar en las prácticas de enseñanza desde las tendencias sociales y culturales propias de la era digital para generar aprendizajes significativos y perdurables. Desde el enfoque de Maggio (2012), las propuestas didácticas tienen que hallarse en tiempo presente, dando cuenta de que la realidad social y cultural en la que están sumergidos nuestros estudiantes, y nosotros, posee características distintivas de la época, donde la subjetividad y el mundo se ven configurados por los objetos culturales contemporáneos. Así, incorporar las tecnologías a las clases que pensamos debe constituir una decisión didáctica que abogue por expandir el aula más allá de los límites físicos, sabiendo emplear las posibilidades brindadas por los entornos y dispositivos tecnológicos para realizar intervenciones pedagógico-didácticas que resuenen en la experiencia de los estudiantes.

Partiendo de la idea de cogniciones distribuidas y de persona-más ((Perkins, citado en Salomon, 1993)), entendemos que los objetos culturales contemporáneos como parte del entorno funcionan a modo de vehículo del pensamiento. Por otra parte, la cognición distribuida ha mutado junto con la pareja soporte-mensaje y ha performado las funciones cognitivas de los jóvenes que habitan las aulas (Serres, 2013). De modo tal que esa evolución en las tecnologías como soporte y espacio de producción de conocimientos colaboran directamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Retomando a Perkins (en Salomon, 1993), esto implica crear situaciones de indagación auténticas donde el pensamiento y los aprendizajes distribuidos de la persona-más emerjan en los diversos escenarios educativos, para lo cual resultaría interesante entramar las estrategias de enseñanza considerando las potencialidades de los objetos contemporáneos para elaborar problemas que desafíen la cognición de nuestros estudiantes y refuercen la significatividad social del conocimiento que buscamos enseñar. Por supuesto, no se trata solo de incorporar estos objetos a todas las propuestas, ni mucho menos de repetir indefinidamente las mismas clases, más bien está dirigido a concienciar sobre la complejidad de saber incluir las tecnologías en los diseños didácticos. En palabras de Maggio (2018), involucra el reconocimiento del sentido epistemológico y cultural de la incorporación de los objetos contemporáneos, sabiendo distinguir su incidencia en los modos de construcción y legitimación del conocimiento, y utilizándolos como medio para lograr una inclusión plena de los sujetos de la educación.

Sumado a estas apreciaciones, Segura (2010) desarrolla la conceptualización de PLE (Personal Learning Environment) o Entornos Personales de Aprendizaje que nos permiten expresar lo siguiente: los estudiantes ya no aprenden -nunca lo hicieron- solo en la escuela. Esta frase casi resulta una obviedad, aunque si nos referimos al pensamiento más tradicional de la educación, solo en las instituciones educativas es

donde se enseñaría y aprendería lo que es significativamente valioso en términos sociales. No obstante, el surgimiento de internet, las redes sociales y lo digital, han dado un giro a las formas de pensar la educación en general, reconociendo que lxs jóvenes actualmente no solo buscan información, sino que la producen, comparten y combinan con la de otrxs personas todo el tiempo (idem.). Aún más, con el auge de la IAG muchxs estudiantes descubrieron una herramienta que brinda información y, a la vez, elabora relaciones, cuenta historias, confecciona resúmenes, y miles de transformaciones e ideas con unos algunos comandos. Ante dicha situación, existe la posibilidad, a la cual nos abocamos desde el campo didáctico, de plantear nuevas alternativas que consideren estos objetos culturales contemporáneos, la IAG y las redes expansivas para crear espacios de mayor apertura y creatividad (Litwin, 2008), proponiendo trabajos individuales o colectivos que potencien nuestras clases *con y a través* de los entornos tecnológicos actuales.

En todo caso, nos parece propicio contemplar las infinitas posibilidades de su incorporación en las propuestas de clase partiendo de la observación de sus posibles aportes en los procesos de construcción de conocimiento, lo que conllevara irremediamente el análisis y la reflexión sobre cuáles conocimientos requieren de intervenciones didácticas planeadas para la aprehensión de ciertos conocimientos por parte de lxs estudiantes y cuáles podemos *enlatar* en formatos audiovisuales contemporáneos para que estén disponibles para ellxs (Maggio, 2018). En ambos casos, las mediaciones tecnológicas pueden servirnos como soporte y motor de dichas prácticas dentro y/o fuera del aula. Por esta razón, no resulta únicamente una discusión de cuáles objetos integrar o cuáles no, sino, mejor dicho, de que procesos se buscan favorecer en el estudiantado y que valores sostienen dichas prácticas e incorporaciones. Como mencionan Lion *et al.* (2024), la propuesta educativa que opté por estas tecnologías tiene que centrarse, y por ello se resalta que el acto de educar es eminentemente político, en los principios de inclusión y equidad que, de igual manera, abarcan el derecho a educarse de todxs lxs individuuxs de la sociedad.

Los senderos invisibles de la docencia: navegando entre lo digital y lo didáctico

Evidentemente, la didáctica como “teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos” (Litwin, 1996, p. 94), encarna un rol preponderante en los trayectos formativos dentro de los profesorados universitarios al constituir en muchos casos el primer acercamiento a la reflexión en y de las prácticas de lxs estudiantes. En consecuencia, planificar los encuentros de clase se convierte siempre en un desafío, ya que las formas culturales avanzan más rápido que los cambios pedagógicos (Maggio, 2018) poniendo en tensión constante los modos de enseñar. Ante tal encrucijada, lxs docentes tienen que indagar en las nuevas formas culturales emergentes e invertir el binomio tecnología-educación para dar sentido y significación a las inéditas y cambiantes maneras de comunicar-nos conocimiento (Kap, 2020). Estas consideraciones llaman a la reflexión crítica para el diseño y despliegue de las prácticas

de enseñanza en el nivel superior. Por ende, lo que se busca subrayar es que el aplicacionismo teórico-tecnológico no requiere dificultad alguna y conlleva demasiadas consecuencias si no consideramos la especificidad de los contextos socio-históricos pero, además, la heterogeneidad estudiantil. De este modo, apuntamos a distinguir las “consecuencias sociopolíticas y morales en el acto de enseñar” (Litwin, 1996, p. 98), que no es la aplicación de supuestos teóricos de otras disciplinas fuera de sus contextos de origen ni las estructuras de conocimiento disciplinar específicas, sino de generar derivaciones para apelar a categorías de análisis y dimensiones propias del campo particular de la didáctica. En ese sentido, retomamos como aportes teóricos-praxiológicos para reconfigurar la enseñanza en la universidad en clave postdigital, la trama conformada por las perspectivas del ensamblaje, fusionando la enseñanza con la tecnología; de la sospecha, tensionando las prácticas digitales cotidianas; y del caleidoscopio, reflexionando sobre el vínculo humano-tecnología (Lion et al., 2023). Seguido a esto, remarcamos la relevancia de que las competencias tecnológicas –y pedagógicas- sean apropiadas por docentes y estudiantes con la intención de comprender los nuevos lenguajes comunicativos y formatos de interacción si tienen el objetivo de construir experiencias de transformación de la realidad a través de sus prácticas ((Díaz, citado en Kap, 2024)). Finalmente, entre el reemplazo y la transformación (Lion et al., 2024) por la incorporación o no de los objetos culturales contemporáneos y la IAG, resulta interesante dejar a la reflexión cuáles son las transformaciones que está atravesando el conocimiento teórico –el contenido- que fuera/es la base de las prácticas de enseñanza y como seguir sosteniendo la didáctica “en vivo” (Maggio, 2018), asumiendo el riesgo de gestar prácticas innovadoras en los límites del campo didáctico.

Referencias bibliográficas

- Davini: M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: políticas y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz: G. (2024). *Mediaciones pedagógicas y tecnológicas en las prácticas de enseñanza del nivel superior*. Reconstruir los procesos metodológicos en los actuales escenarios educativos. En M. Kap (Comp.), *Didáctica y tecnología*. Encrucijadas: debates y desafíos (pp. 66-92). Mar del Plata: EUDEM.
- Kap: M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías*. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente. Buenos Aires: Prometeo.
- Kap: M. (2020). *Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica*. *Revista Argentina de Comunicación*, 8 (11), pp. 82-109.
- Kap: M. (2022). *Rompiendo la cuarta pared: expansiones didácticas y amplificaciones críticas en la enseñanza*. *DIDAC*, 80, pp. 5-12.

- Lévy: P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Anthropos Editorial.
- Lion: C., Aravena: S. B. y Torres: E. M. (2024). *La Inteligencia Artificial en la Educación*. Salir de la caja negra. Educación: lenguaje y sociedad, 23 (23), pp. 1-26.
- Lion: C., Kap: M. y Ferrarelli: M. (2023). *Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos: hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza*. Revista Educación Superior y Sociedad, 35 (2), pp. 130-155. Doi: 10.54674/ess.v34i2.768
- Litwin: E. (1995). *Los cambios educativos: calidad e innovación en el marco de la tecnología educativa*. En E. Litwin (Comp.), Tecnología Educativa. Políticas: historias, propuestas (15-24). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin: E. (1996). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En A. W. Camilloni y otras (Comps.), Corrientes Didácticas Contemporáneas (91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin: E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio: M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Los ambientes con alta disposición tecnológica. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio: M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins: D. N. (1993). *La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje*. En G. Salomon (Comp.), Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas (126-152). Buenos Aires: Amorrortu.
- Sabulsky: G. (2020). *Del determinismo tecnológico al bricolaje digital*. Revista Científica EFI, 6(10), pp. 27-43.
- Segura: J. A. & Quintero: L. C. (2010). *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje*". En R. Roig Vila & M. Fiorucci (Eds.), Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas (1-16).
- Segura: J. A. (2024). *La promesa de la transformación digital de la universidad: luces y sombras*. En M. Kap (Comp.), Didáctica y tecnología. Encrucijadas: debates y desafíos (pp. 13-37). Mar del Plata EUDEM.
- Serres: M. (2013). *Pulgarcita*. México: Fondo de Cultura Económica.

Estudio comparativo en los planes de estudio de profesorado de letras de las universidades en Argentina

Catalina Iriarte

Universidad Nacional de Mar del Plata (GIESPA)

catalina.iriarte99@gmail.com

Resumen

Este trabajo de investigación comparativa se centra en los planes de estudio del Profesorado de Letras de cinco universidades argentinas: Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de Río Negro y Universidad Nacional de Salta, para el año 2023. La pregunta principal es identificar las convergencias y divergencias entre estos planes de estudio. Los objetivos son comparar y describir los programas de estudio de estas universidades para destacar similitudes y diferencias. El enfoque cualitativo es clave en esta investigación, ya que permite una comprensión detallada de la estructura de los planes de estudio. Este enfoque asegura que el contexto específico de cada universidad se tenga en cuenta. El principal instrumento utilizado es el análisis documental, el cual permite examinar en profundidad los programas de estudio mediante descriptores de contexto y estructura. Este método proporciona una visión exhaustiva de cómo se organizan y estructuran los planes, identificando áreas de convergencia y divergencia. En resumen, este estudio busca entender cómo las diferentes realidades regionales y contextos educativos influyen en la configuración de los programas de los Profesorados de Letras, proporcionando información para futuros estudios y mejoras en la formación docente en Argentina.

Palabras claves

Educación comparada; planes de estudio universitario; estructura; profesorado de letras.

Introducción

Esta investigación se realizó en el 2023 en la materia de la Educación Comparada de la Licenciatura y el Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La propuesta consiste en realizar un estudio comparativo y descriptivo de Planes de Estudios de los Profesorados de Letras de cinco provincias. Por lo tanto, la pregunta es ¿cuáles son las convergencias y las divergencias de los Planes de Estudio vigentes en el 2023 en los Profesorados de Letras de Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de Río Negro y Universidad Nacional de Salta en el año 2023? Argentina es un país con una gran diversidad cultural y educativa. Comparar los planes de estudio de diferentes provincias permite entender cómo se abordan las particularidades regionales en la formación docente. De ahí que, el motivo de esta investigación es para fomentar la reflexión crítica y la mejora continua en la formación docente.

Para empezar los antecedentes, se presenta el trabajo del Relevamiento de planes de estudio de grado de la carrera de Letras de los autores Nicolás Bermúdez, María José Migliore, María Agustina Tullio y Matías Verdecchia. El proyecto de investigación consiste sobre el Plan de estudio del Profesorado de Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires y el Plan de estudio del Profesorado de Letras de Estados Unidos y Europa. La idea central es el análisis documental de los planes de estudio para comparar los sistemas universitarios. Otra investigación es Estudio de revisión y análisis comparativo de la Referencias Bibliográficas utilizada en los programas de estudio de la materia Desarrollo de la Colección y de los Servicios de Acceso de la Universidad de Buenos Aires de Julio Díaz Jatuf y Viviana Apella. Ellos plantean una ponencia sobre la Referencias Bibliográficas utilizada en los programas de estudios. Por eso, el trabajo define y caracteriza el plan de estudio, a la vez el análisis documental lo compara con los testimonios de docentes universitarios.

Por lo tanto, el enfoque teórico para tratar este problema se centra en el currículum y el plan de estudios. El currículum se construye a partir de elementos culturales, como conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que juntos forman una propuesta política y educativa. Estos elementos culturales se incorporan no sólo a través de sus aspectos formales y estructurales, sino también a través de las relaciones sociales cotidianas en las que se despliega el currículum formal y se convierte en práctica concreta. En resumen, la estructura del currículum se basa en la síntesis de elementos culturales que forman una propuesta política y educativa, y se incorporan tanto a través de sus aspectos formales y estructurales como a través de las relaciones sociales cotidianas (De Alba, 1998). Además, los diseños curriculares se evalúan en función de varios aspectos, como el modelo curricular, la implementación, los planes y programas, el sistema de evaluación, entre otros (Marcano y Pirela Salas, 2006). Asimismo, el plan de estudios es una sub estructura organizativa, ya que es la forma en que se configuran los conocimientos, las habilidades y las actitudes para su distribución

a los estudiantes. Los marcos curriculares a nivel de sistema proporcionan una estructura dentro de la cual funcionan las escuelas. Las dimensiones estructurales se expresan en términos de metas y objetivos, amplitud de temas, profundidad de los temas, integración de temas, diferenciación para atender distintos niveles de capacidad y relevancia (especialmente económica y social) (Bray, 2010).

Otro concepto clave para el marco teórico es la epistemología con el enfoque socio histórico, puesto que reconoce que la educación no puede ser entendida sin su contexto histórico y social. En lugar de simplemente mirar los eventos educativos como hechos aislados, se busca entender las ideas y filosofías, ya que dieron forma a estos eventos y cómo se manifestaron en prácticas educativas específicas. Este enfoque permite describir, interpretar y contextualizar los hechos educativos en un espacio y tiempo específicos. De esta manera, se puede organizar y gestionar las prácticas educativas de una manera más informada. Este es un punto de vista defendido por académicos como Nóvoa, Pereyra y Schriewer, entre otros (Egido Gálvez y Martínez Usarralde, 2019)

Otras tres posibles líneas de investigación relacionadas con el objeto de estudio proporcionan otros enfoques de la estructura curricular del Profesorado de Letras. La estructura curricular del Profesorado de Letras puede ser comparada con la de otras disciplinas, como las ciencias, las matemáticas o las ciencias sociales. Esta comparación puede revelar diferencias y similitudes en la forma en que se estructuran los programas de estudio en diferentes campos. Además, se puede obtener una visión interesante al comparar los programas de estudio del profesorado de letras en diferentes países. Esta comparación puede proporcionar una visión de cómo la educación literaria varía culturalmente. Por último, también es posible investigar cómo han cambiado los programas de estudio del profesorado de letras a lo largo del tiempo. Este análisis podría indicar cómo han evolucionado las prioridades educativas.

Justificación

En Argentina, existen 2716 instituciones de educación superior, de las cuales el 55% pertenecen al sector público y el 45% al sector privado. La formación ofrecida en estas instituciones se divide en un 43% de formación técnica, un 27% de formación docente y un 29% que ofrece ambas propuestas. En términos de matrícula, hay un total de 987.843 estudiantes y 51.906 docentes. Esta investigación tiene como objetivo analizar los planes de estudio del profesorado de letras en cinco provincias argentinas. Puesto que, esa carrera no solo implica adquirir conocimientos específicos sobre literatura y lingüística, sino también consiste en desarrollar la formación profesional como docente de secundaria. Por lo tanto, el instrumento utilizado es el análisis documental, puesto que permite analizar el contenido y la forma de los documentos, al mismo tiempo, la idea es extraer los componentes de su estructura (Molina Pinto, 1989). Asimismo, esta investigación está respaldada por los conceptos de currículum de De Alba, de diseño

curricular de Marcano y Pirela Salas, de plan de estudio de Bray y de epistemología de Egidio Gálvez y Martínez Usarralde.

La estructura de los planes de estudio presenta elementos comunes y otros distintos:

- Visto: La normativa avala la aprobación del plan de estudio.
- Considerando: La idea es la explicación detallada sobre las normas que justifican las reformas.
- Fundamentación: El concepto consiste en proponer las propuestas y los enfoques nuevos con la justificación. Las equivalencias funcionales (Raivola, 1990) son Fundamentación del plan de estudio; Fundamentos; Fundamentación de la carrera.
- Demandas del contexto: La idea es las distintas demandas que va a responder el futuro profesional.
- Objetivos de la carrera: Los objetivos son los propósitos de la carrera para los estudiantes.
- Evaluación: La idea es detallar todo el proceso de análisis del plan anterior por todas las personas de la institución, por ejemplo, docentes, alumnos, entre otros.
- Principios generales del plan propuesto: Este elemento plantea las ideas generales propuestas para el plan.
- Perfil del egresado: El concepto central es la preparación del estudiante como futuro profesor de letras. Las equivalencias funcionales (Raivola, 1990) son Perfil profesional; Perfil del título; Perfil de egreso; Perfil del egresado de la carrera de Letras.
- Características de la carrera: La equivalencia funcional (Raivola, 1990) es Presentación sintética de la carrera.
- Titulación: Las equivalencias funcionales (Raivola, 1990) son Título; Título que otorga.
- Encuadre del título: El título refleja una educación integral que combina teoría y práctica.
- Incumbencias: Las incumbencias son las funciones que podrán realizar como docentes.
- Organización: La organización consiste en la estructura organizativa de las asignaturas. Las equivalencias funcionales (Raivola, 1990) son Espacios curriculares; Estructura y Organización del Plan de Estudio; Estructura y distribución curricular; Fundamentos curriculares.
- Régimen: El régimen explica la modalidad de cursada de las materias. La equivalencia funcional (Raivola, 1990) es Régimen de cursado.

- Alcances del título: Los alcances del título explican la salida laboral de un profesor de letras. La equivalencia funcional (Raivola, 1990) es Alcances.
- Tabla de homologaciones: La tabla de homologaciones presenta todos los cambios de las materias del plan anterior al nuevo. Las equivalencias funcionales (Raivola, 1990) son Articulación con otros Planes de Estudio; Régimen de equivalencias y caducidad del plan anterior.
- Carga horaria: Las equivalencias funcionales (Raivola, 1990) son Carga horaria total del Plan; Horas totales de la carrera.

Casos

Para la selección de los casos, yo me enfoco en el cubo de Bray y Thomas (Bray, 2010), puesto que puede ser una herramienta útil para seleccionar los niveles de comparación en los estudios de educación comparada. Este cubo ofrece a los investigadores la posibilidad de examinar varias dimensiones simultáneamente, lo que puede proporcionar una visión más detallada y matizada de los sistemas educativos.

El término *comparación de espacios* se utiliza en la educación comparada para examinar y comprender las diferencias y similitudes entre diferentes contextos educativos. Este término fue acuñado por Mark Bray (2010) y otros autores en su libro "Educación comparada: enfoques y métodos". En esta oportunidad, los casos a comparar son los planes de estudio de los Profesorados de Letras de Universidades de Argentina:

Plan de estudio de Profesorado de Grado Universitario en Lengua y Literatura, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Cuyo, en el año 2019. La ubicación es Centro Universitario, Ciudad de Mendoza, Provincia de Mendoza, Argentina: <https://ffyl.uncuyo.edu.ar/upload/ord-052-cd2019-plan-de-estudio-profesorado-universitario-en-letras.pdf>

Plan de estudio de Profesorado de Letras del Departamento de Letras, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el año 2014. La ubicación es Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires: Argentina: <https://humanidades.mdp.edu.ar/wp-content/uploads/2023/05/Humanidades-Plan-de-Estudios-Profesorado-en-Letras-2014.pdf>

Plan de estudio de Profesorado de Letras, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de La Pampa en el año 2009. La ubicación es Santa Rosa, Provincia de La Pampa, Argentina: https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2009_231_a_nUxOnK.pdf

Plan de estudio de Profesorado de Lengua y Literatura de Escuela de Humanidades y Estudios Sociales, de la Universidad Nacional de Río Negro, en el año 2022. La

ubicación es Viedma, Provincia de Río Negro, Argentina:
https://www.unrn.edu.ar/archivos/planes/58/RES%20CSDEyVE%20N%20027-22%20-%20Modificacion%20PE_PROLE.pdf?v=1679074493

Plan de estudio de Profesorado de Letras, de la Facultad de Humanidades, de Universidad Nacional de Salta, en el año 2000. La ubicación es Salta, Provincia de Salta, Argentina: <http://hum.unsa.edu.ar/carreras/Letras.pdf>

Divergencias y convergencias

La primera reforma universitaria en América Latina fue la Reforma de Córdoba en 1918. Esta reforma se expandió e instaló en toda la región, por eso se promueve la autonomía y el cogobierno universitario. Contribuyó a la ampliación de la cobertura de las universidades públicas, y superó los modelos de élite y democratizando el acceso a la educación superior a nuevos contingentes urbanos. Esta situación permitió a estos grupos acceder a una significativa movilidad social a través de la formación profesional. El modelo de educación superior resultante era monopólico, público, laico, gratuito, cogobernado y autonomista (Rama Vitale, 2006). De ahí que, cada universidad configure las carreras en contextos determinados, por ejemplo los planes de estudio del profesorado de letras. En el caso de Salta, el programa es del año 2000 con la Ley Federal de Educación, mientras que, La Pampa contiene un enfoque de la Ley de Educación Nacional. En 2014, el documento de Buenos Aires introduce un nuevo valor a la docencia y la investigación. En 2019, Mendoza elabora un plan que intenta responder a los nuevos contextos, actores y enfoques didácticos y disciplinares. Finalmente, en 2022, Río Negro se actualiza con propuestas curriculares novedosas, como la Diplomatura en Estudios Lingüísticos y Literarios.

Por lo tanto, la estructuración de los Planes de Estudios va variando con la perspectiva epistemológica (Egido Gálvez y Martínez Usarralde, 2019). Se refiere a la forma en que cada universidad entiende y aborda el conocimiento en el ámbito de la educación. En este contexto, algunas universidades adoptan un enfoque más tradicional en la transmisión de conocimientos en lengua y literatura, mientras que otras optan por un enfoque más constructivista, que promueve la participación activa del estudiante y la contextualización del aprendizaje. La Universidad Nacional de Cuyo presenta un plan de estudio que se caracteriza por su enfoque en la especificación de áreas de lengua y literatura. Esto implica que el currículo está diseñado para ofrecer una formación detallada y especializada en estos campos. Al centrarse en áreas específicas, el plan de estudio permite a los estudiantes adquirir un conocimiento más profundo sobre temas particulares dentro de la lengua y la literatura.

Asimismo, la Universidad Nacional de Mar del Plata presenta una mirada integradora, que combina teoría y práctica y enfatiza la formación docente en contextos reales. Por lo tanto, busca preparar a los futuros docentes de manera holística. De ahí que se asegura que estén bien equipados para enfrentar los desafíos de la enseñanza en el

ámbito de la lengua y la literatura. La integración de la teoría con la práctica significa que los estudiantes no solo aprenden conceptos y teorías relacionadas con la lengua y la literatura, sino que también tienen la oportunidad de aplicar ese conocimiento en situaciones reales. Esto puede incluir prácticas docentes en escuelas, talleres de escritura, y proyectos que involucren la creación y análisis de textos. Esta combinación es crucial para que los futuros docentes puedan entender cómo se manifiestan las teorías en la práctica educativa.

La Universidad Nacional de La Pampa adopta una postura que se alinea con la Ley de Educación Nacional, en consecuencia, tiene varias implicaciones significativas para su plan de estudio del Profesorado de Letras. Al alinearse con la Ley de Educación Nacional, la universidad demuestra un compromiso con los principios y objetivos establecidos a nivel nacional para la educación. Esto incluye la promoción de una educación de calidad, accesible y equitativa para todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico. Este compromiso asegura que el currículo esté diseñado para cumplir con las expectativas y normativas que rigen la educación en el país. La Ley de Educación Nacional también promueve la adaptación de los planes de estudio a los contextos cambiantes de la sociedad. Esto significa que la Universidad Nacional de La Pampa puede estar abierta a revisar y actualizar su currículo para responder a las necesidades emergentes de los estudiantes y de la comunidad para asegurar la educación relevante y efectiva. También es manifestarse en la colaboración con escuelas, organizaciones y familias para crear un entorno educativo más inclusivo y equitativo, donde todos los actores involucrados tengan voz y participación en la educación de los estudiantes.

La Universidad Nacional de Río Negro actualizó su plan de estudio en 2022. Con una postura innovadora está enfocada para la actualización del plan de estudio con propuestas curriculares novedosas. De ahí que, se propone adoptar enfoques pedagógicos y contenidos que respondan a las demandas contemporáneas del ámbito educativo. Esta situación puede incluir la incorporación de nuevas tecnologías, metodologías de enseñanza innovadoras y contenidos que reflejen las tendencias actuales en la literatura y la lingüística. La capacidad de la universidad para actualizar su currículo indica una postura adaptativa frente a los cambios en el contexto educativo. Esto es crucial en un entorno donde las necesidades de los estudiantes y las exigencias del mercado laboral están en constante evolución. La universidad busca preparar a sus futuros docentes para enfrentar estos desafíos para asegurar que su formación sea relevante y efectiva. Este hecho significa que el currículo no solo se basa en conocimientos tradicionales, sino que también integra temas contemporáneos que son significativos para los estudiantes y la sociedad en general.

En cambio, la Universidad Nacional de Salta presenta un plan de estudio que data del año 2000. El documento presenta una postura tradicional, ya que la antigüedad sugiere que la universidad mantiene este enfoque en su formación docente. Esto puede implicar un currículo que se basa en métodos y contenidos que han sido establecidos durante un

tiempo prolongado, posiblemente con un énfasis en la teoría literaria y lingüística clásica. Al mismo tiempo, la institución también busca adaptarse a las necesidades actuales. La universidad puede estar revisando ciertos aspectos de su currículo para incluir temas y enfoques más contemporáneos, aunque sin realizar una revisión completa del plan de estudio. Se reconoce la importancia de mantener ciertos elementos tradicionales que han sido efectivos en la formación docente, a la vez se busca integrar nuevas ideas y enfoques que respondan a las demandas actuales del contexto educativo. Esto puede ser un desafío, ya que implica encontrar un punto medio que satisfaga tanto la necesidad de innovación como el respeto por la herencia académica.

La postura sobre las incumbencias en la formación docente se refiere a las competencias, habilidades y conocimientos que se espera que los egresados de un programa de formación docente posean al finalizar su carrera. Estas incumbencias son fundamentales para garantizar que los futuros docentes estén preparados para enfrentar los desafíos del aula y contribuir efectivamente al proceso educativo. Suelen incluir competencias específicas relacionadas con la materia que se va a enseñar, así como habilidades pedagógicas y didácticas que permiten a los docentes facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. También se espera que los docentes sean capaces de adaptarse a diferentes contextos educativos y a las necesidades de sus estudiantes, en consecuencia, implica una comprensión de la diversidad cultural y social en el aula. Asimismo, puede incluir la importancia de la formación continua, donde los docentes deben estar dispuestos a actualizar sus conocimientos y habilidades a lo largo de su carrera.

En el ámbito de la formación docente, las universidades argentinas presentan enfoques diversos y complementarios. La Universidad Nacional de Cuyo se destaca por un plan de estudios integral que abarca competencias específicas en literatura y lingüística, junto con habilidades pedagógicas, por eso se subraya la importancia de la investigación y la práctica reflexiva. Por su parte, la Universidad Nacional de Mar del Plata valora tanto la formación teórica como la práctica, con un fuerte énfasis en el análisis crítico de la literatura y la aplicación de métodos pedagógicos efectivos en el aula. La Universidad Nacional de La Pampa se enfoca en formar docentes con un sólido conocimiento de la materia y la capacidad de adaptarse a diversos contextos educativos, para atender la diversidad en el aula. La Universidad Nacional de Río Negro, con su actualización curricular en 2022, adopta una postura innovadora que enfatiza la adaptabilidad y la relevancia en un contexto educativo cambiante, incluyendo el uso de tecnologías educativas y enfoques pedagógicos contemporáneos. Finalmente, la Universidad Nacional de Salta busca equilibrar la formación clásica con la modernidad, integrando teoría literaria y lingüística con habilidades pedagógicas que respondan a las necesidades actuales del aula. En resumen, la postura sobre las incumbencias en la formación docente varía entre las cinco universidades, por lo tanto, se reflejan sus respectivas prioridades y enfoques educativos.

El perfil del egresado en la formación docente se refiere a las características, competencias y habilidades que se espera en los estudiantes, para que desarrollen a lo largo de su formación y les permitan desempeñarse eficazmente como docentes al finalizar sus estudios. Este perfil es fundamental para guiar la estructura curricular y las expectativas de cada programa de formación docente. En el contexto de la formación docente en Argentina, las universidades presentan perfiles de egresados que reflejan sus enfoques y prioridades educativas. La Universidad Nacional de Cuyo se caracteriza por un perfil de egresado que enfatiza una formación integral, por eso, combina conocimientos teóricos en literatura con habilidades prácticas en la enseñanza y promueve la investigación y la reflexión en la práctica docente. La Universidad Nacional de Mar del Plata valora tanto la teoría como la práctica, de ahí que se destaca la capacidad de sus egresados para analizar críticamente la literatura y aplicar métodos pedagógicos efectivos en el aula. En la Universidad Nacional de La Pampa, el perfil de egresado incluye un fuerte componente de adaptabilidad y atención a la diversidad, en la preparación a los futuros docentes para enfrentar diferentes contextos educativos y necesidades de los estudiantes. La Universidad Nacional de Río Negro, con su enfoque innovador, forma egresados competentes en el uso de tecnologías educativas y enfoques pedagógicos contemporáneos, comprometidos con la formación continua y la adaptación a nuevos contextos. Finalmente, la Universidad Nacional de Salta presenta un perfil más tradicional, donde se espera que los egresados tengan un sólido conocimiento en literatura y lingüística, así como habilidades pedagógicas que les permitan adaptarse a las necesidades del aula, aunque con un enfoque menos innovador que otras universidades.

En el contexto curricular, la Universidad Nacional de Mar del Plata se enfoca en la formación integral del docente, con la combinación de literatura, pedagogía y didáctica, con un posible énfasis en la investigación y la práctica docente. La Universidad Nacional de Cuyo puede tener un enfoque similar en la formación docente, pero con particularidades en la adaptación de contenidos a su contexto regional, con la literatura local y regional. La Universidad Nacional de La Pampa puede incluir un enfoque en la diversidad cultural y social de la región e integra temas relacionados con la identidad y la literatura pampeana. La Universidad Nacional de Río Negro posiblemente se centra en la formación de docentes que respondan a las necesidades educativas de la región patagónica e incluyen contenidos que aborden la literatura y cultura regional. Finalmente, la Universidad Nacional de Salta podría reflejar la diversidad cultural del norte argentino, con un énfasis en la literatura latinoamericana y su relevancia en el contexto local. En cuanto a los aspectos comunes, todas las universidades probablemente comparten metas comunes en la formación de docentes competentes en el área de letras. Aunque pueden variar en la selección de temas, es probable que todas aborden literatura, pedagogía y didáctica. Además, cada universidad puede tener su propio sistema de evaluación y adaptación de contenidos para atender a diferentes niveles de habilidad y relevancia social. Estas características reflejan un compromiso

compartido con la formación de docentes capaces de enfrentar los desafíos educativos contemporáneos y adaptarse a las necesidades específicas de sus contextos regionales.

Las conclusiones del estudio sobre los planes de estudio del Profesorado de Letras en las universidades argentinas analizadas se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. Diversidad en los Planes de Estudio: Se observa una variedad en los planes de estudio de las diferentes universidades, lo que refleja las particularidades culturales, sociales y educativas de cada región. Cada universidad adapta su currículo para responder a las necesidades y contextos locales, lo que resulta en convergencias y divergencias significativas entre ellas.

2. Influencia de Reformas Educativas: Las reformas educativas, como la Reforma de Córdoba de 1918, han tenido un impacto duradero en la estructura y enfoque de la educación superior en Argentina. Estas reformas promovieron la autonomía universitaria y la democratización del acceso a la educación, lo que ha influido en la configuración de los planes de estudio del Profesorado de Letras.

3. Enfoque en la Formación Integral: Las universidades buscan formar docentes que no solo tengan un sólido conocimiento de la literatura, sino que también estén preparados para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos. Esto incluye un enfoque en la pedagogía, la didáctica y la investigación, así como la atención a la diversidad cultural y social de los estudiantes.

4. Evolución de Prioridades Educativas: A lo largo del tiempo, los planes de estudio han evolucionado para reflejar cambios en las prioridades educativas, adaptándose a nuevas realidades y enfoques didácticos. Esto sugiere una necesidad constante de revisión y actualización de los currículos para mantener su relevancia.

5. Importancia de la Educación Comparada: El uso de enfoques de educación comparada, como el cubo de Bray y Thomas, permite una comprensión más profunda de las similitudes y diferencias entre los sistemas educativos. Esto puede ayudar a identificar buenas prácticas y áreas de mejora en la formación docente.

En resumen, el estudio concluye que los planes de estudio del Profesorado de Letras en Argentina son el resultado de un proceso dinámico que integra la historia, la cultura y las necesidades educativas locales. Además, es fundamental seguir investigando y comparando estos programas para mejorar la calidad de la formación docente en el país.

Referencias bibliográficas

- Bray: M. (2010). *Actores y propósitos en educación comparada*. En Educación comparada. Enfoques y métodos. Granica.
- Bermúdez N: Migliore M. J: Tullio M. A. y Verdecchia M. (2017) Relevamiento de planes de estudio de grado de la carrera de Letras. Revista del Departamento de Letras, 6 (83), pp. 83-92.
- Caballero: Ángela; Manso Jesús: Matarranz María y Valle Javier M. (2016) Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC), 7 (9), pp. 39-56.
- De Alba: A. (1998). *Las perspectivas*. En Currículum: crisis: mitos y perspectivas. México.
- Díaz-Jatuf: Julio and Appella: Viviana Estudio de revisión y análisis comparativo de la Referencias Bibliográficas utilizada en los programas de estudio de la materia Desarrollo de la Colección y de los Servicios de Acceso de la Universidad de Buenos Aires., 2014 . In X Encuentro de Directores y IX de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del MERCOSUR “La cooperación y el compromiso en la formación profesional”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina, 1 al 3 de octubre de 2014.
- Egido Gálvez: I. y Martínez Usarralde: M. J. (2019). *La educación comparada: hoy*. Enfoques para una sociedad globalizada. Madrid.
- Facultad de Filosofía y Letras (27 de noviembre de 2023) Profesorado Universitario en Letras.
- Facultad de Humanidades (27 de noviembre de 2023) Profesorado y Licenciatura en Letras.
- Marcano: N. y Salas Pirela: V. (2006) Modelos de diseño: gestión y evaluación del currículo. Un estudio comparativo. Encuentro educacional, 13 (2), pp. 314-352
- Molina Pinto: M. (1989) Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. Dialnet. 2 (39), pp. 323-342.
- Rama Vitale: C. (2006). *"La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación: regulaciones e internacionalización"*, Revista Educación y Pedagogía: Medellín, Universidad de Antioquia: Facultad de Educación: vol. XVIII: núm. 46, (septiembre-diciembre), pp. 11-24.
- Raivola: R. (1990). *"¿Qué es la comparación?" Consideraciones metodológicas y filosóficas*. En: P. Altbach y G. Kelly: Nuevos enfoques en Educación Comparada. Mondadori.
- Sistema de Consulta de Datos Educativos Nacionales. (s.f.). Gob.Ar. <https://data.educacion.gob.ar/nivel/superior>
- Universidad Nacional de Río Negro (27 de noviembre de 2023) Profesorado en Lengua y Literatura.

La enseñanza en el cruce del deseo y el lenguaje: un enfoque desde la didáctica general

Yuliana Silvestri Perez

Universidad Nacional de Mar del Plata-GEIE-GIDET

yulianasilvestri13@gmail.com

Introducción

El camino recorrido desde el año 2018 en el Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE) de la Universidad Nacional de Mar del Plata nos ha llevado a establecer vínculos con diferentes escuelas de la ciudad y, además, a constituir el Grupo de Investigación en Didáctica, Educación y Transformaciones culturales (GIDET). El trabajo realizado en ambos grupos nos permitió establecer diferentes líneas de investigación en el campo de la didáctica y aquí es donde enmarcamos el siguiente trabajo.

Nos proponemos, en esta oportunidad, esbozar la relación que consideramos existe entre la enseñanza, el deseo por enseñar y los modos en que usamos el lenguaje para comunicarnos con nuestros estudiantes. En este sentido, abordaremos, mediante entrevistas realizadas a adolescentes que están cursando sus estudios secundarios en diferentes escuelas de la ciudad de Mar del Plata, cuál es la percepción que tienen de la motivación de sus docentes por estar (o no) en el aula enseñando. De este modo creemos que podemos acceder desde su perspectiva como sujetos destinatarios de la enseñanza al cruce entre ella y el deseo por enseñar. Asimismo, consideramos a la comunicación y, por lo tanto al lenguaje, una pieza fundamental en el ejercicio de la profesión docente. Tal como sostienen autores como Watzlawick (1997: 2011) es imposible no comunicar y en el aula comunicamos nuestro deseo (o su ausencia) por estar en ese espacio ya sea mediante nuestro discurso, nuestra gestualidad o nuestra corporalidad. Por lo tanto, podemos representar los tres aspectos mencionados (la enseñanza, el deseo y la comunicación) en un diagrama de Venn en el que observamos la interdependencia y relación de todos ellos.

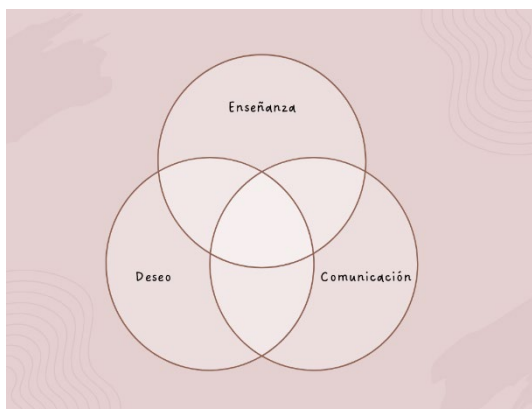


Diagrama de elaboración propia.

El deseo (o la motivación) por enseñar

El deseo -término de raíz psicoanalítica- es un concepto central que se relaciona profundamente con la constitución del sujeto y su relación con el mundo, los otros y consigo mismo. Aunque su definición y comprensión varían según las escuelas y autores, tiene su origen en las teorías de Sigmund Freud y Jacques Lacan. “La concepción freudiana del deseo se refiere fundamentalmente al deseo inconsciente, ligado a signos infantiles indestructibles” (Laplanche y Pontalis, 2013: 97). Por su parte, Lacan sostiene que el deseo se origina en la falta estructural del ser humano: el sujeto desea porque está marcado por la falta.

Además, el deseo surge de la añoranza de una experiencia inicial de satisfacción que nunca puede ser plenamente recuperada. Esta deja un "resto" en el psiquismo, ya que la satisfacción completa es, estructuralmente, imposible. El deseo no se realiza en un sentido absoluto, sino que encuentra su expresión a través de los elementos psíquicos que lo representan. Esa pérdida fundacional genera un estado de carencia constante, que impulsa al sujeto a constituirse como tal. La imposibilidad de re-experimentar ese momento original de manera idéntica es lo que sostiene al deseo como un motor continuo e indestructible en la vida humana. Esta breve síntesis no hace justicia a la complejidad del concepto, pero nos permite comenzar a pensar el vínculo entre el deseo y la enseñanza.

Alejandra Koreck (2022) sostiene que:

para que el educador pueda sostener su función, esto es, causar el deseo de saber en niños, niñas y jóvenes, suscitar su interés por aprehender; es necesario que él mismo esté interesado, animado por un deseo de transmitir; si no es así, el saber queda como letra muerta y no llega a *prender* en el cuerpo de los educandos, no los impacta (p: 83)

En este sentido, coincidimos con la autora en considerar que los y las docentes nos encontramos en el deber de generar en nuestros estudiantes el deseo por aprender, encender esa chispa, estimularlos para despertar en ellos la curiosidad con la suficiente

fuerza como para que quieran seguir aprendiendo y descubriendo el universo de aquello que enseñamos (Literatura, Historia, Filosofía, sea cual sea nuestro objeto de estudio). De este modo, es posible relacionar (o comenzar a pensar) una estrecha relación entre el deseo del docente por enseñar y el deseo del estudiante por aprender. De este modo, tanto el docente como el estudiante, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, “ambos “aprehenden”, no se trata solamente de una transmisión pedagógica y automática de información o de conocimientos del educador al alumno sino también de la transmisión de un deseo de saber” (Furman, 2022, p. 101).

La palabra de los y las estudiantes: sus percepciones en relación a los docentes

Tal como hemos mencionado, a lo largo de 2024 integrantes del Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE) entrevistamos a estudiantes de entre 16 y 17 años que se encuentran cursando 4° y 5° año de la escuela secundaria tanto de gestión pública como privada. Además, conversamos con estudiantes del Centro de Formación Laboral (CFL) N°408 que funciona en la Unidad Penitenciaria (UP) N°15 de Batán. En ellas pudimos acceder a sus percepciones y la lectura que tienen de sus docentes, de la enseñanza y de la escuela en general. Nos interesa, en este apartado, destacar algunos fragmentos para analizar qué dicen los y las estudiantes sobre las características que debe (o debería, según ellos) tener un “buen docente” y cómo esta percepción se vincularía (o no) con la motivación o el deseo de los profesores por estar en el aula a partir del relato de los entrevistados. En otras palabras, lo que nos interesa en esta instancia es reconstruir, a partir del relato de los estudiantes, la intención de los docentes por estar o no estar en el aula.

Un estudiante del CFL ante la pregunta ¿qué características tiene que tener un buen docente? respondió que

enseñar es difícil...así que la primera característica es que tendría que tener mucha paciencia, mucha vocación, mucho amor...mucho amor. (...) Nosotros eso lo vemos: cuando un profesor viene porque sí, porque lo tiene que hacer, porque no le quedó otro lugar o lo vemos cuando ellos ponen su esfuerzo y a pesar de todo nos comprenden y dicen: "bueno, sí, yo te entiendo". Tiene que tener mucha paciencia porque nosotros, cada uno, venimos con distintas historias de vida, distintas circunstancias (...). Tiene que saber que no todos tenemos los mismos niveles, pero, sin embargo, él tiene que tratar de buscar la manera para poder llegar a cada uno y sin dejar a ninguno suelto.

De este testimonio podemos destacar varios puntos clave. En primer lugar, el énfasis en la paciencia y la vocación, pero sobre todo en el amor, para este estudiante, como motor de la docencia. Al describir a un “buen docente”, el entrevistado subraya la necesidad de una comprensión de las trayectorias de los alumnos. Conjeturamos, entonces, que el contexto específico del CFL acentúa estas demandas. La mención a

“distintas historias de vida” y “distintas circunstancias” remite a un entorno donde las experiencias personales complejas moldean -de alguna manera- las dinámicas del aula. En este sentido, el docente no sólo es percibido como alguien que sabe algo y va a enseñarlo, sino también como alguien capaz de adaptar sus prácticas a las necesidades de sus estudiantes.

Además, el entrevistado hace evidente su capacidad de observar y valorar el esfuerzo docente. La contraposición entre “venir porque sí (...) porque no le quedó otro lugar” y “poner su esfuerzo” refleja la sensibilidad hacia las actitudes de los docentes en este contexto, donde las prácticas pedagógicas adquieren un carácter enfocado en las relaciones interpersonales que, quizás, en el contenido estrictamente.

Por otro lado, para una estudiante de la ES N°12 las características de un buen docente son "que tenga ganas de ayudarte, te respetan, esperan que vos termines de hablar (...), te escuchan". En este caso, surgen otras particularidades vinculadas al respeto mutuo y la escucha activa. La percepción de esta adolescente subraya la importancia de la interacción comunicativa y respetuosa, evidenciando que el “buen docente” no sólo enseña contenidos, sino que también establece un vínculo de confianza y reciprocidad con los alumnos.

Este énfasis en la relación personal entre docentes y estudiantes pone de manifiesto el papel del lenguaje como parte fundamental de la enseñanza y como medio para construir relaciones significativas en el aula.

Finalmente, algunos estudiantes del Instituto Juvenilia agregan otras dimensiones, como la flexibilidad y la adaptabilidad docente:

Un buen docente se amolda a lo que necesita el aula día a día. No siempre es lo mismo, sino que puede variar sus tareas o lo que nos da.

Tiene que haber una buena relación con sus alumnos. Una buena relación siempre ayuda, porque hay profesores que no se enfocan en eso y notás cómo cambian las personas, cómo aprenden en base a eso.

Estas respuestas destacan la importancia de un enfoque dinámico y sensible a las demandas del grupo, señalando que el aprendizaje se ve influenciado por una relación interpersonal positiva. Este grupo de estudiantes enfatiza la capacidad docente de responder a las variaciones cotidianas del aula.

La enseñanza y la comunicación

La comunicación, dice Bateson (recuperando a Paul Watzlawick, Janet Beavin y Don Jackson), “es un proceso social permanente que integra múltiples modos de comportamiento: la palabra, el gesto, la mirada, la mímica, el espacio interindividual. (...) es un todo integrado” (1984:23). Entonces, si comprendemos la integralidad del acto comunicativo, evidentemente, la enseñanza no es ajena a él. Recuperando lo dicho

por algunos de los entrevistados, entonces, nos preguntamos si los modos en que sus docentes les hablan, las palabras que emplean, los gestos que hacen, la forma en que los miran, cómo los observan dan cuenta y/o manifiestan su motivación o deseo por enseñar. Podemos pensar, además, que los y las docentes a través de sus actos comunicativos transfieren a sus interlocutores -los y las estudiantes- el deseo, las ganas, el interés por estar en el aula y que estos, a su vez, perciben eso.

Si en el acto de educar intervenimos a partir del lenguaje, ¿qué transmitimos cuando enseñamos? (Koreck, 2022: 77) ¿Cómo transmitimos lo que enseñamos? Cuando enseñamos, ¿sólo enseñamos un contenido o también cómo comunicarnos? ¿Qué comunicamos cuando enseñamos?

Conclusiones

Este trabajo es la puerta de entrada o la antesala a lo que consideramos una de las posibles líneas de investigación en el marco del Grupo de Investigación en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales (GIDET). Estimamos que el deseo (o la motivación) de los y las docentes por estar en el aula, enseñar y los modos en que se comunican con sus estudiantes es una interrelación posible de estudiar en el marco del grupo de investigación. En este sentido, para acceder a aquello que los y las docentes piensan, sienten y consideran sobre sus profesiones, es necesario entrevistarlos en profundidad, así como también realizar observaciones. Aunque el discurso de sus estudiantes nos ha permitido comenzar a esbozar las primeras preguntas y dejar abierta la posibilidad de ahondar en el estudio de esta temática.

Referencias Bibliográficas

- Bateson: G. y otros (1984) *La Nueva Comunicación*. Barcelona: Kairós,
- Koreck: A. (2022) *Psicoanálisis. Educación: saber leer el lazo educativo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación del Campo Freudiano en la Argentina
- Laplanche: Jean y Pontalis: Jean-Bertrand (2013) *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Galliot: J. (1977) *Psicoanálisis y lenguajes literarios*. Buenos Aires: Hachette.
- Watzlawick: P. y otros (1997) *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Editorial Herder. Biblioteca de Psicología.

Formación docente inicial y nueva escuela secundaria: encuentros y desencuentros en el enlace de las prácticas de enseñanza interniveles.

Daniel Rey

Universidad CAECE

daniel.rey@bue.edu.ar

Introducción

El presente artículo se propone transmitir los avances alcanzados en el proyecto de investigación “Formatos de clases escolares en instituciones de formación docente para el nivel secundario, en el período 2011 – 2018”, el mismo, se está desarrollando en la Universidad CAECE.

Las últimas reformas que lleva adelante el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires a partir de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria, nos lleva a generar un conjunto de interrogantes en torno a las prácticas de enseñanza que tuvieron lugar en los profesorados durante el período comprendido entre el 2011 y 2018. En efecto, partimos de la siguiente pregunta: ¿los saberes que recibieron los futuros docentes en su formación inicial son pertinentes para llevar adelante la reforma que se busca en la educación secundaria?

De esta manera, formulamos una serie de interrogantes: a) ¿los docentes de los profesorados han adecuado sus prácticas de enseñanza a lo que plantea la Nueva Escuela Secundaria? b) ¿cómo evalúan los egresados de los institutos de formación docente la experiencia de haber transitado el profesorado? c) ¿qué aspectos deberían modificarse o reforzarse en la formación docente inicial en base a sus experiencias cotidianas en las aulas?

Finalmente, resulta importante señalar que para conocer de qué manera se forman los docentes en la instancia del profesorado, no sólo puede prestarse atención a lo que dice la norma curricular o la Referencias Bibliográficas especializada en estos temas. En este caso, es preciso conocer las prácticas de enseñanza que ocurren cotidianamente en las escuelas secundarias a partir del testimonio directo de los profesores que actualmente se encuentran desempeñando el rol, analizando especialmente, los conocimientos en su formación docente inicial durante el período 2011 – 2018. Con ello, los resultados alcanzados en la investigación pueden ser un aporte valioso para el campo de las Ciencias de la Educación y las políticas que buscan reformar los sistemas educativos en su conjunto.

Las reformas continuas de la educación secundaria en el transcurso de los últimos 20 años

En la República Argentina la aparición de nuevos marcos jurídicos en el nivel secundario durante los últimos años han generado un conjunto de transformaciones a nivel nacional y jurisdiccional en el sistema educativo, en este sentido, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 determinó la obligatoriedad de la educación secundaria dando inicio a un período de reformas, asimismo, el Consejo Federal de Educación (CFE) firmó la Resolución N° 84/09 en el año 2009 aprobando el documento “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” y la Resolución N°93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”. En este contexto, ambas resoluciones sugerían cambios en la práctica docente dando lugar a una nueva organización de la enseñanza, a su vez, buscó facilitar una estructura académica diferente y un marco normativo novedoso respecto al régimen de evaluación, acreditación y promoción para todos los estudiantes. Otro aspecto significativo, consistió en la promoción de un conjunto de políticas inclusivas para garantizar el derecho a la educación.

De acuerdo con Flavia Terigi (2009), en los últimos años se han implementado numerosas modificaciones en los marcos legales para prevenir el fenómeno conocido como ‘*fracaso escolar*’. Dicho término se utiliza para designar a aquellos casos individuales en los cuales, debido a las características particulares de cada individuo, surgían dificultades para mantenerse escolarizado dentro de un sistema homogeneizador a partir de determinadas prácticas educativas. A su vez, para Dussel (2015) los desafíos que hoy afronta la escolarización secundaria tienen claras dimensiones sociales y económicas que están siendo parcialmente atendidas, pero también hay aspectos pedagógicos e institucionales de la propuesta escolar que deben revisarse si se quiere avanzar en la universalización del nivel. Del mismo modo, Guillermina Tiramonti (2022) expresa que el panorama de la educación actual es similar al conformado en la primera mitad del siglo pasado, en este caso, la educación secundaria se caracterizaría por tener:

- Una estructura burocrática vertical donde los de arriba diseñan (funcionarios) y los del medio controlan (inspectores) a los de abajo (agentes escolares).
- Una definición enciclopedista de los conocimientos a través de múltiples disciplinas que conforman unidades curriculares.
- El modelo de educación frontal para la clase, donde prevalece consiste la exposición del docente como modelo de enseñanza.

En este sentido, resulta crucial para nosotros en la presente investigación, analizar los aspectos referidos a la formación docente inicial y a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria, indagando los encuentros y desencuentros en el enlace de las prácticas de enseñanza interniveles. Como hemos mencionado anteriormente, nos

preguntamos: ¿los docentes de los profesorados han adecuado sus prácticas de enseñanza a lo que plantea la Nueva Escuela Secundaria?

Retomando el caso de la Ciudad de Buenos Aires: el Ministerio de Educación (MEDGC), en el ciclo lectivo 2013 comenzó a implementar el proceso de reforma educativa en la modalidad Técnico Profesional en el marco de las modificaciones previstas por los acuerdos nacionales, en aquel momento, la transformación se denominó oficialmente con el nombre de Nueva Escuela Secundaria de Calidad (NESC).

Posteriormente, sucedió una segunda reforma en la jurisdicción que quedó plasmada en el documento “La escuela que queremos. La Profundización de la NES” (2017) donde aparecen los lineamientos pedagógicos de la transformación educativa. En esta etapa reformista se propuso una nueva forma de organización pedagógica e institucional que buscó implementar diversas formas de organización de la enseñanza: enseñanza disciplinar, enseñanza en el marco de la conformación de áreas integradas, el trabajo por proyectos y lo interdisciplinar.

Efectivamente, la Secundaria del Futuro (SF) plantea la Profundización de la NES a partir de lo establecido en la Resolución del CFE N°330/17. Según este último documento, la organización de la escuela secundaria debía actualizarse frente al incremento de la matrícula y a la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en efecto, los cambios en las dimensiones social, cultural, productiva y laboral de la vida de cada persona y la sociedad en su conjunto, generaron la necesidad de transformar las prácticas docentes. Para Ruíz (2016) “La escuela secundaria ha presentado muchos problemas dada su forma de organización curricular y la del trabajo docente, todo lo cual ha redundado en limitaciones académicas que no han favorecido las trayectorias exitosas de sus estudiantes”. (p. 49).

De esta manera, los marcos normativos actuales definieron nuevas configuraciones de enseñanza, a su vez, determinaron un cambio organizacional de la tarea docente con el propósito de transformar el modelo escolar tradicional, al respecto, se estableció un nuevo régimen académico, la aparición de materiales de enseñanza novedosos en la práctica docente y la inclusión de experiencias formativas inéditas para la función pedagógica didáctica de la enseñanza.

En lo que respecta a la formación inicial, el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA) es un documento de referencia y trabajo para los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), con el fin de contribuir a lograr mayor coherencia pedagógica entre el perfil del egresado y las prácticas docentes que se requieren para atender las demandas de nuevos formatos y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Habiendo expuesto hasta aquí la reforma de la educación en el nivel secundario nos preguntamos: ¿cómo fueron las prácticas de enseñanza durante la formación docente

inicial con los estudiantes de los profesorados a partir del intento por modificar el modelo pedagógico tradicional de las escuelas secundarias?

Como indica Yapur (2023):

Las reformas no significan necesariamente cambios efectivos, reales y progresivos. Más bien, hoy reina escepticismo con respecto al éxito de las reformas, en particular las referidas a la formación docente, dado que las prácticas educativas no se han modificado de manera masiva y profunda, así como tampoco los procesos y resultados expresan desarrollos educativos trascendentes (Yapur, 2023 p. 387).

En el mismo sentido, De Filippis (2023) nos recuerda la tensión que la Profundización de la Nueva Escuela Secundaria vino a instalar en torno a las “gramáticas escolares” así como en los “formatos de enseñanza”. Tensión, porque justamente se entrecruzan modelos históricos y tradicionales de hacer y estar en la escuela, con otras propuestas que aún están intentando permear las culturas institucionales de una escuela pensada para otros tiempos, para otros estudiantes, y para otros objetivos.

Me interesa señalar aquí, que los autores que se ocupan de indagar acerca de las reformas educativas (Terigi, 2008; Juárez, 2008; Martín & De Pascuale, 2012; Ruíz & Schoo, 2014; Cazas, 2019) expresan que las modificaciones en las prácticas de enseñanza son uno de los aspectos más difíciles de abordar por los responsables del gobierno. Como señala Terigi (2008) “Si siempre el cambio en el formato escolar afronta dificultades sustantivas, éstas son mayores cuanto más se corresponden la estructura curricular, los puestos de trabajo y el sistema formador” (p.66). Precisamente en torno a esta dimensión, Fernando Cazas (2019) se pregunta: ¿cuánto han cambiado las formas de enseñar?, al respecto, responde este interrogante diciendo que el modelo único y predominante de la clase frontal y enciclopedista perdió su lugar de privilegio ante la aparición de un heterogéneo abanico de nuevas configuraciones. Aunque aclara que perdió su lugar pero no desapareció completamente de las aulas de la escuela secundaria.

Es en función de lo expuesto hasta aquí, que la transformación de la educación secundaria nos genera algunos interrogantes en torno a la formación docente inicial que recibieron los profesores que transitaban por los Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires durante el período 2011-2018.

La formación docente en tiempos de reforma de la escuela secundaria

En el apartado anterior se hizo un breve desarrollo de las características de la reforma educativa que se encuentra realizando la Ciudad de Buenos Aires en el nivel secundario durante las dos últimas décadas. Ahora bien, esto nos lleva al interrogante por conocer ¿si los saberes que recibieron los futuros docentes en su formación inicial fueron

pertinentes para llevar adelante la reforma en la educación secundaria en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires?

Refiriéndose a los aspectos constitutivos de la formación docente, Axel Rivas (2015) utiliza una mirada integral sobre la docencia. Según el autor, el círculo estaría formado por seis componentes, que no tienen un orden temporal ni de prioridad, sino que actúan sistemáticamente:

1. *Formación*: el proceso en el cual, por vía institucional, los futuros docentes se preparan para ejercer su rol.
2. *Carrera*: la estructura de posibles cargos, requisitos para acceder a ellos, incentivos para elegir escuelas, capacitarse y ejercer su rol.
3. *Condiciones laborales*: el salario docente y las condiciones de trabajo, horarios, espacios de trabajo, materiales, apoyo, etc.
4. *Formación permanente*: la capacitación durante el ejercicio de la docencia en diversos formatos.
5. *Reclutamiento*: el sistema de pasaje de la formación al ejercicio del cargo y, en términos más amplios, las motivaciones por las cuales las personas deciden llegar a ser docentes.
6. *Identidad*: la autoevaluación de los docentes, su rol en la sociedad y en el sistema educativo, su construcción social como colectivo.

Para complejizar aún más estos seis componentes, Rivas (2015) menciona que existen al menos cuatro vectores de separación estructural, que expresan la dispersión institucional: 1) la base federal: todos los Institutos de Formación Docente (IFD) son provinciales, lo cual genera una gran fragmentación de modelos de conducción política de la formación; 2) la separación público – privado, con un 40% de IFD privados; 3) la formación basada en 1243 IFD y en 61 universidades, con grandes diferencias en la autonomía y tradiciones de formación; 4) la formación en magisterios y en profesorados, para dos niveles y tipos de docentes históricamente diferenciados (p. 16).

Como vemos, este autor desarrolla varios factores que inciden sobre la docencia, además, es preciso señalar también, que la dispersión institucional genera una multiplicidad de experiencias y recorridos que imposibilitaría cualquier intento de homogeneizar el proceso formativo que busca alcanzar el Estado a través de diversos marcos normativos.

Como señalamos anteriormente, en la República Argentina la formación de profesores para el nivel secundario se hace a través de universidades e institutos terciarios. Estos últimos fueron creados con dependencia nacional y a partir de 1992 se transfirieron a la órbita provincial junto con las escuelas secundarias. Luego de esta transferencia, la Nación definió los contenidos básicos comunes para cada nivel. Además, se actualizaron los planes de estudio de todas las disciplinas, pero se conservó el carácter

enciclopedista de su currículum y la formación por disciplinas de los profesores. Posteriormente, en 2006 se creó en el ámbito del Ministerio de Educación Nacional de Educación el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) a través del cual la Nación se propuso recuperar espacios para la orientación y el mejoramiento de la educación inicial y continua de los docentes de todos los niveles (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019).

En el caso de las instituciones que dependen del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires: la oferta de estudios de profesorado se dicta en Escuelas Normales Superiores (ENS), Institutos de Enseñanza Superior (IES) e Institutos Superiores de Profesorado (ISP). Algunos de estos establecimientos atienden los cuatro niveles de enseñanza: Inicial, Primaria, Media y Terciaria. Por otra parte, en su mayoría, los profesorados forman para enseñar alguna disciplina en el nivel secundario y/o en el nivel superior. Además, es importante señalar que aparecen algunas instituciones que dictan una formación pedagógica para profesionales y técnicos superiores.

Retomando los aportes de Terigi (2013) la autora dice:

En lo que se refiere a la formación de profesores para la escuela secundaria, si bien se han producido modificaciones, queda un largo camino por recorrer para arribar a criterios compartidos por actores que se inscriben en instituciones tan diversas como las numerosas Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente del país, quienes se referencian en decenas de especialidades, y que se mueven por tanto en marcos epistémicos y tradiciones pedagógicas que no entran en diálogo con facilidad (Terigi, 2013. p. 32).

Tal como mencionamos en la introducción, aquí buscamos indagar si los saberes que recibieron los docentes en su formación inicial fueron pertinentes para llevar adelante la reforma que se pretende realizar en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Al respecto, partimos del supuesto que la reforma de la escuela secundaria estaría dando lugar a nuevas formas de enseñar en los profesorados. Aquí, necesitamos aclarar que no abordamos el estudio de las prácticas de enseñanza interniveles desde una perspectiva que las considera como un conjunto de técnicas que el docente selecciona de un repertorio más o menos amplio, esta perspectiva respondería a una posición tecnicista.

En esta investigación interpelamos la posición crítica que asume Tiramonti (2022) cuando expresa que la formación docente seguiría anclada al modelo enciclopedista, además, podría ser heterogénea y de baja calidad. Según la autora, “el modelo pedagógico con que formamos a nuestros docentes está perimido y, lo que es aún peor, quienes deben enseñar no tienen incorporados adecuadamente los instrumentos básicos de la cultura y de la ciencia pedagógica en la que se asienta su práctica” (p. 68). En el mismo sentido, plantea (Terigi, 2008) que el currículum de la escuela secundaria mantiene una tradición enciclopedista cuya organización de los contenidos está basada

en una distribución de disciplinas compartimentadas en asignaturas. Este rasgo del diseño curricular ha caracterizado la formación docente y la especificidad del trabajo docente. Siguiendo esta línea de pensamiento, las autoras Anijovich y Cappelletti (2020) expresan que los profesores de escuela secundaria se forman habitualmente en profesorados de corte disciplinar. “Entonces enseñé esto porque es lo que me enseñaron en mi ciclo de formación, enseñé esto porque es la prescripción avalada en el sistema educativo” (p. 20).

Como vimos hasta aquí, la formación docente inicial y la implementación de la Nueva Escuela Secundaria es posible que pueda presentar encuentros y desencuentros en el enlace de las prácticas de enseñanza interniveles. Según Tedesco (2003) “Si bien nadie duda acerca de la necesidad de cambiar, hemos aprendido que el cambio no se contradice con el fortalecimiento de las mejores tradiciones. Nuestra educación tiene tradiciones sobre las cuales es necesario apoyarse para innovar” (p. 17).

Desde mi punto de vista, el testimonio de los profesores actual que se formaron en los institutos de formación docente durante el período 2011 – 2018 puede resultar esclarecedor para los interrogantes que nos formulamos en la investigación acerca de los saberes que recibieron en la formación docente inicial. A continuación, las voces de los protagonistas del escenario educativo darán cuenta del enlace que existe en las prácticas formativas del nivel superior para la educación secundaria.

Testimonios de profesores de escuelas secundarias sobre la formación docente inicial que recibieron en los profesorados de la Ciudad de Buenos Aires

Como planteamos al principio del capítulo, en este apartado se expondrán algunos testimonios de profesores que se encuentran trabajando en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y transitaron su formación docente inicial durante el período 2011 – 2018. En torno a la pregunta formulada por Cazas (2019): ¿cuánto han cambiado las formas de enseñar?, al respecto, el autor responde este interrogante diciendo que el modelo único y predominante de la clase frontal y enciclopedista perdió su lugar de privilegio ante la aparición de un heterogéneo abanico de nuevas configuraciones. Aunque aclara que perdió su lugar pero no desapareció completamente de las aulas de la escuela secundaria.

Un primer punto de partida en las entrevistas realizadas fue preguntarle a los profesores ¿cómo evaluaban la experiencia de haber transitado la formación docente inicial? Esto nos permitió buscar algunas reflexiones sobre los sentidos que adquirió la formación docente para los profesores en ejercicio durante el proceso reformista en base a los saberes que recibieron en el profesorado:

En el profesorado tuve que experimentar con nuevas tecnologías en formato digital, ahora estoy trabajando con un canal de podcast en Spotify con contenidos de Ciencias Sociales, también un canal en youtube. Estoy explorando la posibilidad de desarrollar un trabajo

colaborativo con estos dispositivos tecnológicos (Matías, docente entrevistado, 28 de octubre de 2020).

La experiencia fue muy buena, tuve docentes con mucha experiencia. Aprendí muchísimo porque yo estaba trabajando en una escuela y podía plantear las cosas que me pasaban en las distintas materias. Recibíamos ciertas herramientas para manejarnos ante determinadas situaciones. Rescato las experiencias de otros compañeros que trabajaban en la docencia y la Referencias Bibliográficas que seleccionaban los profesores (Gimena, docente entrevistada, 2 de septiembre de 2020).

En el profesorado las clases eran muy dinámicas, recuerdo que en la universidad rogaba que terminara la clase porque me dormía (...) esto no me sucedía en el profesorado. En realidad, las clases no eran expositivas. (Natalia, docente entrevistada, 22 de septiembre de 2020).

Como vemos en los testimonios de estos entrevistados, la formación docente les brindó herramientas tecnológicas y recursos didácticos para afrontar las clases en el nivel secundario. Es interesante notar que el enciclopedismo que fueron mencionados por algunos autores no aparece referenciado en los testimonios. Por otra parte, los entrevistados hicieron mención a uno de los aspectos más relevantes que tiene el diseño de la clase, en este caso, aparece la planificación de la enseñanza. En el comentario de Natalia surge una comparación con la experiencia transitada en la universidad, en el mismo, puede advertirse diferencias en las características que adquieren las prácticas de enseñanza por parte de los docentes en el nivel superior. Cuando nos preguntamos ¿en qué medida los profesorados han adaptado sus prácticas de enseñanza siguiendo la realidad escolar de la escuela secundaria? Acá vemos en algunos testimonios, que los contenidos que se establecen en el plan de estudios o en las decisiones que toman los profesores del nivel superior al momento de diseñar el programa de la materia, resultan cercanos a la realidad escolar de la educación secundaria.

A grandes rasgos la formación reflexionaba sobre las características del nivel medio. También, tuvimos materias vinculadas a la práctica docente, cómo elaborar una planificación. El profesorado también me ayudó a posicionarme de otra manera frente a la escuela como garante de derechos (Federico, docente entrevistado, 22 de septiembre de 2020).

Todos los docentes enfocaban la materia sabiendo que vos ibas a terminar siendo profesor. En una oportunidad una docente me dijo: ustedes ahora están en el lugar donde mañana estarán sus futuros alumnos, tomen los ejemplos buenos y descarten los malos (Mariano, docente entrevistado, 6 de noviembre de 2020).

Los testimonios que surgen de los profesores en ejercicio ante la pregunta ¿cómo evalúan los saberes que recibieron en el profesorado?, nos lleva a suponer que la

mayoría de ellos valoran positivamente la formación que obtuvieron en los Institutos de Formación Docente:

Yo encontré la experiencia que estaba buscando en la certificación pedagógica porque me di cuenta que estaba dando clase de la misma manera que me había enseñado a mí cuando era alumno en la escuela secundaria. No me gustaba como enseñaba, la clase era expositiva y las preguntas tenían una sola respuesta. La formación docente me demostró esas equivocaciones (Javier, docente entrevistado, 6 de noviembre de 2020).

El tramo pedagógico me gustó mucho. Al principio no había puesto esfuerzo porque lo veía como una formalidad para obtener el trabajo, pero luego ví que había docentes muy comprometidos y dedicados, que permiten aprovechar mucho el tiempo de formación. Se arman redes interesantes de contactos de distintas áreas (Analía, docente entrevistada, 22 de septiembre de 2020).

El profesorado también me ayudó a posicionarme de otra manera frente a la escuela como garante de derechos. Comprendí que podía intervenir ante situaciones que suceden en el aula ante problemas familiares, etc. (Federico, docente entrevistado, 22 de septiembre de 2020).

Las respuestas de los profesores que fueron entrevistados nos permiten confirmar que aparecen importantes modificaciones en la práctica docente dentro de las escuelas secundarias que se encuentran enlazadas a los modos de enseñar en la formación docente inicial, por lo tanto, existiría una coincidencia en los modelos pedagógicos vigentes a partir de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria y la Secundaria del Futuro respectivamente. Desde esta mirada, el acto de enseñar es influido y modificado por su condición de situado. Para (Cazas, 2019) “Esto complejiza la cuestión, ya que, a la hora de analizar una clase escolar, no se trata solo de observar los procedimientos técnicos aplicados por el docente, sino de hacer una mirada más amplia que incluye cuestiones subjetivas, grupales, institucionales, sociales e históricas (p. 44).

Finalmente, abordamos la pregunta ¿qué aspectos deberían modificarse o reforzarse en la formación docente en base a sus experiencias en el aula? Aquí, los docentes entrevistados admiten que la formación docente inicial no los ha preparado para lidiar con determinadas cuestiones que luego han atravesado como profesores de nivel secundario:

En la enseñanza de la Educación Sexual Integral aparecen cosas que las estoy aprendiendo en la práctica (Carolina, docente entrevistada, 6 de octubre de 2020).

Los profesores no trabajan de forma conjunta... sí había pareja pedagógica en las prácticas, se pensaba en trabajos por proyectos, pero

no con otras asignaturas. Hubiese estado bueno encontrar algún espacio en el que se consoliden las relaciones que se pueden establecer entre las distintas materias, si no todo queda medio por separado, después como docente ese trabajo es arduo y uno lo tiene que hacer solo...Lo que sí me parece que falta es como todo eso puedo llevarlo al aula y cómo puedo integrarlo (Camila L, docente entrevistada, 9 de julio de 2022).

Los cambios al profesorado llegan con un poco de retraso y a veces también depende de la voluntad del profesor que se encuentre trabajando la materia porque hay temas que no están institucionalizados por ejemplo la planificación colaborativa (Viviana, docente entrevistada, 29 de septiembre de 2020).

En estos fragmentos, los docentes entrevistados reflexionaron sobre el conocimiento que han adquirido acerca de la Nueva Escuela Secundaria (NES) durante su formación inicial y las herramientas recibidas para abordar cuestiones fundamentales como la Educación Sexual Integral (ESI), el trabajo interareal. Sin embargo, parece evidente que de acuerdo a dichas reflexiones, la formación docente inicial presenta áreas de mejora en lo que respecta a la preparación que reciben los docentes para trabajar estas cuestiones en las aulas.

Conclusiones parciales

En el transcurso de los últimos años, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires se encuentra realizando modificaciones significativas en la educación secundaria. En este caso, la Nueva Escuela Secundaria a partir del 2013 y luego, la Profundización de la Nueva Escuela Secundaria-Secundaria del Futuro en el 2018, buscó introducir nuevas configuraciones de enseñanza, a su vez, propuso un cambio organizacional de la tarea docente con el propósito de transformar el modelo escolar tradicional, al respecto, estableció un nuevo régimen académico, la aparición de materiales de enseñanza novedosos para la práctica docente a partir del uso de recursos tecnológicos y algunas innovaciones pedagógicas y gestión escolar entre profesores.

Este artículo intentó indagar los saberes que recibieron los profesores durante la formación docente inicial en el período 2011 – 2018 para llevar adelante la reforma de la educación secundaria en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, buscamos conocer los encuentros y desencuentros en el enlace de las prácticas de enseñanza interniveles.

A lo largo del texto, algunos autores señalaron las causas en el fracaso de las reformas educativas, una de ellas sería la falta de cohesión entre los diferentes niveles que componen el sistema educativo. En este caso, el enlace entre el nivel secundario y superior puede producir un desfasaje o acoplamiento de la formación docente en términos de la incorporación de las nuevas prácticas de enseñanza que sugiere la Nueva Escuela Secundaria – Secundaria del Futuro.

Desde mi punto de vista, los testimonios de los profesores de las escuelas secundarias ponen en evidencia que los profesorados han adaptado sus prácticas de enseñanza siguiendo la reforma de la educación secundaria.

Como se esgrimió anteriormente, la incorporación de la enseñanza de la Educación Sexual Integral, el uso de nuevas tecnologías, la incorporación del trabajo interdisciplinario, son algunas de las cuestiones pedagógicas que suponen un gran desafío para la formación docente inicial debido a que, según los datos recogidos, algunos de los docentes entrevistados aducen que los profesores no solían realizar trabajos con otras disciplinas y que, en general, no se establecían relaciones entre las diferentes materias. No obstante, podemos concluir que, durante su formación la mayoría de los profesores han sido capaces de desarrollar las herramientas necesarias para posibilitar trabajar en la complejidad del nivel secundario.

La incorporación de la Nueva Escuela Secundaria – Secundaria del Futuro en la formación docente inicial resulta clave para que el profesorado se apropie de la reforma y se haga posible en términos reales en la cotidianeidad de las aulas de las escuelas secundarias. Al respecto, es posible sugerir que las políticas educativas que se imparten en los institutos de formación docente deben dirigirse a formar a los futuros docentes incorporando cambios significativos en la práctica escolar en virtud de nuevos escenarios escolares. Por este motivo, las voces de los profesores en ejercicio son imprescindibles para hacer una evaluación de los resultados de las políticas educativas.

Tal vez, en los próximos años tendremos que redefinir los planes de estudio y las prácticas de enseñanza que se suscitan en la formación docente inicial de la Ciudad de Buenos Aires con el propósito de avanzar en el enlace entre el profesorado y la educación secundaria.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich: R. y Cappelletti: G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria*. Nuevas prácticas: nuevos caminos. Buenos Aires: Paidós Educación.
- Cazas: F. (2019). *Los modos de enseñar*. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2010). Teseo.
- Cazas: F. (2022) Empatía didáctica. Un concepto clave para comprender los modos de enseñar en la escuela secundaria. *Polifonías Revista de Educación*. XI, (22) pp. 210-234.
- Davini: M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Filippis: A. (2023). *Bitácora de una travesía a la profundización NES-DEM*. Libro digital: PDF.

- Dussel: I. (2015). *Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria*. políticas: instituciones y didácticas en un escenario complejo. En Tedesco: J. La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo (pp. 279-318). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Rivas: A. (2015). *Una política integral para los docentes*. En Tedesco: J. La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo (pp. 9-38). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Ruíz: G. (2012). *La estructura académica argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ruíz: G. (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales: regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Steinberg: C., Tiramonti: G. y Ziegler: S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina*. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- Terigi: F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios: por qué son tan difíciles*. Propuesta Educativa, 29, pp. 63-71.
- Terigi: F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi: F (2009). *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional*. Revista iberoamericana de educación, 50, pp. 23-39
- Tiramonti: T. (2022). *El gran simulacro*. El naufragio de la educación argentina. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Yapur: M. (2023). *La formación docente en la Argentina, 1965-2015*. En N. Fernández Lamarra: Dir. M. Álvarez y L. Arrigazzi Jallade: coord. Cincuenta años de educación en Argentina. (pp. 387-410). Buenos Aires: EDUNTREF.

Normativas

- Argentina. Consejo Federal de Educación (6 de diciembre de 2017). Resolución N° 330/17. Anexo II: Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_330-17.pdf
- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2013). Nueva Escuela Secundaria. Diseño Curricular. Ciclo Básico 2014. Recuperado de https://ens5-caba.infod.edu.ar/sitio/upload/NES_CABA_Disenio_Basico.pdf

Una experiencia formativa: investigación, teoría y práctica, un encuentro dialéctico

Natalia Cerullo

Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires

nataliacerullo@gmail.com

Amalia Güell

Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires

amaguell@gmail.com

la forma en que se presentan los contenidos a enseñar también es contenido. Es decir que el contenido no es independiente de la forma en que es presentado. La forma posee significados que se suman al contenido transmitido y produce una síntesis, un nuevo contenido. Por eso es preciso “vigilar” las imágenes representativas, el idioma, las fuentes, la narrativa, etc. que se seleccionen, se “curen” porque dan cuenta de que el contenido se transforma en la forma (Sáez y Güell, 2023)

Acerca del contexto de producción e intervención pedagógica

En esta ponencia nos proponemos realizar un análisis didáctico de una experiencia formativa que conjuga la investigación, la teoría y la práctica dialécticamente. La misma se sitúa en el desarrollo de dos talleres sobre curaduría de contenidos que llevamos adelante en la Escuela Normal Superior (ENS) N°8 “Presidente Julio A. Roca” en el marco de la asignatura Didáctica II perteneciente al Ciclo de Formación General de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la CABA. Es importante señalar que esta asignatura se cursa durante el primer año de ambas carreras y tiene una carga horaria de tres horas cátedra, equivalente en horas reloj a dos horas. Los talleres los desarrollamos en dos cohortes consecutivas en el horario correspondiente a la materia mencionada y durante el primer y el segundo cuatrimestre de 2023.

Esta propuesta de taller surge en el marco del proyecto UBACYT “La enseñanza de las cuestiones socialmente vivas con recursos multimedia. Un estudio desde la

perspectiva docente” dirigido por la Dra. Virginia Saez que tiene sede en el IIICE-FFyL-UBA en el cual ambas autoras realizamos tareas de investigación. Dado que el proyecto en curso adopta el marco epistémico de la Teoría de Acción Didáctica Conjunta (Sensevy, 2019), la planificación del dispositivo se piensa, se diseña y se analiza cooperativamente entre las investigadoras del equipo y la docente formadora, así como también las modificaciones que decidamos realizar, una vez que se lleva a la acción durante la fase interactiva (Jackson, 2010).

Nos parece relevante explicar el título que encabeza este trabajo. Decimos experiencia formativa en el sentido en que lo plantea Jorge Larrosa (2018) quien define este término del siguiente modo: “La experiencia es lo que nos pasa, lo que nos ocurre, lo que nos toca. No lo que pasa, no lo que ocurre, no lo que toca” (p.179). Es decir, que implica al sujeto, lo impacta subjetivamente, lo transforma. Calificamos a la experiencia como formativa porque implica aproximaciones a la práctica pedagógica ya que requiere que las estudiantes se ubiquen en la situación de construir secuencias de enseñanza. Asimismo, decimos que la experiencia conjuga: investigación, teoría y práctica dialécticamente porque propone materiales teóricos producidos a través de la investigación socio-tecno-educativa de los que se nutre para el diseño del dispositivo formador y la elaboración de propuestas de enseñanza concretas. Y al mismo tiempo involucra un proceso dialéctico que promueve la reflexión sobre las prácticas de los formadores y de los sujetos en formación, así como sobre las líneas de investigación, en busca de transformaciones.

Los grupos destinatarios

El taller sobre curaduría fue pensado y diseñado para estudiantes que cursan la asignatura Didáctica II, como mencionamos anteriormente. Los grupos de estudiantes de ambos cuatrimestres eran heterogéneos en cuanto a: edad, trayectorias educativas, recorridos académicos y vitales. La mayoría son mujeres, de entre 18 y 45 años. Algunas terminaron su escuela secundaria hace pocos años habiendo cursado parte de ese nivel en pandemia, también en otras jurisdicciones y/o países (Bolivia, Paraguay, Perú, Venezuela). Asimismo, algunas transitaban de forma completa o incompleta otras ofertas de nivel superior como: profesados, tecnicaturas de nivel terciario y otras carreras universitarias (por ejemplo: Psicología, Antropología, Sociología, Historia, Bioquímica, Medicina). También hay un grupo que finalizó sus estudios secundarios a través de programas como adultos 2000, plan FiNES, bachilleratos populares o en CENS, ya siendo madres y jefas de familia. Esta característica de la heterogeneidad es importante para nosotras como docentes al momento de pensar la propuesta del taller y nuestras clases a lo largo de cada cuatrimestre ya que estas singularidades en las trayectorias educativas de nuestras estudiantes, enriquecen sin lugar a dudas la formación, a la vez que la complejizan, ya que también son muy diversos los saberes que traen y entre estos, aquellos asociados con el mundo digital. Como ejemplo de estos saberes podemos mencionar: la búsqueda y selección de materiales digitales, el

uso de programas, plataformas y aplicaciones que les permitan posteriormente acceder a materiales de estudio, comunicarse, trabajar colaborativamente y pensar sus clases. Consideramos que ese mundo digital del que hablamos constituye una herramienta de la cultura (Bruner, 1997). Por ello creemos que la formación docente debe procurar y favorecer que las estudiantes aprendan a usar las herramientas de creación de significado y de construcción de la realidad de ese mundo y asumirse como posibles transformadoras de éste y de las prácticas pedagógicas. Esta diversidad en los conocimientos creemos guarda relación con las posibilidades de acceso a dispositivos digitales, el tiempo dedicado a aprender a utilizarlos y el tipo de aprendizaje desarrollado. Asimismo, identificamos una serie de saberes asociados a los hábitos de estudio y al quehacer del estudiante o lo que Fenstermacher (1989) entiende como “estudiantar” que parecerían favorecer los procesos de aprendizaje en el mundo digital. Por ejemplo, ante el desconocimiento de una herramienta digital que se les presenta, en general, consultan tutoriales o materiales de apoyo que se les facilitan, buscan información recurriendo a las docentes o pares, dedican tiempo a investigar la herramienta y evidencian estrategias de organización de los tiempos que resultan ser propicias para realizar las tareas.

Consideramos que el desarrollo de estas habilidades puede contribuir a la construcción de la soberanía del conocimiento en el marco de un mundo digitalizado donde los algoritmos condicionan y fragmentan la realidad. La soberanía como concepto hace referencia a la posibilidad que tiene un pueblo para ejercer la máxima autoridad en un territorio determinado, entendemos al mundo digital como un territorio en el que también se reproducen desigualdades. Partimos del concepto de soberanía para pensar en la soberanía del conocimiento y la soberanía curatorial en el mundo digital. Soberanía curatorial en relación al desarrollo de habilidades para la búsqueda, selección, organización y creación de materiales para diseñar propuestas pedagógicas. Este proceso curatorial al que hacemos mención, lo pensamos también como un proceso de construcción y producción de conocimiento soberano.

Como hemos mencionado anteriormente, la asignatura es cursada generalmente por quienes se encuentran en el primer o segundo año de la carrera ya que es uno de los espacios curriculares que constituyen el Campo de la Formación General (CFG). Algunas estudiantes ya han cursado todas las otras asignaturas de este tramo y/o los Talleres 1 y 2 correspondientes al Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP). Estas características tan diversas nos presentan un complejo y, al mismo tiempo, potente reto: hacer foco en los contenidos que consideramos irrenunciables y pensar propuestas de trabajo que resulten desafiantes y enriquecedoras para cada docente en formación, sin perder de vista lo grupal y lo colaborativo, aspectos fundamentales para una formación docente que les permita reconocer las tendencias culturales, combinar entornos y visualizar horizontes de transformación (Maggio, 2021).

El marco curricular

La asignatura Didáctica II se halla organizada en torno a tres ejes: la programación, las estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Se parte de considerar a la enseñanza como una actividad política eminentemente práctica, intencional y situada. Las docentes se enfrentan de modo permanente a problemas ligados a la elección de formas de intervención pedagógica en el marco de contextos institucionales particulares. En sus juicios y actuaciones cotidianas lo teórico, lo técnico, lo cultural, lo político, lo tecnológico y lo ético aparecen fuertemente imbricados. El conocimiento pedagógico y didáctico disponible aporta una plataforma teórica y un repertorio de propuestas que permiten informar y enriquecer el proceso reflexivo de toma de decisiones que llevan a cabo las educadoras ya sea de modo individual como colaborativo. Y también posibilita y favorece la creación artesanal y original de intervenciones pedagógicas que adviertan los cambios y transformaciones sociales, las tendencias culturales, los intereses y requerimientos de las infancias contemporáneas.

Desde el comienzo el objetivo fue que las estudiantes de forma grupal y colaborativa construyeran una secuencia de enseñanza, para ello debían poner en juego los contenidos de la asignatura, así como también aquellos de otros espacios curriculares que hubieran cursado previamente o estuviesen cursando simultáneamente y que resultaran pertinentes. Además, las estudiantes debían registrar el proceso de elaboración, es decir, el detrás de escena, explicitar la toma de decisiones pedagógico-didácticas fundamentada teóricamente y la elección de materiales y recursos. Para enriquecer este proceso creativo el taller de curaduría se realizó aproximadamente hacia la mitad del cuatrimestre, momento en el que se abordó el eje temático estrategias de enseñanza y la construcción didáctica y metodológica: superando la visión de la enseñanza reducida a la escala del curriculum para concebirla como un proceso complejo de creación de propuestas de intervención que articulen las lógicas del contenido, de la producción de conocimiento existente, de los sujetos y del contexto (Edelstein, 2011). Otra cuestión importante a señalar es que el ejercicio grupal de búsqueda y selección de recursos debía enfocarse, especialmente, en materiales para trabajar temas vinculados con la conmemoración y celebración de los 40 años de Democracia, eje propuesto por el Ministerio de Educación de la Nación y el CFE para todos los niveles educativos. Lo que permitió afinar la búsqueda y la selección de insumos digitales que estos talleres promueven a través de la curaduría de contenidos.

Acercas de los talleres de curaduría

Estos talleres pretenden justamente enriquecer ese proceso reflexivo informado para “pensar las clases” en los diferentes momentos por los que atraviesa el proceso de toma de decisiones: pre-clase, en clase y post-clase. Buscamos construir tramas tecnoculturales que se encuentran en la confluencia de espacios de conectividad y en la posibilidad de diseñar con otros, es decir, tendientes al co-diseño (Maggio, 2018).

Proponemos esta experiencia educativa como expansiones didácticas. Estas configuran una expresión de nuevas representaciones, nuevas formas y consistencias de los conocimientos; se sitúan como una pregunta didáctica renovada; representan manifestaciones encarnadas en sujetos contemporáneos que serán formadores de otros sujetos del mismo tipo; representan inmersiones en mundos que interrogan a la palabra como único recinto del saber, que ponen en juego otros lenguajes y dan lugar a nuevas interacciones, cuestionamientos o reconfiguraciones respecto del conocimiento. Estas experiencias suceden en un “entre”: el diseño de una práctica de enseñanza que muta y que involucra mediaciones tecnológicas y las subjetividades que emergen entrelazadas. Representan prácticas de enseñanza que promueven la colaboración en itinerarios ágiles y flexibles y proponen un giro audiovisual (montajes, ediciones de sonido, collage, imágenes que adquieren nuevos sentidos circulando en redes) en consignas, explicaciones y producciones (Kap, 2022).

Intentamos presentar una nueva trama narrativa; posibilitar intencionalidades diversas lo que genera re significaciones y nuevos sentidos; provocar expansiones y ampliaciones, crear nuevas conexiones entre temas, problemas, recursos; promover el montaje de los recursos de otro modo y con otras articulaciones; profanar sentidos (Agamben, 2006); alentar disrupciones; admitir el impacto subjetivo que provocan los materiales seleccionados; emplear diversidad de lenguajes; curar pensando en el destinatario de la propuesta; tener presente que la forma es contenido (Edwards, 2005) y que éste se transforma en la forma promoviendo el surgimiento de más significados y contenidos vivificados; pensar la clase como “obra” particular, personal en co-autoría presentando un recorrido posible (Maggio, 2023); presentar la didáctica entendida como búsqueda y como experimentación, como una nueva forma de creación artística (Maggio, 2023); considerar que somos más que curadores, somos parte de la obra.

La incorporación de los talleres de curaduría de contenidos en la propuesta de enseñanza de la asignatura constituye un dispositivo relevante para la formación docente. Es importante recordar que las cursantes están iniciando su carrera docente por lo que esta oferta es aún más valiosa. Didáctica II las convoca a aproximarse, en el caso de algunas, por primera vez y colaborativamente a pensar y crear secuencias de enseñanza originales y potentes. Por ello los diferentes contenidos, actividades y tareas que les acercamos en el taller representan verdaderas herramientas para una reflexiva e informada selección de recursos audiovisuales y textuales disponibles en la web.

El desarrollo de los talleres

Como mencionamos al comienzo de este trabajo, el proyecto de investigación en el que se inserta el diseño e implementación del taller adopta el marco epistémico de la Teoría de Acción Didáctica Conjunta. Esta adopción implica, según Flora Perelman (2022), un desafío para el nivel superior que puede tener alta incidencia en la formación docente y en la escuela, incorporar las investigaciones realizadas desde la perspectiva

metodológica de la ingeniería cooperativa creada por el profesor Gérard Sensevy en Francia y que proviene de una larga tradición de investigaciones didácticas realizadas inicialmente en el campo de las matemáticas por Guy Brousseau. Esta metodología propone reunir a docentes e investigadores a través de un proyecto común de enseñanza. El objetivo es estudiar, diseñar, implementar, analizar y re-implementar secuencias de enseñanza y construir conocimiento didáctico a partir de este proceso constructivo conjunto. Estas investigaciones permiten avanzar en el conocimiento de los tres polos de la tríada didáctica que están dialécticamente relacionados, el saber a enseñar, el alumno y el docente. En cuanto al saber a enseñar la investigación didáctica se propone revisar los contenidos que se enseñan tradicionalmente en las instituciones y ponerlos en cuestión a partir de los conocimientos que se van construyendo en el campo de ese saber. En cuanto al docente en formación se requiere conocer las prácticas culturales de las estudiantes vinculadas con ese saber y profundizar en los procesos de aprendizaje que intervienen en la apropiación de los conocimientos. También involucra construir y poner a prueba situaciones didácticas, condiciones de enseñanza, tomar decisiones y realizar intervenciones que permitan tender un puente entre los conocimientos de las estudiantes y el saber a enseñar. Por lo tanto, es evidente que este camino de construcción didáctica no puede andarse en solitario sólo es posible en el marco de una acción conjunta de docentes e investigadores que tienen que transitar por un intenso y prolongado camino de producción. Representa un trabajo teórico práctico de un colectivo que construye una obra artesanal, artística, en común. Se trata de una obra: la secuencia de enseñanza que reúne el pensamiento individual y colectivo al servicio de esta construcción, la que además siempre es abierta porque puede ser mejorada. La Teoría Didáctica de la Acción Conjunta es la base y el sostén de la ingeniería cooperativa cuya unidad de análisis es el “acto epistémico conjunto”: acción del maestro, del alumno y el conocimiento. Esta acción conjunta es orgánicamente interactiva y dialéctica, no existe independencia entre sus componentes.

A continuación, les compartimos algunos fragmentos de la experiencia del taller llevado adelante durante el primer cuatrimestre de 2023. Al iniciar el primer encuentro les propusimos a las estudiantes pensar ¿Qué ideas asociaban a la palabra curaduría, curar? y registramos en el pizarrón del aula sus saberes. A continuación, les compartimos algunos pasajes de nuestros diálogos pedagógicos:

Estudiante, en adelante E: “(...)yo entiendo que es como con toda la información que uno va a buscar, curar, como desglosar lo importante, de toda esa información que te llega cuando buscas cosas. Sí, cómo es lo importante y lo real también, como poder buscar cosas teóricas.”

E: “Es como empezar a crear el contenido.”

Docente, en adelante D: ¿Qué sería esto de empezar a crear el contenido?
De todo lo que uno va buscando, es lo que importa poder transmitirlo. ¿Y a alguien se le ocurre o asocia alguna otra palabra a ésta?

E: A mí se me viene como que es algo de nivel profesional, como decir algo así, no sé, como que me da algo muy serio, como que se aborda seriamente algo.

D: Interesante, ¿no?

E: Sí. Algo en relación quizás al trabajo, o por lo menos lo que leo yo, ¿no? Algo de nivel profesional, seriedad, empezar a crear el contenido, fuentes reales.

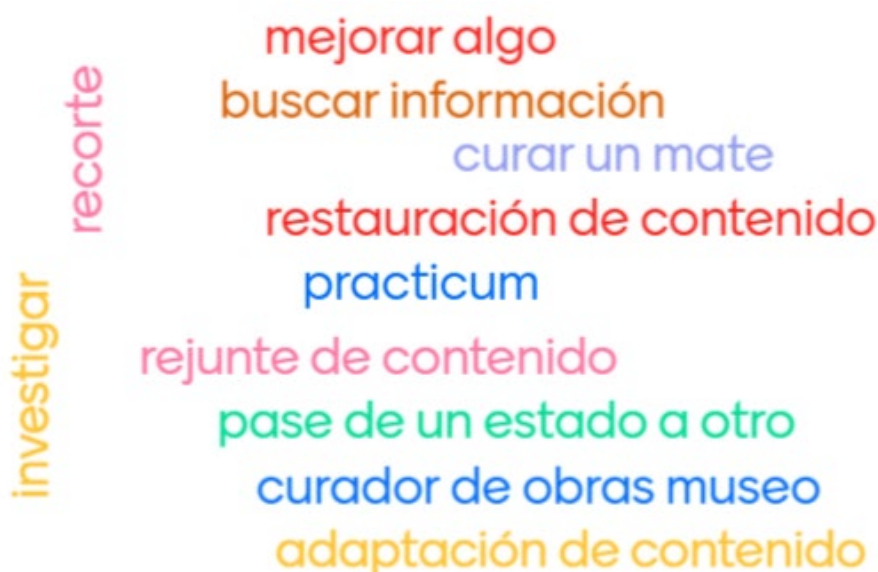
D: ¿Ese es un trabajo que les parece que se hace en soledad?

E: No, no. ¿Qué, se hace colectivamente? ¿En equipo?

D: ¿En equipo? ¿Y siempre? ¿Eso será un requisito?

E: No. No, porque lo puedo buscar yo, pero sí es por compartirlo con mis compañeros.

Las respuestas a la misma pregunta en el taller del segundo cuatrimestre 2023, según registramos en la pizarra, fueron:



Se evidencian una multiplicidad de saberes que las estudiantes traen, algunos más asociados a la cultura general y a campos de saber específicos como por ejemplo: conceptos y categorías propias de la didáctica como “practicum”, “adaptación de contenidos”, “recorte”. Consideramos esta heterogeneidad de saberes y experiencias valiosa y enriquecedora porque las estudiantes comparten en estos momentos de diálogo se escuchan, recuperan conocimientos previos, establecen relaciones entre sus propios conocimientos y aquellos que traen sus compañeras y se habilitan condiciones

para que se generen preguntas que promuevan la ampliación, complejización y profundización de los conocimientos de ellas como docentes en formación.

Es en este diálogo pedagógico donde intentamos hilvanar los saberes que las estudiantes nos comparten con un corpus de saberes cuidadosamente seleccionados y organizados en una presentación realizada en la aplicación “*Genially*” y que proyectamos en la pantalla digital. La idea de hilvanar refiere a poner en diálogo, enlazar, entamar los saberes previos de nuestras estudiantes con aquellos provenientes de otros campos del saber. Este hilvanar promueve la construcción de nuevos conocimientos.

Posteriormente les invitamos a reunirse en grupos para comenzar sus búsquedas, comenzar a pensar los criterios para seleccionar los materiales y diseñar sus secuencias. Al interior de los diferentes grupos se dieron discusiones en torno a la definición del contenido y por ejemplo, al mencionar que se abordaría la cuestión de la “identidad”, se preguntaron qué entendían por identidad y buscaron referentes bibliográficos que consideraron válidos para ello.

A continuación, les compartimos algunas discusiones en torno a los criterios que pensaron para seleccionar los recursos, como la complejidad, pertinencia y extensión:

Entonces, ¿por qué lo elegimos? Porque me parece un lenguaje claro.
¿Sala de cuatro hacemos? Sí, sala de cuatro. Porque me parece un lenguaje apropiado.

No es que te dure mucho. Tres minutos, nada. Y más la presentación y todo.

Podríamos poner que vamos a usar todo el video y que terminado el video haríamos un debate de, bueno, como para esperar la devolución de ellos, escucharlos, a ver qué incógnitas tienen. Claro, que qué les pareció. No, qué malos, pero ¿por qué? ¿Qué les pareció el video? Hacer una puesta en común.

Pasaríamos todo el video, ya que además es corto y nos parece correcto para la edad.

Estamos viendo un corto de 20 minutos, se levantan y se van a... Se van a aburrir. Me parece un tiempo de atención para esa edad. (refiriéndose al video de tres minutos mencionado antes) Terminado esto.

(Trabajo grupal -grupo 2B-, Primer Cuatrimestre 2023)

Cabe destacar que al momento de construir estos criterios que orientaron el proceso de búsqueda y selección de los recursos las estudiantes debieron poner en juego saberes pertenecientes a otros campos de saber cómo el de la Psicología, al fundamentar que el video resultaba adecuado en relación a la complejidad del lenguaje y su extensión de acuerdo con el desarrollo cognitivo, la edad promedio de la sala para la que se

encontraban pensando la secuencia, así como también, en relación con el tiempo de sostenimiento de la atención.

Luego en el intercambio grupal se menciona que al incorporar las TIC debemos considerar que aporten un plus, una diferencia sustantiva a nuestra propuesta. Se menciona la posibilidad de la selección de un video en el que el registro lingüístico del español sea común a la región, registro lingüístico que se vuelve en sí mismo también un contenido posible a trabajar a partir de evidenciar la diversidad cultural y la riqueza de nuestra lengua para nombrar.

En un mundo donde las tecnologías ocupan un lugar central y se discute en relación al lugar de las grandes corporaciones y los Estados en la producción, redistribución de conocimientos y la importancia de la soberanía tecnológica, nos preguntamos acerca del lugar de las y los docentes en la construcción y fortalecimiento de la soberanía del conocimiento y su relación con la construcción de sociedades más justas, igualitarias, solidarias y ciudadanías críticas.

Sin embargo, creemos junto con Achilli (2006) que las condiciones de trabajo docente, las actividades burocráticas y externas a lo pedagógico, la estructuración jerárquica que caracteriza las relaciones institucionales -en el sentido de transformar al docente en mero "transmisor" o "ejecutor" de lo que diseñan o generan otros-, son algunos de los límites que lo diluyen como sujeto "intelectual". Es decir, que lo "alejan" del trabajo reflexivo y crítico del conocimiento.

Necesitamos ampliar la perspectiva porque lo que estamos vivenciando involucra una transformación profunda de la matriz cultural y de las subjetividades que afecta a la escuela como institución pública, no se trata únicamente de la incorporación de la tecnología. De allí que junto con Piovani (2022) creemos necesario valorar aquellas experiencias docentes que apuntan a reinventar las prácticas de enseñanza a romper con la inercia y la reproducción de modos de trabajo que son expositivos, centrados en la docente. Es una reinvención que junto con Freire, se asienta en la idea de que las y los estudiantes son responsables de sus co-aprendizajes, y en que las clases tomen en cuenta las realidades de cada una/o, que conecten con la realidad del propio sujeto y expresen un reconocimiento de sus usos culturales.

Reflexiones en proceso

Algo de lo que mencionaron las estudiantes sobre todo de la cohorte del primer cuatrimestre fue el tiempo, hubo un acuerdo general entre estudiantes y nosotras las docentes que el taller hubiese sido aún más enriquecedor si nos hubiésemos podido encontrar al menos una vez más para centrarnos en la tarea de compartir avances colectivamente y trabajar en clase. Es por ello que en el segundo cuatrimestre el taller lo realizamos en dos encuentros semanales consecutivos con motivo de propiciar y fortalecer el trabajo colaborativo y el intercambio. Según recordamos nuestras impresiones como docentes también nos dejaron la pregunta acerca de la densidad

conceptual, teniendo en cuenta que la asignatura cuenta con tres horas cátedra semanales equivalentes sólo a dos horas reloj. Si bien este dispositivo se lleva adelante como parte de la propuesta formativa de la asignatura hay una “limitación” y también una tensión en relación a la restricción temporal de toda situación de enseñanza: dedicar tiempo al trabajo en el dispositivo del taller y al del trabajo con los núcleos conceptuales, que nos permiten a su vez llevar adelante este tipo de propuestas con estudiantes que en su mayoría están transitando su formación inicial docente por lo que su bagaje conceptual y del oficio de estudiante de la formación docente no es tan sólido como en quienes se encuentran más avanzadas en la carrera. Didáctica II en tanto asignatura del ciclo de formación general se focaliza en el trabajo con el conocimiento teórico, es decir, los marcos conceptuales y metodológicos de valor troncal para la formación docente inicial.

Es importante incluir desde la configuración de este taller la invitación a que las docentes en formación construyan procesos reflexivos respecto de sus prácticas, en este caso, a partir de la elaboración de sus secuencias didácticas, incluso antes de ingresar a las instituciones educativas y a las aulas. Coincidimos plenamente con Edelstein (2020) cuando en una conferencia virtual presentada en la UNGS dice:

La reflexión no es sencilla. Hay que hacer un trabajo metacognitivo y metaanalítico, poner transparencias en las aulas (físicas o virtuales). Enseñar didáctica haciendo didáctica, es decir, que sean objeto de análisis. Preguntarse sobre qué estamos proponiendo, cómo lo estamos haciendo, qué material traemos y por qué, qué dimos a leer, qué vamos a discutir. Todo tiene que ser objeto de análisis.

A partir de conversaciones con otras y otros colegas vinculadas/os al ámbito de las artes visuales y cinematográficas nos encontramos con una categoría: “soberanía curatorial” que consideramos oportuna incluir en próximas ediciones del taller. Esta describe de algún modo lo que pretendemos incluir en próximas ediciones del taller de curaduría. Nos dijo Máximo Eseverri:

La idea de soberanía curatorial no está escrita aún. Se la escuché a Fernando Martín Peña, a propósito de la constitución de una cinemateca y una política de conservación y archivo desde el estado. Tiene que ver con la capacidad de un colectivo, en este caso un país, de seleccionar y acceder a las obras audiovisuales y no depender de terceros para el disfrute, la erudición, el establecimiento de sentidos y relatos. La idea volvió a salir en una de las entrevistas que hicimos con Fernando a la productora Lita Stantic, que en los noventa decía algo así como que en el futuro los países se dividirían entre los que pueden gestar sus propias imágenes y los que no (Eseverri, 2024).

Otros aspectos a incorporar en el diseño del taller como contenidos del mismo son orientaciones del cómo buscar información en la web, el reconocimiento de las lógicas

de búsquedas en el mundo digital, la elaboración de preguntas y solicitudes en las aplicaciones que emplean inteligencia artificial como Chat GTP, Gamma.app, Magic design, etc.

Los docentes somos curadores de contenido cuando pensamos, elaboramos y diseñamos nuestras propuestas de enseñanza. Hoy a esa selección de materiales analógicos se le suman los audiovisuales por lo que creemos que es fundamental una mirada en esa selección que preserve nuestro “patrimonio audiovisual” (Izquierdo, 2016), tanto nacional como regional; lo socialice y emplee atendiendo a los modos en que nos expresamos, es decir, al uso que hacemos del lenguaje; a los modos en que representamos y significamos a nuestro pueblo, nuestra historia, nuestras geografías, nuestras creencias, nuestras costumbres, etc. Esto no significa cerrarnos al mundo, sino que proponemos “sentipensarnos”, “estar-siendo”, construir como dicen Belmes y Tasat, (2021) refiriéndose a los aportes de Carlos Cullen: “una red de sentidos que un conjunto atribuye al desear, al sentir, al actuar y al pensar, construyendo un nosotros o un sujeto cultural” (p.34). De hecho en la presentación elaborada para el taller utilizamos como puertas de entrada al contenido seleccionado, metáforas visuales compuestas por distintas obras del artista francés René Magritte. Entendemos el arte, como un recurso que nos facilita la construcción de sentidos y significaciones y la transmisión de la “caja de herramientas que ha desarrollado la cultura” (Bruner, 1997).

Referencias Bibliográficas

- Achilli: E. (2006) Investigación y formación docente. Buenos Aires: Laborde Editor.
- Agamben: G. (2005) Profanaciones. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Belmes: A. y Tasat: J. (2021) De “Abrir la escuela” a “Pensar en movimiento”: un trayecto situado: poético y educativo. En Tasat: J. (Coord.) Pensar en movimiento. Aportes a la práctica docente desde pensadores americanos. Buenos Aires Prometeo Libros.
- Broitman: C. (2022). *Entrevista a Gérard Sensevy a cargo de Claudia Broitman*. Archivos de Ciencias de la Educación, 16(21), e108.
- Bruner: J. (1997) La educación: puerta de la cultura. Visor Dis., S. A.
- Edelstein: G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós: Cuestiones de educación.
- Edelstein: G. (2020) “Reflexiones sobre las prácticas de enseñanza”. Conversatorio con Gloria Edelstein. UNGS: jueves 16 de julio de 2020.
- Edwards: V. (2005) Las formas del conocimiento en el aula. En Elsie Rockwell (Coord.) La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica
- Fenstermacher: G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock: La investigación en la enseñanza I. Paidós: M.E.C.

- Jackson: Ph. (2010). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Grinberg: S. y Levy: E. (2009) *Pedagogía: currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Güell, A. y Saez: V. (2023) Cap. 2 ¿Qué material voy a usar en mis clases? Curaduría de contenidos y recursos digitales. En: *Enseñar y aprender con medios digitales. Orientaciones para una mirada reflexiva*: Virginia Saez y Ana Paula Cappadona (coordinadoras). Cuadernos del IICE N° 12 | ISSN 2618-5377.
- Izquierdo: E. (2016) *Preservación del patrimonio audiovisual argentino: tensiones entre derecho de autor y distribución en nuevas ventanas de exhibición*. Revista Conserva 21, pp. 41-58.
- Kap: M. (2020) Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. RAC - Revista Argentina de Comunicación, 8 (11), pp. 82-109.
- Kap: M. (2022) Rompiendo la cuarta pared: expansiones didácticas y ampliaciones críticas en la enseñanza. DIDAC, (80 JUL-DIC), 5–12.
- Kap: M. (2023) Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones: subjetividades y prácticas emergentes. Praxis educativa, 27 (1).
- Larrosa: J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. En: *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Larrosa: J. (2018) *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Maggio: M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio: M. (2021) *Educación en pandemia*. Buenos Aires: Paidós
- Maggio: M. (2023) *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Buenos Aires: Tilde Editora.
- Piovani: V. (2022) *Las políticas públicas ante los desafíos de la escuela pospandemia en: Navegando la infodemia con AMI. Alfabetización Mediática e Informacional*.
- UNESCO. Defensoría del Público. Argentina.
<https://defensadelpublico.gob.ar/un-libro-con-unesco-para-navegar-en-la-infodemia/>
- Sensevy, G, y Bloor T. (2019) Cooperative Didactic Engineering. En: Lerman S. (ed.) *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer, Cham. Disponible en: <https://www.kau.se/files/2023-10/Sensevy%20%26%20Bloor%20%282020%29%20Cooperative%20Didactic%20Engineering.pdf>
- Steiman, J. (2023) *Enseñar didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Marcos interpretativos de estudiantes de profesorado y condiciones didácticas en el diseño y desarrollo de situaciones de lectura en la alfabetización inicial

Pablo Rosales

Paola Ripoll

María Julia Aimar

Facultad de Ciencias Humanas, SeCyT-Universidad Nacional de Río Cuarto

pablounrc@yahoo.com.ar

Introducción

Se investigan los *marcos interpretativos* que despliegan estudiantes para diseñar y desarrollar situaciones de enseñanza mientras cursan materias del campo de la didáctica de la alfabetización inicial en distintas carreras de formación docente. El concepto de marco interpretativo permite subrayar el carácter cognitivo y sociocultural que tiene el aprendizaje desde el constructivismo situado. En la investigación, de tipo cualitativo-descriptiva, se recogen datos a partir del análisis de planes de enseñanza, de la observación de situaciones didácticas, y del análisis de entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes. En esta ponencia comunicaremos resultados preliminares acerca de los marcos interpretativos que se despliegan en *situaciones de lectura de textos literarios a través del/de la docente*.

Antecedentes referidos al pensamiento docente acerca de la alfabetización inicial

Entre los antecedentes nacionales consultados que estudian el pensamiento de docentes y futuros docentes acerca de la alfabetización inicial hemos detectado el uso de una amplia variedad de términos provenientes de distintas teorías, incluso dentro de un mismo trabajo.

Fenoglio, Luchessi, Poli y Silva (2015) observaron y entrevistaron a docentes de 1º y 2º grado de escuelas de una localidad cordobesa. En su trabajo se refieren a concepciones, marcos interpretativos, representaciones, e ideas acerca de los saberes didácticos en torno de la alfabetización inicial. Identifican falta de conocimiento de los enfoques vigentes, inseguridad metodológica y la percepción de que las propias prácticas no responden a los discursos actuales correspondientes a esta área.

González Sandoval (2011), por su parte, estudió concepciones pedagógicas subyacentes acerca del enseñar y aprender a leer y a escribir, a partir de observar y entrevistar a docentes de 1º grado de escuelas de una localidad correntina. Concluye que entre las docentes predomina una concepción reduccionista de la lectura y la

escritura, que perciben a la lectura como una técnica de ejercitación de partes discretas, dejando muy poco margen para la lectura de textos completos, quedando así la literatura desvirtuada, sometida a la enseñanza del código escrito y del disciplinamiento.

Modenutti y Gusberti (2015) observaron y entrevistaron a docentes de nivel inicial de localidades de las provincias de Misiones y Corrientes a fin de estudiar representaciones sociales acerca de la lectura de textos literarios y su enseñanza, subrayando en este caso su carácter colectivo y a la vez inconsciente. Encontraron lo que se denomina (siguiendo a Díaz Rönner, 2007) un uso intrusivo y pedagógico de la literatura para enseñar contenidos extraliterarios (matemáticas, por ejemplo) y también el uso de textos no literarios aduciendo que sí lo son, con el fin de enseñar contenidos moralizantes, modelar conductas o educar en valores. Los docentes seleccionan textos en función de una imagen estereotipada y uniforme de un niño que más bien se parece a una versión de ellos mismos como adultos que quisieran duplicar en sus alumnos/as, y según la cual estos/as solo prefieren textos con ilustraciones llamativas, cortos, sin palabras desconocidas, con letras llamativas.

En una dirección similar, podemos sumar antecedentes propios (Rosales 2023; Rosales, Ripoll y Funes, 2023) con datos recolectados a partir del análisis de diseños didácticos, observación de situaciones de lectura de textos literarios y entrevistas, destinados a indagar significados, decisiones y acciones de estudiantes de formación docente y de docentes en ejercicio en contexto de alfabetización inicial. Los hallazgos permiten identificar propósitos formativos y criterios de selección de los textos de carácter no literario, en un extremo, y literario, en el otro. En efecto, buena parte de las/os docentes y alumnos/as estudiados suele elegir textos para enseñar un contenido ajeno al lenguaje literario, al servicio de la comprensión de problemas de la vida personal, por intereses y conocimientos previos atribuidos a los/as niños/as ligados a la cultura mediática y a prejuicios sobre sus posibilidades de comprensión, y por la extensión de la obra a fin de que los niños no se aburran, o no se cansen. En el otro extremo, también es posible encontrar algunas/os docentes que seleccionan textos para promover el placer y el disfrute estético de la obra, el acceso a mundos posibles, imaginados, para conocer distintas versiones de una misma historia clásica, o en función de seguir a un personaje prototípico a lo largo de varias obras. En ocasiones, la misma persona puede manifestar ambos tipos de respuestas.

Las descripciones aportadas por estos antecedentes evidencia significados, decisiones y acciones de enseñanza en buena medida comunes a distintos puntos del país, permitiendo inferir la presencia de una cultura escolar construida a lo largo de décadas por agencias sociales actuantes en contextos que abarcan buena parte del sistema educativo.

Marcos interpretativos de estudiantes de formación docente y alfabetización inicial

En el proyecto que nos ocupa estudiamos los *marcos interpretativos* que ponen en juego estudiantes de formación docente al diseñar y desarrollar situaciones didácticas en escenarios de alfabetización inicial mientras cursan aquella materia de su carrera que les brinda formación en ese campo. Con el concepto de marco interpretativo se pretende subrayar el carácter cognitivo de este fenómeno, sin excluir su carácter social y cultural, en tanto lo asumimos desde la teoría del constructivismo situado (Castorina, 2010), extendiéndola al estudio del pensamiento acerca de lo didáctico y de las acciones didácticas orientadas por ese pensamiento. Por un lado, los marcos interpretativos funcionan como herramientas para conocer permitiendo otorgar sentido a lo nuevo, asimilándolo, apropiándose de lo nuevo, integrándolo a los marcos existentes. En esas interacciones con lo nuevo por conocer, los propios marcos se transforman. Por otro lado, esos marcos interpretativos están conformados por nociones, representaciones sociales, valores, saberes provenientes de disciplinas, contruidos a partir de prácticas sociales que, en parte, acontecen en el contexto escolar (Aisenberg, 2021).

En relación con el objeto de conocimiento respecto del cual en este proyecto se investigan los marcos interpretativos que las/os estudiantes construyen, es preciso explicitar algunas coordenadas conceptuales mínimas. En las materias seleccionadas para este estudio se asume un enfoque para la alfabetización inicial que promueve la presentación de una versión de las prácticas de lectura y de escritura que permita a los/as niños/as apropiarse del sentido social que aquellas tienen, porque este es uno de los aspectos en los que se evidencian fuertemente las diferencias en el acceso a la cultura escrita, diferencias que se convierten en desigualdades al entrar en interacción con las exigencias escolares (Lerner, 2009). Dentro de las construcciones didácticas propias de este enfoque se distinguen cuatro tipos de situaciones de enseñanza básicas, según quién esté a cargo materialmente del leer/escribir y para quién: situaciones en que los/as niños/as escriben o leen a través del/de la docente, y situaciones en que los/as estudiantes leen/escriben por sí mismos/as, lo cual no equivale a “solos” ni supone un desempeño alfabético (Kaufman y Lerner, 2015).

En relación con la *lectura a través de la/del docente en contexto de alfabetización inicial* se asume, en primer lugar, que aprender a leer no es solo llegar a leer alfabéticamente, sino que hay multiplicidad y mayor cantidad de quehaceres lectores que es preciso ir desarrollando para convertirse en un lector cada vez más competente (Kaufman, Lerner y Castedo, 2015). En los momentos iniciales de la alfabetización, cuando se tienen que leer pasajes extensos o completos para conocer el contenido de un texto, quien lee es la/el docente. En segundo lugar, cuando se trata de leer textos literarios, se asume que no se trata de instar a leer para obtener un rédito escolar ajeno a la lectura misma, ni de leer para aprender contenidos (temas o valores ajenos al contenido literario), “temas medulares” como los llama Carranza (2020); tampoco se

trata de promover el placer de leer por puro hedonismo estético. Se trata de formar a los/as estudiantes para la apropiación de prácticas culturales ligadas a la lectura de literatura, para poder elegir leer si se desea, habiendo promovido la posibilidad de ese deseo. Dentro de las prácticas sociales de lectura que se pretenden formar se incluyen de manera destacada: el intercambio entre lectores que permite sugerir, recomendar, presentar, acercar libros; la conversación y la escucha que alientan a compartir y expandir sentidos posibles, pensar lo leído, decir lo pensado, decir la lectura. Estas ideas han sido expuestas inicialmente en este enfoque didáctico por Molinari (2002) y Bello y Brena (2011) retomando en buena medida conceptos de autores de referencia en el campo de la lectura literaria como Chambers (2007) y Bajour (2009).

Sustentada en estos conceptos, en las materias del campo de la Didáctica de la alfabetización inicial que integran la muestra, se comunica una propuesta para el diseño y desarrollo de situaciones de lectura de textos literarios a través de la/del docente que consiste en presentar libros, leer e intercambiar a partir de la lectura de textos literarios. *Presentar libros* puede consistir en leer y mostrar datos en la tapa, recomendar, leer reseñas, compartir las razones de la elección, leer pasajes invitando a la lectura posterior, etc. Supone la selección, los criterios, la construcción de un ofrecimiento con alguna intención. Puede ser que la presentación sea de uno o de varios libros, y puede ser seguida o no de una exploración por parte de los/as niños/as. *Leer* a los/as alumnos/as implica leer al pie de la letra, habilitando también la lectura de las imágenes en caso de que las hubiere; enfatizando, corporizando voces si así se lo considera. *Dialogar* acerca de lo leído y visto es proponer un intercambio centrado en lo que la palabra literaria y la imagen nos hacen decir, centrado en las diversas interpretaciones que se multiplican al escucharse mutuamente, en la apertura de sentidos diversos atribuidos a lo leído y escuchado, en las relaciones a entretejer con otros textos.

Aspectos metodológicos

La investigación, de tipo cualitativo-descriptiva, implica la recolección de datos en materias de la Didáctica de la alfabetización inicial (en dos profesorados de educación inicial, dos de primaria, y uno de especial, seleccionados por la posibilidad de acceder a los datos requeridos dado que los miembros del equipo tienen a su cargo los espacios curriculares). Se recolectan y posteriormente se analizan planes de enseñanza y registros de observación de situaciones didácticas pertenecientes a las/os estudiantes que cursan dichas materias, y se toman entrevistas semiestructuradas a una submuestra intencional de las/os alumnos/as.

En este trabajo comunicaremos resultados preliminares acerca de los marcos interpretativos que despliegan las/os estudiantes al diseñar y desarrollar *situaciones de lectura de textos literarios a través de la/del docente*. En el diseño y desarrollo de estas situaciones es posible apreciar la puesta en juego de distintas ideas explicitadas y trabajadas en instancias formativas propias de las materias: participación en situaciones

de presentación, recomendación, lectura y comentarios de textos literarios, lectura de Referencias Bibliográficas, análisis de registros de clase, diseño de situaciones didácticas e informes de situaciones desarrolladas.

Hemos comenzado el análisis de los datos con uno de los cursos, de un profesorado de educación primaria, compuesto por cuatro estudiantes de los cuales contamos con planes y situaciones desarrolladas.

Análisis de datos

En nuestro trabajo de análisis e interpretación procuramos diferenciar, por un lado, errores, obstáculos y dificultades detectados en el aprendizaje de los contenidos, incluidas las formas de proceder para resolver las situaciones evaluativas por parte de las/os estudiantes; y, por otro lado, los marcos interpretativos que inferimos estarían conduciendo la comprensión de la información provista en las materias y orientando decisiones y acciones en el diseño y desarrollo de las situaciones didácticas, respectivamente.

En general la selección de textos está bastante bien lograda, salvo alguna excepción puntual. En otras palabras, se eligen textos de reconocida calidad y de autores renombrados. La labor previa de lectura en clase, la exploración en “mesas servidas”, la Referencias Bibliográficas con sugerencias literarias, los sitios digitales recomendados (planes nacionales y provinciales de lectura, programas de TV y canales de difusión, bibliotecas digitales, etc.), la labor de las/os profesoras/es de la asignatura Literatura, el desarrollo de Foros de presentación y comentario de textos, constituyen una antesala que pareciera crear muy buenas condiciones para que la selección de autores y textos sea adecuada.

No se puede decir lo mismo de las razones para la elección de los textos dado que en ocasiones suele permanecer implícita, no se planifica comunicar a los/as niños/as, o incluso hasta puede obedecer a criterios extraliterarios como el “mensaje” o la “enseñanza” que dejan los textos, por ejemplo.

Ahora bien, es en ocasión de diseñar las situaciones de lectura con las instancias de presentar, leer y, sobre todo, dialogar, que se advierte la mayor cantidad de errores, obstáculos y dificultades en el aprendizaje de los contenidos y, por consiguiente, es posible inferir las apropiaciones genuinas producto de los marcos de asimilación actuantes.

Antes de describir esos errores hay que subrayar la extendida frecuencia inicial de formas de proceder o posturas frente a la formación que asume una buena parte de las/os estudiantes quienes manifiestan que afrontan inicialmente la resolución de las tareas con escasa o casi nula lectura de los materiales provistos, o que asumen que pueden realizar las tareas con independencia de estos, llegando a veces a invocar como inválido el conocimiento didáctico comunicado.

Más allá de eso, ya sea producto del escaso procesamiento de los materiales de estudio, o por la preeminencia de sus marcos interpretativos, las/os estudiantes suelen manifestar los siguientes problemas en sus planes de enseñanza:

Presentación del texto: Además de las omisiones referidas a la comunicación de la experiencia del lector adulto con la cual se podría estar formando a los incipientes lectores, las/os alumnas/os suelen incluir las consabidas “anticipaciones” del contenido del texto a partir de la observación de la tapa y la lectura del título, en un trabajo de adivinación de personajes, sucesos, etc.

Lectura: Lo más frecuente es la omisión de decisiones acerca de modos de leer. En algunas pocas oportunidades se incluyen cuestiones como hacer algunas preguntas para que vayan contestando a medida que se avanza en la lectura, o decir lo que no está escrito en un libro-álbum porque, como nos decía una alumna: “Cómo voy a estar sin decirles nada mientras miran las imágenes”.

Intercambio a partir de la lectura: Esta es la instancia en la que se detecta la mayor cantidad de dificultades, errores, obstáculos de las/os estudiantes. Por una parte, las/os expone en mayor medida como lectoras/es que tienen que compartir junto a otros/as lectores interpretaciones acerca de lo leído; por otra parte, los pone en tensión entre unos contenidos y una red de expectativas y vivencias que se orientan en direcciones claramente contrarias. Las/os estudiantes diseñan y luego desarrollan intercambios más bien centrados en la reconstrucción literal del contenido del texto; buscan extraer un mensaje unívoco que coincida con aquel que ellas/os han identificado como tal y que, además, se ajuste a alguna enseñanza edificante, moral; eluden o evitan preguntas abiertas que persigan interpretaciones múltiples, construcciones de sentido diversas; se focalizan en provocar manifestaciones simples como si gustó o no gustó, cuál parte gustó o no, cuál llamó la atención, cuál personaje; procuran que se valoren las acciones y sucesos; preguntan a los/as niños/as si ellos/as harían lo mismo u otra cosa en circunstancias semejantes, o si ellos/as tienen o les han pasado cosas similares.

Análisis de un caso

Por razones de extensión solo analizaremos un caso a través del cual intentaremos identificar las formas de conducir el diálogo posterior a la lectura y las intenciones de ese diálogo. Compartiremos fragmentos de un registro de clase a fin de analizar algunas intervenciones didácticas que creemos dan cuenta del trabajo de significación que evidencian notables apropiaciones en la dirección de los contenidos enseñados, mientras que otras intervenciones persisten más cercanas a hipótesis algo distantes

todavía de lo enseñado. Hemos denominado a tales intervenciones como adecuadas e inadecuadas, respectivamente. La situación se desarrolla en una escuela de gestión pública en una localidad del sur de nuestra provincia de Córdoba. La estudiante desarrolla esta situación como parte de su Práctica III. Cursa 3º año por primera vez. Se lee el libro-álbum *Camino a casa*, de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng (Fondo de Cultura Económica). Al finalizar la presentación y lectura del libro (que ha sostenido en sus manos, mientras se proyectaba en un TV de gran tamaño para que los/as niños/as pudieran apreciar las imágenes y texto) se desarrollan, entre otros, los siguientes intercambios.

Docente (D): (Luego de leer hace silencio, baja la mirada, mira con expresión de agrado a sus alumnos, vuelve la proyección del libro a su tapa, releo el título).

Intervención adecuada: Hace silencio e invita a dialogar sosteniendo una mirada de agrado, mostrando tapa del libro y releendo título.

(...)

Alumno/a (A): Las últimas huellas de zapatillas estaban solas y no con las marcas del león.

D: ¿Estas, decís vos?

A: Sí, volvé para atrás seño.

D: ¿Qué fue lo más interesante para ustedes?

Intervención inadecuada: Se aparta del diálogo recién propuesto por los alumnos.

(...)

A: Esas son las huellas del chico con las del león, en la última parte el león ya se había ido.

D: ¿Entonces para ustedes estas son las huellas de la nena con el león y las últimas las de la nena sola?

Intervención adecuada: Devuelve en espejo las interpretaciones haciendo que los demás las escuchen.

(...)

A: ... ella le pedía al león que la acompañara.

D: Acá cuando ella le dice “Acompáñame de vuelta a casa”. ¿Qué le habrá querido decir al león?

Intervención adecuada: Relee y solicita expansión de significados.

A: ¿Me acompañas a casa?

D: ¿Pero por qué ella le pedirá eso a un león?

A: Para que la proteja.

A: Para que vaya más rápido.

D: ¿Y el león, quién será en la historia? ¿Qué rol representará?

Intervención adecuada: Solicita interpretaciones

Pero al mismo tiempo:

Intervención inadecuada: Induce interpretación relativa a un “rol”, posiblemente sugiriendo que es un familiar.

A: El acompañante.

A: El papá.

D: ¿Y por qué pensás que es el papá?

Intervención inadecuada: Solo retoma la interpretación que le parece válida.

Aunque también:

Intervención adecuada: Pide que se expliciten las razones de las interpretaciones.

A: Y... porque había una foto que estaban en familia y tenía una melena.

A: A ver seño, poné de vuelta la foto.

(...)

D: ¿A quién lo ven parecido?

Intervención inadecuada: Induce interpretación.

A: Al león.

(...)

A: Mi teoría es que el papá murió y reencarnó en el león.

(Paradójicamente esta era una de las hipótesis verbalizada por residente cuando conoció este texto en clase).

D: Está bien lo que dice ella, porque fíjense que acá el cuento no nos dice quién es el león.

Intervención adecuada: Deja sentidos/significados abiertos, sin cerrar ninguna interpretación.

Este es un cuento donde lo pueden interpretar de diferentes maneras.

Intervención inadecuada: Llama cuento al libro-álbum, cuya trama no se corresponde exactamente con un cuento.

(...)

A: Pero debe tener algo el león ese porque, ¿cómo le va a entender?

D: Escuchen lo que dijo Juan.

Intervención adecuada: Destaca alguna interpretación, haciéndola reiterar para que la escuchen los/as demás.

A: Era un león mágico

D: ¿Cómo el león habrá entendido a la niña?

Intervención inadecuada: Continúa la línea interpretativa propuesta por el alumno por un camino que el texto no recorre.

A: Era mágico.

A: Por un transmisor.

A: Porque es un cuento

A: Algo con la niña debe tener.

(...)

D: Miren acá, dice “y, si quieres, espera a que mamá vuelva de la fábrica”. ¿Qué habrá querido decir con eso?

Intervención adecuada: Busca un pasaje y lo relee con distintos propósitos como trabajar un nudo interpretativo abierto a distintos sentidos.

(...)

D: ¿Ustedes piensan qué el papá está en el león y después del león sale y vuelve al cuadro?

Intervención inadecuada: Fuerza interpretación de los/as alumnos/as, tomando en parte sus palabras y tornándola hiperrealista, como han dicho algunos/as.

(...)

D: Ustedes me dijeron que el león es grande, ¿en la vida real es así? ¿Es más grande que una persona?

Intervención inadecuada: Busca interpretaciones desde una clave relacionada con la realidad y no con el texto.

(...)

A: Porque es un disfraz, capaz.

(...)

D: Y si es un disfraz, ¿quién habrá adentro disfrazado?

Intervención inadecuada: Va en la dirección de las interpretaciones hiperrealistas de algunos/as alumnos/as.

(...)

D: Miren acá, ella le dice “Acompáñame de vuelta a casa” en la primer página. (...)

Intervención adecuada: Se pregunta por formas de entender pasajes. Pide

D: ¿Qué relación tendrá esa frase con el título del cuento? establecer relaciones entre pasajes del texto.

(...)

A: Quieren volver a tener la misma vida de antes cuando el padre estaba vivo.

(...)

D: ¿Ustedes entonces piensan que es todo fantástico? Intervención inadecuada: Busca contraponer realismo con fantasía.

A: No, solo en la parte donde le pide cosas al león y él la entiende.

(...)

A: En la primera frase le dice “Acompáñame de vuelta a casa” y en la última le dice “pero vuelve cuando yo te lo pida”.

D: Volvamos a leer esas frases.

Intervención adecuada: Relee pasajes (sugeridos por los/as alumnos/as).

A: En la primera imagen está la flor y con eso reencarna.

(...)

A: La flor parece un diente de león porque es amarilla.

A: Pero los dientes de los leones son blancos.

(...)

A: Pero no le dijo “Acompáñame de vuelta a mi casa”, le dijo “a casa”.

D: Bien, escuchen lo que dijo Ana, repetilo.

Intervención adecuada: Retoma intervención de alumno/a.

A: Porque la nena no le decía “acompañame de vuelta a mi casa”, le decía “acompañame de vuelta a casa”. Y cuando la mamá salía de la fábrica, no le dijo que podía esperar “hasta que mi mamá salga de la fábrica”, le dijo “hasta que mamá vuelva de la fábrica”.

(...)

A: La casa es de los dos.

(...)

D: Escuchen, ¿realmente esa familia tenía un león que si volviera y acompañara a la niña a la casa pasarían esas cosas, los autos chocan, la gente se asusta? ¿O qué es lo que pasa?

Intervención inadecuada: La interpretación se apoya en un “realmente” que opone fantasía, ficción y realidad.

(...)

A: Si sería el papá, ¿por qué le dice puedes irte?

D: ¿Por qué le dirá puedes irte? ¿Adónde se irá?

Intervención adecuada: Solicita interpretación, aunque el texto no permite responder lo que pregunta.

A: A meterse adentro de la estatua.

(...)

A: Cuando le acercan la flor sale.

Lo que hemos señalado como intervenciones adecuadas buscan sostener la posibilidad de construir sentidos múltiples, plantean el retorno a la palabra del libro y a sus imágenes, y solicitan interpretaciones, ampliación de significados, justificaciones para las hipótesis de lectura. En tanto, las intervenciones que identificamos como inadecuadas, y que en parte habían sido trabajadas para superarlas en el diseño de la situación, remiten a buscar una interpretación prevista y unívoca (el león es el padre), a buscar una clave de lectura que oponga una clave realista a una fantástica (el padre se ha convertido en león), a retomar solo los aportes de los/as niños/as que parecen ir en una dirección esperada.

Resultados

A partir del análisis parcial de los datos, nos aventuramos a inferir tres hipótesis que estarían configurando formas parciales, aproximadas, de comprender, tomar decisiones y actuar en estudiantes de formación docente en la enseñanza de la lectura con textos literarios en contextos de alfabetización inicial.

Hipótesis acerca de la lectura reducida a una interpretación unívoca, cifrada en el texto por el/a autor/a, desentrañada por un/a lector/a autorizado/a (docente u otro/a así considerado/a). Enseñar a leer es hacer llegar a los/as alumnas/os a un sentido unívoco y general del texto. Hacer comprender el texto es llegar a que los/as alumnos/as formulen verbalmente ese enunciado, aunque sean solo algunos/as a los/as que se escucha decir aquello que se quiere escuchar. Según nuestro análisis, esta hipótesis es la que domina las intervenciones inadecuadas en el caso recién analizado.

Hipótesis referida a la lectura como una actividad de extracción de significados desagregados y adicionados, producidos a partir de preguntas analíticas de la/del docente que desmenuzan el texto en componentes elementales. Comprender el texto es poder ir respondiendo un conjunto de preguntas que lo desmenuzan en partes elementales, discretas, que apuntan a su reconstrucción a partir de la identificación de los/as personajes, los sucesos que les acontecen, sus conflictos y soluciones.

Hipótesis que concibe que los propósitos de lectura de textos literarios remiten a encontrar un mensaje formativo destinado a los/as lectores/as (moral, psicológico, filosófico, etc.). Los textos literarios han sido escritos para comunicar un mensaje educativo que deja una enseñanza, transmite valores, ayuda a fortalecer aspectos del psiquismo, etc. Los textos literarios se leen para buscar el mensaje que dejan y también se pueden leer para comunicar un mensaje que las/os docentes quieren transmitir *con* ellos. Esto último es lo que más se vincula con los fines extraliterarios que orientan los propósitos de selección y lectura.

No ignoramos que estas hipótesis propuestas mantienen estrechas relaciones con creencias propias de la cultura escolar y costumbres didácticas muy bien descriptas no solo por los antecedentes mencionados en el apartado inicial de este trabajo, sino por ensayos que los preceden como el de Zaina (2000) o el de Díaz Rönner (2007). Además, como ha sido propuesto en otros estudios, pueden aventurarse relaciones entre los marcos interpretativos y las teorías acerca de la lectura desarrolladas varias décadas atrás, sin que esto signifique que las/os estudiantes estén ofreciendo una versión de las mismas por haberlas estudiado. En esa dirección, retomando una propuesta de Vélez (2000), podríamos decir que las dos primeras hipótesis identificadas se corresponderían con una concepción de la *lectura como conjunto de habilidades*. La tercera hipótesis podría ser puesta en correspondencia con lo que Díaz Rönner (2007) identifica como una “*suerte*” de *teoría literaria referida a la educación de la conducta moral* de los niños.

Sin embargo, más allá de las concepciones y creencias que circulan socialmente en la formación de grado y en la socialización profesional, es en el trabajo mismo por mejorar una versión de un plan de clase por otra nueva versión, en el recorrido que va del plan a su desarrollo, en la forma en que se despliega una intervención que queda a mitad de camino entre lo enseñado y lo que se piensa de modo genuino, en que apreciamos que cada estudiante se apropia de lo que sabe y ha podido llegar a pensar, relacionando lo enseñado con sus marcos interpretativos.

Finalmente, consideramos de especial relevancia estudiar las formas que asume el pensamiento de los futuros docentes y sus posibles transformaciones en distintos espacios formativos. Sobre todo, si no se reduce el pensamiento docente al mero reflejo de instancias externas, sean estas los contenidos enseñados en la formación docente inicial y/o posterior al grado, u otras formas situadas como matrices práctico-artesanales, creencias, representaciones sociales, etc.

Referencias

- Aisenberg: B. (2021). *La construcción de conocimiento social en el aula*. Una aproximación didáctica. RESEÑAS de Enseñanza de la Historia. 19, pp 13-37. Recuperado de
- Bajour: C. (2009). *Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Imaginaria, 253. Recuperado de:
- Bello: A. y Brena: G. (2011). *Presentación de libros y lectura por parte del maestro en el Jardín de Infantes*. Dirección Provincial de Educación Inicial. Subsecretaría de Educación. Pcia. de Buenos Aires. Recuperado de:
- Carranza: M. (2020). *La horrible consecución de fines útiles*. En Catalejos. Revista sobre lectura: formación de lectores y literatura para niños, 11 (6), pp. 197- 212.
- Castorina: J. (2010). *Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares*. En Castorina: J. (comp.) Desarrollo del conocimiento social. Prácticas discursos y teoría. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Chambers: A. (2007). Dime. Los niños: la lectura y la conversación. México. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Rönner, M. (2007). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Fenoglio: N.; Luchessi: S.; Poli: M. y Silva: M. (2015). *Aproximaciones a los modos de construcción del saber didáctico para abordar la alfabetización inicial*. En Revista Educación: Formación e Investigación (1) 2, pp. 78-103. Recuperado de <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086.1/1111/REVISTA%20DGES%20EFI-2-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- González Sandoval: G. (2011). *Enseñar (y aprender) a leer y a escribir*. Las estrategias instruccionales utilizadas en las clases de lengua de primer grado: en una escuela primaria de Goya: Corrientes. Buenos Aires. INFD.
- Kaufman: A. Lerner. D. y Castedo: M. (2015). *Leer y aprender a leer*. Documento transversal N° 2. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. CABA. ME-Nación.
- Kaufman: A. y Lerner: D. (2015). *La alfabetización inicial*. Documento transversal N° 1. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. CABA. ME-Nación.
- Lerner: D. (2009). *Conferencia del Encuentro inaugural de la Primera Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial “Más allá de las querellas; la escuela pública y el derecho a aprender a leer y a escribir”*. CABA. MECyT-Nación.

- Modenutti: M. y Gusberti: J. (2015). *Representaciones sociales de los docentes en el nivel inicial*. En Muse: C. (comp.) *Lectura y Escritura: Continuidades: rupturas y reconstrucciones*. Volumen 1. Editorial de la UNC. Córdoba. Recuperado de
- Molinari: C. (2002). *Hablar sobre los libros en el Jardín de Infantes*. En AAVV. *La literatura en la escuela*. Textos en Contextos N° 5. Buenos Aires. IRA.
- Rodríguez: N. (2017). *Enseñanza de la literatura y prácticas de lectura*. La conversación y la escucha en las (con)texturas teórico-críticas y pedagógico-didácticas. En Catalejos. *Revista sobre lectura: formación de lectores y literatura para niños*, 3 (5), pp. 146-169.
- Rosales: P. (2023). *Encuentros de lectura literaria con niños/as en escenarios educativos con distinto grado de formalidad*. En *Revista Palabra Tomada*: año 11. Recuperado de:
- Rosales: P.; Ripoll: P. y Funes: N. (2023). *Concepciones docentes acerca de la enseñanza de la lectura de textos literarios en la alfabetización inicial*. XII Jornadas de Investigación en Educación. Córdoba. FFyH-UNC.
- Vélez de De Olmos: G. (2000). *Lecturas epistemológicas de la lectura*. Río Cuarto. EFUNARC.
- Zaina: A. (2000). *Por una didáctica de la literatura en el nivel inicial*. Reflexiones: interrogantes y propuestas. En Malajovich: Ana (comp.). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.

Un desafío didáctico: la formación en investigación en la licenciatura en instrumentación quirúrgica de UNTREF

Gladys Calvo

Universidad Nacional de Tres de Febrero

gladysrcalvo@gmail.com

Elisa Lucarelli

Universidad Nacional de Tres de Febrero

elucarel@gmail.com

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo generar conocimiento en torno a la educación universitaria y específicamente sobre la formación que se brinda en una de las Licenciaturas de Complementación de la UNTREF ya que presentan una organización curricular diferente, en las que, para ingresar, se requiere haber obtenido un título anterior. Uno de los fines centrales de las licenciaturas universitarias es formar en habilidades y prácticas para desempeñarse como profesionales, una de ellas, la investigación. Consecuentemente se pretende conocer las características didácticas que adopta la Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica en cuanto a la formación en los quehaceres investigativos. La mirada de este objeto de estudio se realiza a partir de un análisis didáctico curricular y con especial interés en el eje de la articulación teoría-práctica, tal como se manifiesta en un contexto institucional y sociohistórico complejo como es el actual. En lo metodológico la investigación sigue un modo de operar de generación conceptual con instancias participativas. Se están observando y analizando algunos espacios curriculares para avanzar en la creación de categorías que posibiliten comenzar a comprender, desde el punto de vista didáctico, cuáles son los rasgos distintivos de la formación de grado en esta universidad.

Palabras Clave

Enseñanza; Formación en investigación; instrumentación quirúrgica

Introducción

El Proyecto de investigación que se presenta en esta ponencia se inscribe en la Programación Científica UNTREF 2023-2024 y es llevado a cabo por un equipo dirigido por la Dra. Elisa Lucarelli, co- dirigido por la Dra. Gladys Calvo y conformado por: Diego Rombys, Viviana Scabone, Claudia Finkelstein, Nadia Gay, Andrea Damonte y María Eugenia Veiga.

La investigación se ubica en el campo de la Didáctica Universitaria y continúa la línea de trabajo que desarrolla este equipo desde hace una década en torno a la formación de los distintos tipos de profesionales de la salud.

En ese sentido nos interesa ahondar nuestros avances, por un lado, acerca de esa Didáctica específica de nivel, y por otro sobre las características que asume la profesión como estructurante de aquella.

Como toda Didáctica se entiende a la Didáctica Universitaria como una disciplina científica cuyo objeto de investigación se centra en los procesos que se desarrollan alrededor de la práctica de enseñanza –considerada como humana y social (Contreras Domingo, 1990) -, y teniendo como propósitos describir, explicar, comprender y transformar esa práctica.

Desde esta consideración la Didáctica Universitaria se asume como una disciplina específica que reconoce las peculiaridades de la institución en la definición de las notas que la distinguen; un ejemplo de esas peculiaridades es la docencia ejercida por más de un docente, ya sea a través de una cátedra de estructura piramidal o por equipos docentes de articulación horizontal. Otro, es el significado que las múltiples funciones de la universidad imprimen a la formación de los estudiantes, resaltando en el caso de lo que aquí se presenta la relación entre dos prácticas: la enseñanza y la investigación.

Se puede sintetizar el alcance de esta Didáctica específica, resaltando su interés por indagar el proceso de enseñanza que un docente o un equipo de docentes organiza, en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico, tecnológico o artístico- altamente especializado, - orientado hacia la formación en una profesión. (Lucarelli,(Autor, 2001; Autor, 2009))

En este encuadre la profesión se hace presente en el aula de clase a través de la propuesta curricular y la enseñanza, así como en sus prácticas concomitantes: la programación y la evaluación. Entendida, desde la perspectiva bourdiana, (Bourdieu, 2000) como un caso particular de la teoría de los campos, estructurado alrededor de la producción de bienes simbólicos, los servicios, la profesión se asume como un espacio objetivo, en el que el prestigio y el poder establecen posiciones jerárquicamente organizadas. Cada profesión genera su propia cultura en su carácter de información transmitida por aprendizaje social (Olivé, 2005). Formas de actuar, de hablar, de pensar

y sentir forman parte de la identidad profesional, generadas por el ejercicio de las prácticas que le son propias.

En el campo de la salud también se hace presente esta complejidad que manifiesta la profesión. Las nuevas profesiones son jerarquizadas por la incorporación de su formación en la institución universitaria; tal como se expondrá más adelante la Instrumentación Quirúrgica es una de ellas y la formación en investigación se constituye en un camino regio para su jerarquización en el área académica.

Este deslizamiento del oficio técnico a profesión se da en un contexto epocal de profundas transformaciones en las relaciones sociales, económicas y culturales, signado por las nuevas tecnologías, las tecnologías de la información, el desarrollo de la inteligencia artificial. Se produce un “... desplazamiento de los conocimientos hacia un lugar central como medios de producción, y por tanto una creciente importancia de las personas altamente calificadas en cuanto a sus habilidades y conocimientos como insumos en la producción de bienes y servicios” (Olivé, 2005: 50)

Estas transformaciones también afectan los procesos formativos de los futuros profesionales tal como se verá en la investigación sobre la carrera de Instrumentación Quirúrgica.

Esta investigación en curso tiene como objetivo generar conocimiento en torno a la educación universitaria y específicamente sobre la formación que se brinda en una de las Licenciaturas de Complementación de la UNTREF ya que presentan una organización curricular diferente a las tradicionales carreras de grado, en las que para ingresar se requiere haber obtenido un título anterior. 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 en las diversas prácticas en que puedan ejercer, una de ellas, la investigación. Consecuentemente se pretende conocer las características didácticas que adoptan las licenciaturas de complementación en cuanto a la formación en los quehaceres investigativos ya que la formación en investigación 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 y con especial interés en torno al eje de la articulación teoría y práctica.

En este sentido se busca analizar en profundidad la formación en los quehaceres investigativos que se ofrece en la carrera de Instrumentación Quirúrgica de UNTREF ya que resulta una práctica emergente dentro su campo profesional.

Abordaje metodológico

En este proyecto, se utilizará un diseño cualitativo o de generación conceptual con instancias participativas (Sirvent y Rigal, 2023). Esto implica que está más cerca de la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. Las instancias participativas propuestas en esta investigación, como formas mínimas de este tipo de estudio, son sesiones iniciales de acuerdos con la cátedra y de retroalimentación al final donde se busca un intercambio entre sujeto y objeto para ver si quien es investigado se reconoce y logra objetivar su propia realidad (Sirvent, 1994).

En todo momento se busca conocer y comprender cómo es la formación de habilidades en el quehacer investigativo en las licenciaturas de complementación de la UNTREF, ahondando en los sentidos y significados de los actores que participan de este proceso formativo en la licenciatura de complementación en Instrumentación Quirúrgica de UNTREF. La selección de las instancias curriculares que se analizarán se realizará a través de un muestreo intencional.

En función de la naturaleza del objeto, de las preguntas realizadas y de los objetivos perseguidos, las técnicas de recolección de datos a utilizar son: la recopilación de material curricular de las instancias curriculares seleccionadas, observaciones de clases de las asignaturas seleccionadas y entrevistas a los docentes de los espacios de formación en investigación.

Las *observaciones* de clases son pensadas para realizarse durante un período de un mes, por parte de un investigador sin un esquema predeterminado para observar. Estas observaciones serán objeto de un registro escrito en dos columnas: la primera con los observables, es decir, "información" o transcripción de lo que se dice y hace en la clase, incluyendo una referencia horaria; la segunda con los comentarios e impresiones del observador.

Las *entrevistas*, por su parte, de tipo semiestructuradas y en profundidad, posteriores a las reuniones iniciales de presentación y acuerdo, están orientadas a que los docentes de los espacios curriculares definan su visión acerca de algunos aspectos claves en torno a la articulación teoría-práctica y la formación en investigación. Se precisan esos aspectos, y la entrevista se desarrolla siguiendo el hilo que marcan los entrevistados.

Las reuniones grupales con la cátedra (*sesiones de retroalimentación*) se piensan desarrollar básicamente en un momento: ya en la etapa final del trabajo en terreno, para presentar los avances de los resultados provisionales elaborados con propósitos de retroalimentación. La definición de quiénes participarían en esas reuniones quedaría en la decisión del docente protagonista. Estos momentos de intención centrada en la participación, se espera que sean fuente primaria de información para el estudio, permitiendo una construcción colectiva de los datos, un momento de entrelazado de

subjetividades y significados atribuidas a los mismos, tanto por el investigador como por los docentes participantes.

Asimismo, se prevé como técnica de análisis de la información el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967), considerado como un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría que se deriva inductivamente de los datos empíricos. El análisis de la información en espiral que implica este método (donde se combina la obtención de información y el análisis de la información recolectada) ayuda al proceso de doble hermenéutica. Le asigna al investigador un rol de productor de teoría y a la teoría un doble papel: de orientadora en la construcción del objeto y de emergente de la confrontación con la realidad. (Sirvent, 1994)

En este sentido en el presente Proyecto, durante el proceso se busca conseguir la generación de nuevas categorías de análisis, además de las aportadas por la teoría, de manera de tener una visión más compleja y completa de la realidad estudiada, en este caso los procesos del aula universitaria.

El caso de estudio

La vacancia de antecedentes en el objeto planteado permite comprender la originalidad y la relevancia social y académica que presenta este trabajo. Se parte de un estudio didáctico curricular general para, posteriormente, profundizar en la formación de habilidades en el quehacer investigativo en una de las licenciaturas de complementación de la UNTREF: la licenciatura de complementación en Instrumentación Quirúrgica de UNTREF.

Las preguntas centrales de investigación pretenden indagar sobre ¿Cómo es la formación en las habilidades investigativas en la licenciatura de complementación en Instrumentación Quirúrgica de UNTREF? ¿Cuáles son las características didácticas que presentan los espacios curriculares que específicamente forman en el quehacer investigativo en una licenciatura de complementación en Instrumentación Quirúrgica de UNTREF? ¿Cuáles son las características didácticas que presentan las instancias curriculares orientadas a la elaboración de la Tesis en la carrera de Instrumentación Quirúrgica en UNTREF?

Desde sus comienzos en el siglo XX hasta nuestros días la Instrumentación Quirúrgica ha recorrido un arduo camino para su profesionalización. El perfil del instrumentador quirúrgico, según la Referencias Bibliográficas consultada, es el de un profesional de las ciencias de la salud, íntegro, comprometido con la participación comunitaria y con una sólida formación social, humanística y científica, de modo que puede desempeñarse en las áreas de administración, docencia, investigación, mercadeo, centrales de esterilización, salas de cirugía, suministro de materiales, hemodinamia y perfusión cardíaca. Analizar cómo se forman en investigación permitirá saber cómo se genera conocimiento científico en un campo relativamente nuevo en el área de las ciencias de la salud.

Este objeto de investigación resulta de relevancia social y científica ya que la universidad como institución dentro de la sociedad tiene como uno de sus ejes constitutivos, junto a la enseñanza y la transferencia a la sociedad, la producción de conocimiento. Pensar en la producción de conocimiento que realiza la universidad es pensar en la tarea que realizan los investigadores en la universidad. Esta tarea adopta características particulares según el lugar en el que se desarrolle y en relación a qué campo disciplinar se efectúe. En el caso de las Universidades de reciente creación, como es la Universidad Nacional de Tres de Febrero, las investigaciones sobre sus procesos formativos cumplen un doble propósito: generar conocimiento sustantivo sobre esta problemática, factible de servir como información de base para la toma de decisiones académicas en el nivel de grado, y a la vez, desarrollar la producción científica de la institución en el campo de la Pedagogía y la Didácticas Universitarias.

En el caso específico de este Proyecto el estudio implica focalizar el eje en dos de las funciones claves universitarias: la enseñanza y la investigación, a la vez que las instancias participativas previstas se constituyen de por sí en un medio para la formación continua de los docentes del área en estudio.

Asimismo, la elección del anclaje empírico del proyecto en licenciaturas de complementación permite analizar y ahondar en las características curriculares de esta clase de oferta de grado surgida principalmente con la creación de las universidades más jóvenes.

Es así que esta investigación busca aportar conocimiento original, (desde una perspectiva didáctica- curricular) en torno a cómo se forman inicialmente en investigación los alumnos en sus carreras de grado, en este caso en las licenciaturas de complementación, ya que esta formación primera, será la base sobre la cual se seguirán desarrollando y formando los profesionales e investigadores. Lograr una mayor calidad en la formación inicial y continua de los futuros profesionales de nuestro país es central para el progreso de la sociedad en general. Asimismo, resulta interesante pensar en trabajos que, como este, coloquen a la propia universidad como objeto de estudio. Esto le permitirá a la institución reflexionar sobre sí misma, renovándose permanentemente, en la búsqueda de mayor calidad académica.

Trabajo de campo

Para responder a las preguntas del problema de investigación se realizó durante el segundo cuatrimestre de 2023, una profundización en la lectura de textos que permitió avanzar en la ampliación del marco teórico conceptual y en el rastreo de antecedentes sobre la carrera de Instrumentación Quirúrgica y la forma en la que investiga. La búsqueda realizada mostró que no existen trabajos sobre esta temática (formación en investigación en los Ciclos de Complementación Curricular en la Carrera de Instrumentación Quirúrgica) y que efectivamente conforma un área de vacancia. Se pudo acceder a artículos de revistas científicas internacionales que plantean su

preocupación en la temática ya que se busca impulsar esta práctica emergente en esta joven carrera universitaria. También se analizaron artículos editados por universidades colombianas que dan cuenta del predominio de las investigaciones cuantitativas en el área y el interés por lograr mayor desarrollo en los quehaceres investigativos.

Durante el primer cuatrimestre de 2024, se desarrollaron varias líneas de trabajo simultáneo: por un lado, se trabajó en la búsqueda de Referencias Bibliográficas sobre Instrumentación Quirúrgica a Nivel Mundial (Incluido el ámbito nacional) y la formación en investigación en el área. Por otro lado, se profundizó en el acceso a terreno lo cual implicó contactarse con la coordinadora de la carrera de Instrumentación Quirúrgica, para hacer una primera entrevista. La misma se concretó en marzo de 2024 y permitió abrir las posibilidades para la realización del trabajo de campo, incluyendo las observaciones de clase en una asignatura cuatrimestral considerada importante en la formación en investigación: Taller de Tesis 1.

El plan de estudio correspondiente a la Licenciatura por complementación en Instrumentación Quirúrgica consta de una duración aproximada de 2 años (4 cuatrimestres): 19 asignaturas más requisitos de dos niveles de idioma, 2 niveles de informática y una tesina como trabajo final. En total tiene una carga horaria de 1544 horas reloj. Como requisito de ingreso se solicita poseer el título de Instrumentador Quirúrgico Universitario con una carga horaria no inferior a 1900 horas y de 3 (tres) años de duración, otorgado por instituciones de gestión pública o privada o poseer el título de Instrumentador Quirúrgico emitido por Institutos Terciarios con una carga horaria no inferior a 1200 horas y de 2 (dos) años de duración, otorgado por instituciones de gestión pública o privada. El análisis del plan de estudio de la carrera indica que existen 4 asignaturas que específicamente forman en investigación: Metodología de la investigación (común a todas las carreras de la UNTREF), Metodología Aplicada, Taller de Tesis 1 y Taller de Tesis 2.

Se trata de la formación de un profesional del área de la salud que como integrante del equipo quirúrgico brinda atención segura al paciente antes, durante y después de la operación mediante la aplicación de conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos. Está a cargo de la aplicación y supervisión de las normas universales de bioseguridad, salud pública y saneamiento ambiental, en el marco de reglas y principios éticos orientados hacia la práctica social.

Los ejes epistemológicos de la carrera son: administración para el planeamiento y organización de los recursos físicos, tecnológicos del capital humano y de control de calidad; desarrollo de las capacidades que permitan al egresado formular proyectos de investigación en Instrumentación Quirúrgica e implementarlos; integrar equipos de investigación en el área de la salud.

Los egresados pueden realizar sus actividades profesionales en instituciones de salud pública y privada como jefes de quirófano, desarrollar acciones de formación

permanente en el campo de la salud y llevar a cabo proyectos de investigación que permitan mejorar el sistema sanitario.

La coordinación considera que los Talleres de Tesis son centrales en la concreción de la tesis por lo cual acordamos observarlos. Durante el primer cuatrimestre de 2024 pudimos observar y hacer el seguimiento de Taller de Tesis 1 y se programa para el segundo cuatrimestre de 2024 continuar con el Taller de Tesis 2. Como se desarrolla un diseño de generación conceptual, la tarea para esta etapa consiste en realizar el seguimiento de la cursada de estas asignaturas, de manera de sumergirse en la empiria para comprender la realidad estudiada.

Además, se decidió abrir también otra línea de indagación en torno a las producciones finales logradas como parte del proceso formativo obtenido en la carrera. Para ello, se trabajó en la biblioteca de universidad para dar con las tesis aprobadas y defendidas hasta el momento en Instrumentación Quirúrgica.

El Taller de Tesis 1 acompaña a los cursantes en el armado del Plan de Tesis que implica confeccionar un diseño verificativo e implementarlo. Es decir, que el Taller de Tesis 1 y 2 andamian el desarrollo y conclusión de la tesina. Así lo expresa la coordinadora:

A eso apuntamos estos últimos años, o sea que, en este año, en el primer cuatrimestre, en taller de Tesis I, lleguen hasta un punto de su tesina y, en taller de tesis II, la terminen, que el docente le diga: “la tenés lista para el moño”, como decimos nosotros, “pónganle la conclusión, la imprimen y la tienen”, porque nos pasaba que los alumnos terminan de dar los finales y siguen dando vuelta con la tesina. (Entrevista Coord, marzo 2024).

Se utiliza un enfoque didáctico metodológico para la formación en investigación (Calvo, 2021). Como estrategia de enseñanza se prioriza el diálogo pedagógico en los momentos de devolución de las producciones parciales y la exposición pura en breves espacios de repaso conceptual sobre contenidos metodológicos ya aprendidos. Como recurso central se encuentran los tecnológicos ya que la materia tiene modalidad semipresencial sumando al uso del power point, la Referencias Bibliográficas digitalizada y el mail. El formato de Taller favorece la articulación teoría y práctica centrada en la producción del estudiante (Lucarelli, 2009) ya que durante la cursada se busca que armen y llevan a cabo su diseño de investigación. La articulación teoría-práctica también se da en menor término en el uso de la ejemplificación que se utilizan en las clases.

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 instrumentadores quirúrgicos. 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

Referencias Bibliográficas:

- Bourdieu, P. (2000): *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Calvo, G. (2021) *La formación en investigación en la universidad. El caso de las carreras humanas y sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Contreras Domingo, J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid. Akal.
- 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.
- Lucarelli, E. (2001): *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires: OPFYL. UBA
- Lucarelli, E. (2009): *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Olivé, L. (2005): La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento. *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXIV (4), No. 136, Octubre-Diciembre de 2005, pp. 49-63
- Sirvent M. T. (1994). *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*. Buenos Aires: Editorial Coquena. Introducción y Segunda Parte: La Investigación Participativa aplicada a la renovación curricular.
- Sirvent M.T. y Rigal, L. (2023). *La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Trayectorias estudiantiles en la universidad. Una lectura interdisciplinaria desde la didáctica y el curriculum

Carolina Abdala
Universidad Nacional de Tucumán
karoabdala@gmail.com

Luciana María Yeppez
Universidad Nacional de Tucumán
yepezluciana@gmail.com

Presentación

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “*Entre el ingreso y la graduación. Exploración de las dificultades para una efectiva inclusión en la universidad a partir de biografías de estudiantes*”, en el que nos interesa dilucidar qué ocurre con las trayectorias en la Universidad y las dificultades que encuentran en sus recorridos, estudiantes que llevan transitando más de 10 años en su experiencia estudiantil en la UNT. Reconocemos múltiples atravesamientos que rebasan lo específicamente curricular en tales trayectorias: la vida cotidiana, el trabajo, la familia, las prácticas pedagógicas en la universidad, la relación con compañeros, entre otros. Estos atravesamientos confluyen constituyendo una trama de experiencias de los estudiantes que adopta una configuración singular en su subjetividad. Nos preguntamos en términos generales: ¿qué los motiva a permanecer en la Universidad?, ¿por qué lo hacen?, ¿qué deseos les impulsan a seguir perteneciendo, a seguir estando, a pesar de los obstáculos y/o dificultades que encuentran?

El objetivo para este trabajo es aportar reflexiones a partir de entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de distintas carreras, en las cuales indagamos cómo perciben la influencia ejercida en sus trayectorias por las cuestiones curriculares y las particulares formas de desenvolvimiento del trabajo de enseñanza.

Encuadre teórico desde las trayectorias estudiantiles y las “interferencias” entre la didáctica y el curriculum

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

El concepto de trayectoria académica resulta un concepto complejo por las múltiples dimensiones que permite su análisis. Un abordaje comprensivo del recorrido de los estudiantes en su contexto educativo, requiere de considerar la interacción de sus experiencias sociales y curriculares, situadas en un tiempo y en un espacio. Esta contextualización de la trayectoria ofrece una lectura de proceso, de discontinuidad y continuidades de una práctica particular: la estudiantil (p.47).

Nos resulta pertinente la idea aportada por Garay et al (2017) como analogía: para los alumnos universitarios el desafío de transitar la educación superior se asemeja al juego de mesa de “Serpientes y Escaleras” pues el recorrido para alcanzar el final conduce a transitar por los casilleros en línea recta, a encontrarse con escaleras que permitan avanzar más rápido, o también descender en el tablero cuando se cae sobre las serpientes, lo cual obliga a reiniciar la ruta. Esto nos permite identificar la idea de condiciones curriculares, institucionales, de enseñanza y evaluación que puedan resultar facilitadoras de las trayectorias u obstaculizadoras de las mismas. A su vez, la dimensión referida a los propios deseos y miedos de los y las jóvenes y de qué manera ello incide en sus trayectos en la universidad. Parte de ello, puede estar vinculado a mandatos familiares y sociales como lo explica Ortiz (2023) cuando refiere al miedo al fracaso y actuar desde el “deber ser” intentando cumplir las expectativas familiares sintetizadas en “*que sean más que nosotros*”. Y más allá de cómo se presenta esta presión en los y las estudiantes, aparece la dimensión de lo posibilitante del título universitario: la única manera de acceder a la movilidad social es a través de él (Ortiz, 2023).

Lo desarrollado hasta aquí nos permite plantear la noción de trayectorias directamente ligada a la idea del curriculum como “curso de vida” (Bolívar, 2008) o como lo plantea Tadeu da Silva (1999) como documento de identidad. Porque es trayectoria, viaje y un

recorrido de formación vivido por cada uno de los estudiantes, con sus precedentes autobiográficos y sus proyectos futuros. El curriculum forja nuestra identidad. Esta perspectiva incorporada desde el movimiento reconceptualista del curriculum en cruce con lo narrativo y biográfico, rompe con las corrientes tecnocráticas y burocrático-administrativas que entienden al curriculum únicamente desde la prescripción y su aplicación, separando claramente los ámbitos de producción e implementación. En palabras de Frida Díaz Barriga (2016) el curriculum como objeto de estudio o intervención, “para muchas personas y hasta la fecha, constituye un ámbito técnico, habitualmente de prescripción unidireccional, centrado en la autoridad y no en los actores.” (p. 642).

En particular, con el desarrollo de perspectivas críticas y poscríticas es posible reconocer las diferencias, pero a su vez los diálogos entre el curriculum formal y el curriculum real, reinstalando el lugar de los sujetos y una concepción del trabajo docente desde la noción de intérprete curricular (Bolívar, 2008, Perrenoud 2012) que pone en juego concepciones didácticas y una imagen de la cultura propia, siendo quien readecua, transforma, se resiste y/o modifica lo prescripto, para poner en jugo todo ello, en un aula, a través de procesos de enseñanza.

Y aquí un interrogante sobre las relaciones entre la didáctica y el curriculum: *¿son disciplinas independientes o no?* Nos proponemos pensar desde la idea de “interferencia” que aporta Barbosa Moreira (1999) para abordar las relaciones entre estos campos. La idea de interferencia, en un sentido disruptivo frente al modo en el que tendemos a ver las especialidades disciplinarias, nos conduce a pensar en términos de intersecciones, confluencias y encuentro, más que de fronteras fuertemente definidas. Por ello, plantea que el desafío está en flexibilizar fronteras desarrollando un programa de interferencias en el cual la práctica tenga un papel central. Ese programa podría incluir la participación de ambas comunidades:

- a) en investigaciones de la práctica pedagógica con los profesionales que en ella actúan, b) en retomar diálogos con la escuela en una perspectiva que no se limite a descripciones y prescripciones; y c) en el desencadenamiento de un intenso diálogo entre los investigadores de los dos campos y de ellos con otros especialistas (p. 30).

En idéntica dirección Araujo (2018) sostiene la importancia de establecer un diálogo entre comunidades de investigación superando el debate en términos de compatibilidad e incompatibilidad y Díaz Barriga (2021) en una revisión que realiza sobre las relaciones entre didáctica y curriculum, coincide en mirar la práctica y en este sentido el aula como un punto de encuentro de las mismas. ¿Qué intersecciones se producen? ¿Cómo son esos encuentros? ¿En qué elementos de la práctica suceden? También podríamos preguntarnos si se generan ¿desencuentros?, ¿incompatibilidades entre ellas?, ¿contradicciones? aún en el marco de una perspectiva que reconoce la imbricación de ambas especialidades.

De este modo, entonces, reconocemos que el qué y el cómo enseñar son parte de un mismo proceso que se despliega en la práctica. Incluso la prescripción en sí misma, no tiene sentido si no es pensada en términos de propósitos formativos y por lo tanto de su transmisión en un proceso de enseñanza. Es decir, la transmisión asociada al cómo enseñar no puede estar separada del qué, tal como lo señalan entre otros autores, Basabe, Cols y Feeney (s.f).

Por último, consideramos necesario como parte del entramado entre trayectorias, curriculum y didáctica, revisar lo que traen las perspectivas poscríticas en relación al curriculum oculto y la experiencia de quienes transitan las instituciones educativas en un cruce con sus recorridos de vida e identitarios. (Tadeu da Silva, 1999). Como expresa Frida Díaz Barriga (2016) retomando a Pinar:

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

Macedo y Lopes (2011), reflexionando sobre el dominio alcanzado por la perspectiva técnica en el curriculum, evidencian lo silenciado y excluido: las cuestiones de hegemonía y poder y lo que ocurre en las escuelas y agregamos, en las aulas. Claramente en ese espacio, nos encontramos en el cruce entre currículo y didáctica el cual hace evidente que este tipo de reflexiones son inherentes a ambos campos.

Entendemos que el cruce entre las miradas de ambos campos, en particular asumiendo una perspectiva crítica o poscrítica, nos puede aportar una lectura valiosa del problema que nos ocupa. Es, por tanto, esta mirada interdisciplinaria, enriquecida, la que permitirá comprender sin restar complejidad al interjuego entre las vidas de las y los estudiantes y las propuestas curriculares y de enseñanza pensadas y desarrolladas en la universidad.

Decisiones metodológicas: investigación biográfica-narrativa

Metodológicamente, en el marco de la lógica cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006), optamos por una indagación biográfica narrativa, que tiene como principal supuesto que la experiencia humana es vivida y comunicada en clave de relato. La investigación biográfico-narrativa permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el contexto educativo, a través del punto de vista de los implicados, personas anónimas que aportan, a través de entrevistas o de testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública.

El MB recoge la experiencia vital de los individuos tal como ellos la procesan e interpretan bajo el filtro de sus creencias, representaciones y valores. Así como también ubica al sujeto-protagonista dentro del contexto socio-histórico, lo cual permite insertar los sentidos individuales dentro del contexto social del cual emergen. De esta forma, mediante el MB es posible comprender el itinerario histórico de los estudiantes, sus experiencias, visión del mundo y su sistema de aspiraciones y preferencias. En este sentido, los estudiantes, inmersos dentro del proceso sociohistórico, poseen un recorrido o trayectoria particular dentro del espacio familiar, social y escolar; esta trayectoria no es lineal, sino que opera en una suerte de espiral dialéctica (Bolívar y Domingo, 2006)

Las entrevistas en profundidad realizadas y a trabajar en esta primera aproximación son tres. Una de ellas fue realizada a un egresado de la carrera de Veterinaria de la Facultad de Agronomía, Zootecnia y Veterinaria de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Ingresó a la carrera en el 2007 y logró finalmente recibirse en 2023.

Las otras dos entrevistas fueron realizadas a estudiantes de Ciencias de la Educación. Una de ellas ingresó en 2002 a la carrera, continúa en la actualidad cursando y le quedan tres materias para recibirse. El otro entrevistado inició en 2001 pero terminó dejando la carrera y tuvo como última instancia la aprobación de una materia en el año 2012, quedándole cuatro para recibirse.

Análisis desde algunas categorías

El diseño del curriculum alarga trayectorias

El frecuente y siempre presente problema de las correlatividades, la mayor parte de las veces tiene un efecto negativo respecto de los recorridos estudiantiles. Uno de los entrevistados L (estudiante de veterinaria), lo expresa de este modo:

L: Eso las correlatividades, claro, claro. Entonces también eso me ha ido deteniendo, porque no podía ir a un punto que estaba entre segundo y tercero, pero no podía cursar porque ponele que me faltaba una del primero. Y ya está, ya perdí. Entonces hasta que aprobaba esa ya me pasó el cuatrimestre, ya podía cursar algunas del segundo. A la vez también, creo que era, por ejemplo, Patología del primer cuatrimestre correlativa. No, bueno, así era. Había una que era, no me acuerdo de tercero, que eran correlativas entre ellas, del mismo cuatrimestre. Quiero decir, había una materia del primer cuatrimestre que si no la aprobabas, no podías cursar la del segundo; entonces ya perdía dos. Y así, y así me he ido atrasando.

En general, entre los docentes universitarios hay una idea positiva del sentido de las correlatividades. Se piensa que son una ayuda para orientar los recorridos, y que ello impide a las y los estudiantes tomar decisiones equivocadas. Y lo más importante, que

las materias correlativas, la mayor parte de las veces, son una garantía del dominio de saberes previos para cursar la nueva asignatura.

El supuesto fuerte que sostiene esta posición es que contar con la/s materia/s correlativa/s aprobada/s, o al menos regularizada/s (dependiendo de las normativas de las facultades) facilitará el cursado de la siguiente, puesto que el estudiante dispondrá de saberes básicos imprescindibles para la comprensión de lo nuevo. En esa dirección, un estudio realizado en la Universidad de Luján por Oloriz et al (2021), posibilitado en parte por la suspensión de correlatividades que resolvió esa Universidad producto de la pandemia por COVID-19, encontraron que sólo el 23% de quienes cursaron la materia bajo estudio (Matemática III) sin contar con la correlativa aprobada lograron regularizar la actividad académica. Los autores concluyen que “Podría postularse que la suspensión del régimen de correlatividades mejora la retención, pero incrementa el fracaso académico debido a la falta de apropiación de conocimientos y desarrollo de competencias necesarias para que se produzca el aprendizaje significativo”. Una afirmación bastante fuerte, que no siempre es confirmada por la experiencia y en particular no es confirmada por las y los estudiantes, que suelen encontrar en los sistemas de correlatividades una traba en su recorrido.

Así Macchiarola et al (2021) en un estudio hecho en la Universidad de Río Cuarto, señalan que para un importante grupo de los estudiantes que fueron encuestados, “la rigidez de las correlatividades de los planes de estudio, las dificultades de algunas asignaturas y la situación laboral de los estudiantes se percibieron como causas más frecuentes de lentificación de los estudios” (p. 69)

En el sentido opuesto a lo expresado por L respecto de las correlativas, en palabras de C, otro estudiante entrevistado, de la Carrera de Ciencias de la Educación, inferimos el problema que puede surgir cuando el recorrido aparece tan libre:

C: La verdad que no creo que sea un problema de la facultad, de la carga horaria, porque hay muchos que se reciben de mis compañeros, digamos. Lo que sí puedo ver es que el que se recibió en tiempo y forma, uno o dos personas. Y de ahí los demás que se recibieron... porque no se recibieron muchos de los que entraron conmigo. Se habrán recibido unos seis, no sé si más de esos seis, siete personas. Entre esas está XX que creo que está como profesora en la facultad. XX, creo que se recibió mucho tiempo después y hay otros compañeros que mucho tiempo después que la siguieron luchando, digamos. Yo creo que tal vez te endulza un poco el hecho de que podés avanzar tan fácilmente en el cursado y capaz que uno se equivoca pensando que ya estoy en cuarto, quinto año, y estoy avanzando, pero tenés materia de primero porque a veces la facultad te permitía eso, o sea ahora el nuevo plan, de que podía estar en quinto y debía materias de primer año.

Ese error en la estrategia uno diría ¿no?

Yo ahora lo deduzco. Digamos, al pasar del tiempo, que pasaba eso. Digamos que uno avanzaba, avanzaba, pero era como ficticio eso. Porque en realidad vos estabas en quinto y yo tenía compañeros que debían materias de primer o segundo año y no las rendían. Incluso podían hacer residencia y todavía no tenían el ciclo básico terminado. ¿me entiendes? Era como muy engañoso. Digamos, vos tenías en tu cabeza que ya estaba en el último año, pero te faltaba un montón de materias, ni siquiera tenías el ciclo básico terminado.

Decisiones sobre la enseñanza, recorridos diversos y dificultades para continuar

En la dinámica de la enseñanza universitaria, no siempre para los docentes es fácil advertir decisiones que son necesarias de tomar para facilitar que las y los estudiantes avancen en sus carreras. A veces, bajo el discurso de no perder calidad, muchas decisiones incluso didácticas, se mantienen inamovibles. Relatos como el que transcribimos del estudiante de veterinaria, quien consigue un trabajo cuando cursaba el último tramo de su carrera, y eso le impide recibirse prontamente, son bastante frecuentes. La incapacidad de la universidad para adaptar su propuesta formativa a necesidades estudiantiles cambiantes se hace evidente en esta experiencia:

L: Al llegar a la guardia en el quinto año me gustaba más la clínica de grandes, de animales grandes, vacas y caballos, específicamente más las vacas. Porque yo empiezo a salir al campo con un profesor, XX, que me ayudó mucho en la carrera, así que lo traigo acá a la charla porque él me ayudó mucho. Yo lo veía a él, y yo quería hacer lo mismo, que él hacía. Una cosa así. Hubo varios profesores en la carrera, sobre todo a fin de año, quinto año y sexto.

Y yo, por intermedio de él, XX, consigo un puesto en un tambo, antes. Ya faltándome tres materias, cuatro materias... cuatro materias creo, que empecé a trabajar ahí.

[consigue un trabajo] Ahí me dan una casa, qué sé yo, y un sueldo. Que no era el gran sueldo, pero para mí era un montón, pero ya me dedicaba y bueno, la dedicación era exclusiva. Ese era el problema. La dedicación era exclusiva entonces... Pero ya no cursaba yo, esa era la ventaja, que ya no cursaba. Igual tenía que seguir estudiando. Entonces tuve problemas ahí tuve un inconveniente porque no me dejaban, digamos, mucho tiempo, no me daban permiso para salir mucho tiempo y por otro lado tenía que ir a las clases de consulta y el profesor me exigía en ese momento que vaya a las clases de consulta porque si no no iba a aprobar así que digamos, o sea...

A todo esto, que recién yo empezaba a trabajar llevaba meses entonces no tenía como para sacar vacaciones, sacar nada.

Yo sí le decía a él [a mi jefe]. Me decía bueno, sí, y me daba unos días. Pero por ejemplo las clases de consulta eran... ponelo en la semana dos; dos veces, entonces ya no me convenía ir y volver, me tenía que quedar. Entonces ya ahí perdía una semana. Tenía que faltar una semana en el trabajo. Y una semana es mucho, o sea un día puede ser, una semana es mucho, pero bueno, yo saco el permiso Y bueno me lo dan el permiso. Después yo me voy rindo.

A todo esto, eran clínicas de pequeños, tanto clínicas de pequeños como clínicas de grandes. Son materias como es como una... No es tesis, pero es casi, porque es un resumen de toda la carrera y no hay un libro, digamos o una guía, si bien, si tenés un programa algo así, pero no hay bibliografía. La bibliografía es toda la carrera, digamos, entonces te puede tomar cualquier cosa y es sin bolilleros y nada. El profesor te toma lo que se le ocurre en ese momento, te toma. Te puede hacer cualquier tipo de pregunta

A medida que se avanza en la carrera, es obvio que la misma se complejiza, y los requerimientos de saberes, saberes que deben dominarse necesariamente, se hacen mayores. Sin embargo, ante situaciones como las que relata este estudiante, referidas a la posibilidad de obtener oportunidades laborales, y en este caso particular estrechamente vinculadas a la carrera, hacen necesario que la universidad repense las condiciones institucionales, la organización y el desarrollo curricular y por supuesto, su propuesta de enseñanza.

¿Qué tipo de ayudas son necesarias para que los estudiantes se apropien de saberes más complejos? ¿Cómo vincular esos saberes con los requeridos por el campo laboral? ¿Qué estrategias didácticas, que selección de contenidos, es necesario desplegar a los fines de que teoría y práctica, conocimiento declarativo y conocimiento experiencial-laboral se articulen? Desde nuestro punto de vista, ello no debe quedar librado a que cada estudiante logre establecer esos puentes. Por el contrario, la propuesta formativa debería preverlos, siempre en un camino hacia el logro de cada vez mayor autonomía por parte del estudiante.

L: Pero sí. Yo pienso que después, cuando yo me he recibido también... Por ejemplo, muchas materias de producción y pocas materias prácticas para hacer lo que era una carrera que, dentro de todo, se basa en la práctica más que nada... Muy poco de práctica, mucha teoría, muy poca práctica. Entonces vos salís, y es todo práctica, digamos, y muchas cosas que no sabes, que es como que ya la deberías haber aprendido en la universidad.

Sobre todo, hay cosas prácticas básicas. Por ahí voy al... no sé, yo, en el campo, por ejemplo, y me preguntaban, de dónde has egresado vos que no sabés... qué sé yo. Nunca he hecho rutina de ordeño, una cosa así, en

el tambo, por ejemplo. Entonces, no sé. Se concentraba mucho en algunos detalles, capaz, que los detalles más groseros, más gruesos y más importantes, como que lo dejaban pasar, una cosa así. Entonces, bueno... Eso sí, he sentido yo por ahí. Después que me he recibido y después...

Follari (2010) analizando cómo se da ese vínculo universidad/profesión en las carreras de Sociología y Comunicación de la Universidad de Cuyo, argumenta en favor de la necesidad de que la universidad prepare al estudiante para el choque con la realidad del medio. Para el autor, deberían analizarse en profundidad las diferencias entre ambos espacios, y sobre todo, la universidad asumir la preparación para el choque con la realidad del medio. En ese camino sostiene que:

Habría que pensar con fuerza en incluir, en la planificación misma del currículo, prácticas permanentes de investigación e intervención fuera de la universidad, que permitan ir viviendo ese “doble espacio” legitimatorio de universidad y sociedad externa desde el momento de ser estudiantes, para que los alumnos puedan desde entonces ir calibrando las características de la profesión, y de hecho ir aprendiéndolas activamente (p. 544).

Una estudiante de Ciencias de la Educación (T) entrevistada menciona una cuestión que aparece frecuentemente en conversaciones con estudiantes que llevan muchos años en la universidad, asociado al temor para afrontar los exámenes:

T: Una vez una profesora me dijo que yo creía que todo el tiempo estaba en examen, entonces como que nunca era suficiente, porque siempre sentía que nunca. Por eso yo estudio, estudio, estudio. Pero mi problema es el examen. Incluso los últimos exámenes, la profesora, yo rindo, casi todo libre, me acuerdo, en el examen que rendí de didáctica general, la profesora me dijo sentate y escribí lo que sabes.

Entrevistadora: O sea que la situación de examen te da miedo, te intimida ¿Puede ser una razón que haga que no rindas?

T: Sí, sí, sí. Increíble. Cuando rendí en pandemia, rendí investigación con la profesora XX y estaba el profesor de estadística y he rendido el examen todo perfecto. Y el profesor que me conocía y no le tenía tanta confianza, me decía, sos otra persona rindiendo el examen. -”No es la T que conocemos, que es capaz de gritarle el gobernador sin ningún problema”. Pero acá, me dice, sos otra persona (risas).

Entrevistador: ¿Cómo? ¿Qué es lo que veía él?

T: Y... me decía desde lo corporal, que estaba como, así que me baja la voz, digamos que no soy desde lo corporal, que estaba así como quieta, no me podía ni mover, la voz me cambia. Es impresionante. Yo, por ahí,

los profesores todos me hacen una buena devolución de mis exámenes por lo general, pero yo estoy un año preparando una materia y hasta que no me siento 100% segura...

La situación que describe T debería movernos a pensar en cómo orientar las ayudas para estudiantes cuya experiencia en relación con sostenerse en los exámenes muchas veces quedó demasiado lejana en el tiempo. Ello trae consecuencias como inseguridades, autoexigencias muy grandes, vergüenza por el no saber, entre otras, las que les impiden llegar a dar el examen. Nunca es suficiente lo que se estudió, con lo cual, la preparación nunca está a la altura de lo que se debería y por lo tanto, la decisión de rendir no se concreta. Entendemos que ayudas orientadas a generar la autoconfianza, a conectarse con los saberes de los que sí se disponen, a evidenciar los requerimientos en los exámenes de cada una de las materias, para que las y los estudiantes reflexionen sobre lo que saben y lo pongan en relación con lo que se espera que sepan, son imprescindibles en este caso. Ello requiere, necesariamente, que las cátedras tengan una vinculación con estos estudiantes y generen espacio de encuentro con objetivos como los mencionados. Más aún como muchos de estas y estos estudiantes hace tiempo cursaron las materias o no lo hicieron nunca, sería importante que las cátedras implementen prácticas tendientes a sostener esa revinculación, ayudándolos a revisar los contenidos, a dar cuenta de sus progresos en relación con su apropiación.

T lo expresa de esta manera:

T: además creo que ahora en este último período si siento que, desde el aspecto más cognitivo es más pesado digamos, ahora en esto de, yo antes leía retenía y me iba a un examen más allá de las cuestiones subjetivas. Pero ahora, por ejemplo, a mí la lectura, la comprensión yo no tengo, no me encuentro con materias que diga esto no entiendo, incluso estadística que era la que es el karma, digamos que es lo más matemático que podemos encontrar. Pero sí, esto de la sistematización del contenido, de poder reorganizar para una exposición, ya no es lo mismo. Y eso que yo tengo hábitos de lectura, a mí me gusta leer, leo todo el tiempo, leo cosas me parece que...

Entrevistador: ¿Y qué crees que sucede?

T: La verdad, si lo vengo analizando, no sé. Porque no solamente me pasa en el ámbito de la facultad, no sé si tendrá que ver con... La verdad que incluso en los últimos exámenes yo he sentido que había cuestiones que no retenía o que una materia, que en algún momento me llevaba un mes prepararla. Hoy no hay ninguna posibilidad que yo prepare la materia en un mes. Tengo que preparar mucho más tiempo, fijar los contenidos, la incorporación del lenguaje más académico. Eso también siempre me ha costado, a mí esto que yo decía el chiste. Bueno, yo no me siento una académica, digamos en el sentido del lenguaje.

Además de las cuestiones vinculadas a los exámenes, respecto del cursado mismo, hay problemas necesarios de atender si se tiene el objetivo de ayudar a las y los estudiantes a finalizar sus carreras. También en palabras de T:

T: aparece esto de volver a la facultad y la cuestión de la edad, digamos. Pesa volver a la facultad y la cuestión de la edad, digamos, pesa hoy. El otro día he conversado con una compañera que está cursando. Ella es mucho más grande que yo y tener que hacer trabajos en grupo con chicas de 20 años y uno tiene 40, y no, no va a ser lo mismo. Ahí son pequeñas cosas. Por ejemplo, esta chica que se toma el colectivo, que se viene de Lules, ella tiene tres hijas, trabaja, se viene de Lules, hace todo un trayecto para llegar a clase y no tener con quién hacer grupo. O sea hay una cuestión ahí que uno dice bueno, ya, cualquier cosa, pero son cuestiones que son subjetivas.

O el hecho de organizarse en grupo para estudiar un examen final es casi una odisea. Yo también, en este tiempo que he podido rendir, he tenido como conexiones con gente que tenía más o menos una situación similar. Por ejemplo yo tengo disponibilidad, porque mi hijo es adolescente y así que si lo veo dos veces en el día es mucho. Entonces bueno yo digo, que puedo tener cierta movilidad, digamos. Pero esto de reconectarte con la vida universitaria es muy cuesta arriba, además de la situación económica.

Por ejemplo, yo, en esto de reorganizarse, yo no imprimo los cuadernillos, yo tengo todo virtual, voy copio, transcribo porque bueno son pequeños ahorros que me los tengo que hacer. Porque hoy un cuadernillo sale 30.000 pesos, 20.000.

Otro desafío para la práctica docente referido a pensar propuestas de enseñanza que puedan ser desarrolladas por estudiantes cuya vida cotidiana está atravesada por múltiples obligaciones que no pueden eludirse. De hecho, sería necesario repensar en las cuestiones que la pandemia posibilitó al suspender cursados, en muchos casos correlatividades, puso entre paréntesis ciertas normativas de regularidad, facilitando de ese modo que muchos estudiantes que integran este enorme grupo de jóvenes que no pueden seguir el ritmo impuesto por el plan de estudios, volvieran a la universidad y realizaran avances significativos en sus estudios.

Conclusiones

La posibilidad de que desde las propuestas institucionales tanto a nivel del diseño del curriculum como de las prácticas de enseñanza que se desarrollan para su concreción, permitan la continuidad de trayectorias para la gran masa de estudiantes que cursan en la universidad, depende en gran medida de poner en foco de atención la singularidad de sus vidas. ¿Ello implica que deberán generarse multiplicidad de prácticas

singulares? No necesariamente, porque a partir del estudio de esas biografías singulares, la investigación está arrojando cada vez más luz para entenderlas en lo que tienen de común y que no puede ignorarse. Por una parte, reconocer que las propuestas necesitan adecuarse a tiempos que cotidianamente se distribuyen entre el estudio, el cuidado de personas, las actividades domésticas en el hogar, muchas veces el trabajo. Ello implica, por ejemplo, dictados en mañana y tarde, o dictados en modalidad presencial y a distancia. O modalidades que articulen la virtualidad con consultas presenciales. El objetivo de la revinculación sería el principal. De igual modo, decisiones que impactan a nivel curricular, como suspensión de correlatividades, o intentos de integración entre materias, son importantes para facilitar recorridos.

El tema de los exámenes es otra cuestión central a revisar, pues en parte, como lo relata C, hay una tradición de cursar y no rendir, creando la ficción de que se avanza y a la vez, al momento de rendir, no animarse a hacerlo. Ello por una cantidad de cuestiones subjetivas, del propio estudiante, pero a la vez por los modos en que se plantea desde las cátedras la situación de examen.

Estas decisiones, entre otras, tensionan al curriculum y la didáctica a pensar interdisciplinariamente en alternativas que puedan ofrecerse a las cátedras universitarias.

Referencias Bibliográficas:

- Abdala, C., Reynaga, D., Barros, M.E., Gunset, V. Ceconello, M. y Zapata, B. (2011). Las trayectorias académicas de los estudiantes de educación superior: colisiones y convergencias entre universitarios y no universitarios. En: AAVV, Historias de Estudiantes. Educación Superior, curriculum y trayectorias. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- Araujo, S. (2018). Perspectivas curriculares. Ideas para el diseño y el desarrollo del curriculum. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Barbosa Moreira, M. (1999). "Didáctica y Curriculum: cuestionando fronteras". Revista Propuesta Educativa, 20.
- Basabe, L., Cols, E., y Feeney, S. (s.f). Los componentes del contenido escolar. Didáctica I.
- Bolívar, A. (2008). Didáctica y Curriculum: de la modernidad a la posmodernidad. Málaga, Aljibe.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 7(4),12. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>

- Díaz Barriga, A. (2021). Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro*, Joaçaba, 46.
- Díaz Barriga, F. (2016). Comprender la teoría del currículum como una conversación complicada. Surgimiento, crisis, reconceptualización e internacionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (69), pp. 641-646.
- Folarri, R. (2010). Curriculum y doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales. *Cuadernos de Pesquisa*. 40 (140), pp. 529-546, maio/ago. 2010 <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200011>
- Garay Sánchez, A. (2017) (Coord.) Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras. ANUIES, Dirección de Producción Editorial
- Guevara, H. Y Belelli, S. (2013). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. Instituto de Investigaciones Socioeconómicas. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan
- Lopes, A. y Macedo, E. (2011). Teorías de currículo. Sao Paulo, Cortez.
- Macchiarola, V.; Pizzolitto, A. y Pugliese Solivellas, V. (2021). Condiciones institucionales para la inclusión educativa en la universidad. Vol. 21, No. 85. 2021 enero – abril. *Revista Innovación Educativa*. En la sección ALEPH: Perfiles docentes y su asociación o disociación con elementos del constructo de la educación 4.0. <https://www.ipn.mx/innovacion/numeros-antteriores/innovacion-educativa-85.html>
- Oloriz M.; Ferrero, E. y Lucchini, M. (2021). Impacto de la suspensión de correlatividades en el cursado de actividades académicas. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3369>
- Ortiz, B. (2023). Si tú quieres, ¿puedes? Miedo al fracaso y su relación con las trayectorias educativas de jóvenes universitarias de bajos recursos en Chile. *Última Década*, 61, pp. 284-317
- Perrenoud, P. (2012). El currículum real y el trabajo escolar. En R. Alonso, M. Linuesa, P. Perrenoud, & J. Sacristán, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Segunda edición. Madrid, Morata.
- Tadeu Da Silva, T. (1999). Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte, Autêntica Editorial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez Béliveau, V. Mallimaci, F. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

La didáctica general en tiempos posmodernos. Hacia una construcción epistemológica del campo disciplinar

Raúl Alfredo Burgos

UCCUYO - Universidad Católica de Cuyo

burgosraulalfredo@gmail.com

La didáctica general es objeto de estudio y reflexión a lo largo de la historia por parte de numerosos autores, afirmando que la misma se ha adaptado a los cambios sociales, políticos y culturales que influyeron en el desarrollo y desenvolvimiento de la educación. En el contexto de argentina, esta disciplina evolucionó significativamente, y su análisis se vuelve crucial para poder entender los desafíos de la actualidad en el contexto sudamericano. Este trabajo se centra en la epistemología de la Didáctica, explorando los fundamentos teóricos y metodológicos, así como la aptitud para poder responder a las preguntas y solicitud contemporáneas en el ámbito de la educación.

En Argentina, esta disciplina ha sido enriquecida por la contribución de diversos autores por décadas. En cierta medida persisten aún interrogantes sobre la naturaleza y el alcance en la actualidad. La presente investigación se plantea la siguiente pregunta central: ¿Cuál es la epistemología de la didáctica en la modernidad y que relación existe con los desafíos educativos actuales? Para poder abordar esta cuestión, se necesita realizar una revisión crítica de los aportes tanto teóricos como prácticos de la disciplina en cuestión.

Dentro del pluralismo epistemológico y el pragmatismo que lograron una brecha entre las teorías educativas y por consiguiente en su aplicación pedagógica, tal como señala Portela de Nieto (2018)

La carencia de fundamentos científicos explícitos y coherentes en la teoría y práctica educativa es denunciada por numerosos autores de distintas partes del mundo y en distintas áreas del conocimiento de las Ciencias de la Educación, como Investigación Educativa, Currículum y Didáctica, por nombrar algunos (p. 52).

Por otro lado, debemos reflexionar sobre el modo en el que los paradigmas actuales en la educación, desde las tecnologías emergentes están en una constante redefinición del concepto de enseñanza, en la que no solamente se limita a la mera transmisión de conocimientos sino en las definiciones de este, teniendo así que examinar las transformaciones que requieren replanteos metodológicos didácticos con bases epistémicas sólidas, por ello Perrupato (2023) afirma que

Los planteos sobre la “Nueva agenda” abrieron un universo de posibilidades para la investigación en el campo de la Didáctica y de la

formación del profesorado. Surgieron nuevas formas de investigación, desde la década del noventa hasta la actualidad, que articulan los estudios disciplinares con inéditas formas de construcción de saberes: las nuevas tecnologías y la narrativa se dieron cita en una agenda que ya no es nueva sino novísima. Cuando se invitaba a su construcción, el campo disciplinar estaba aún en desarrollo, la reflexión epistémica sobre sí misma era inexistente y la producción académica sobre el tema difícilmente alcanzaba el nivel de maduración de las ciencias consagradas. Hoy, el panorama es diferente, en diversas partes del mundo surgen jornadas, congresos y seminarios preocupados por la enseñanza. Pero es la reflexión epistémica la que marca el grado de madurez de la ciencia; en este sentido, es la Didacticología la que define —o debería definir— los lineamientos de esta novísima agenda de la Didáctica (p. 174).

Desde allí que nos interesa traer a colación la posibilidad de plantear epistemológicamente la didáctica como una ciencia que se encargue de abordar las problemáticas vigentes como abordaje propio, que deje reflexiones y evidencia de esta en los profesores y profesorados. Tal es que la reconfiguración de la didáctica tiene implicancias directas en la formación del futuro docente, es esencial que los educadores tengan la capacidad no solo en las teorías pedagógicas, sino en habilidades que les permita combinar la teoría con la práctica haciéndose capaces de adaptación a entornos educativos dinámicos, con enfoques críticos para reflexionar y conseguir lo antes dicho.

Así, el objetivo de nuestro trabajo es la exploración de las propuestas epistemológicas de la didáctica y su manera de contribuir al contexto contemporáneo. Para ello, hemos establecido caminos concretos que nos llevarían primeramente a analizar las teorías didácticas actuales, que se articulan con las demandas educativas contemporáneas. Luego haremos una comparación de estudios epistemológicos a lo largo de la historia, identificando continuidades o rupturas en el pensamiento didáctico, como así también examinaremos de qué manera las diferentes corrientes influyeron en la práctica educativa y en la formación en los profesorados actuales, para lograr una superación. Por último, descubriremos supuestos epistemológicos que logren encajar en la realidad educativa actual que sustenten las nuevas praxis pedagógicas evaluando su efectividad y congruencia en entornos educativos en constante transformación.

Con ello la investigación pretende ofrecer una nueva visión integral que además de reconocer los aportes históricos, proponer nuevas estrategias desde la episteme científica didáctica, dado que “(...) es necesario que la Didáctica brinde dichos criterios para la orientación de la acción y de los sujetos, permitiéndoles a estos últimos hacer ejercicio de su profesionalidad, tendiendo al mejoramiento de la enseñanza.” (Picco, 2017, p. 25).

En este sentido la didáctica debe avanzar a la consolidación de ciencia que logre combinar herramientas estratégicas para una práctica educativa con base epistémica sólida, garantizando una enseñanza efectiva, pertinente y eficaz capaz de las actuales demandas.

La metodología de nuestra investigación se fundamentará en un enfoque cualitativo, incluyendo una revisión de investigaciones en el campo desde un estudio sistemático de aquellos que aborden propuestas epistemológicas, incluyendo textos clásicos contemporáneos, tales como Ayer, Jules (1972); Bachellard, Gastón (1973); Chevallard, Ives (1997); Morin, Edgar (2001); Álvarez, J. (2001); Barbosa, A. (1999); Barco, S. (1989); Camilloni, A. (1993); Davini, M. (2008); Feldman, D. (1999); Maggio, M. (2018); Perrupato, S. (2015, 2020, 2023); Picco, S. (2010, 2014) entre otros con el fin de lograr captar el pensamiento didáctico desde el centro de su evolución. Con ello el análisis deberá ser crítico, identificando las ideas centrales evaluando la relevancia y aplicabilidad en el contexto actual, relacionando en conjunto los cambios culturales y sociales impactantes en la realidad educativa permitiendo entender la adaptación que la didáctica logró realizar.

Desde entonces los resultados que esperamos es encontrar respuestas a preguntas planteadas desde los enfoques epistemológicos, para enriquecer el corpus científico dentro de las Ciencias de la educación, para brindar perspectivas nuevas útiles a la práctica docente y la formación profesional de los mismos.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, J. (2001) *Entender la didáctica: entender el curriculum*. Miño y Dávila.
- Ayer, Jules (1972) *El positivismo lógico*: Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Bachellard, Gastón (1973) **La formación del espíritu científico**. Siglo XXI: México.
- Barbosa, A. (1999) Didáctica y curriculum: cuestionando fronteras. *Propuesta Educativa*.
- Barco, S. (1989). *Estado actual de la pedagogía y la didáctica*. Revista Argentina de Educación.
- Camilloni, A. (1993) *Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales*. Paidós.
- Camilloni, A. Cols: E., Basabe: L. y Feeney: S (2007) *El saber didáctico*. Paidós.
- Chevallard, Ives (1997) *La transposición didáctica*. Aiqué: Buenos Aires.
- Davini, M. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique.
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

- Morin: Edgar (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Perrupato: S. (2015). *La evaluación en la escuela Secundaria*. Buenos Aires: Castro Fernández.
- Perrupato: S. (2020). Sentires del habitar: subjetividad y experiencia en la extensión universitaria como práctica de transformación.
- Perrupato: S. (2023) Didacticología. Hacia una construcción histórica y epistemológica de la Didáctica como campo disciplinar. Boletín SIED. N° 7. Universidad nacional de Mar del Plata.
- Picco: S. (2010). *Reflexiones en torno a la normatividad en la didáctica general*. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Picco: S. (2020). *Reflexiones acerca de la actualidad de la didáctica*. En: A.D. Rico Molano (Ed.) *Epistemologías de la didáctica: Sentido y aplicaciones en las practicas investigativas y de enseñanza*. Bogotá: USTA.



Eje 3 - EXTENSIÓN Y TRANSFERENCIA DESDE LA ENSEÑANZA

Graciela Efron

Universidad Nacional de Mar del Plata (GEIE-GIDET)

Gachymdp@hotmail.com

El presente capítulo propone un recorrido reflexivo sobre experiencias y prácticas que enriquecen la interacción entre la extensión universitaria y la enseñanza, subrayando su potencial transformador en diversos contextos educativos. Los trabajos que integran este capítulo analizan la convergencia entre las prácticas de enseñanza y la extensión universitaria como estrategia para asegurar una educación transformadora y comprometida con la realidad educativa en contextos diversos y a menudo desafiantes. Se enfatiza la enseñanza como un espacio de transferencia que resignifica conocimientos a través del diálogo con la comunidad.

Se presentan experiencias inspiradoras que fortalecen la reflexión crítica, promueven la inclusión y construyen oportunidades educativas. Entre estas experiencias, se incluyen proyectos desarrollados en contextos de encierro, talleres interdisciplinarios en instituciones locales y prácticas que defienden la educación como un derecho humano fundamental. Estas iniciativas ponen de manifiesto cómo la extensión crítica, se establece como una estrategia fundamental para replantear y fomentar prácticas que trasciendan las aulas.

En conjunto, este capítulo invita a reflexionar sobre el papel de la extensión universitaria en el siglo XXI como una práctica política y pedagógica profundamente comprometida con las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas. Los trabajos compilados no solo documentan experiencias significativas, sino que también plantean nuevas preguntas y sugieren caminos que fortalecen el derecho a la educación pública y de calidad en escenarios variados.

La práctica extensionista como constructora de puentes: fortaleciendo el derecho a la educación en el contexto de encierro

Aixa Mara Berón

Universidad Nacional de Mar del Plata

aixaberon29@gmail.com

Resumen

La presente ponencia, que se enmarca en la I Jornada en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales, tiene como objetivo explorar y comprender de qué manera la práctica extensionista puede potenciar la construcción de diversos, amplios y sólidos puentes, favoreciendo una interacción continua y recíproca entre diversas instituciones y/o espacios; en este caso la universidad, el servicio penitenciario y las diversas instituciones educativas que funcionan en el contexto de encierro. La práctica extensionista, que implica la vinculación activa de la universidad con la comunidad, no sólo en términos de transferencia de conocimiento, sino también de aprendizaje mutuo, permite que la universidad construya diversos puentes con sectores que tradicionalmente han estado al margen del acceso a la educación, favoreciendo una co-construcción de conocimientos.

La presencia universitaria en el contexto de encierro es fundamental para sostener proyectos que busquen garantizar el ejercicio del derecho a la educación, entendido como un derecho humano fundamental, para las personas privadas de libertad. La posibilidad de un fortalecimiento del vínculo entre las universidades, los servicios penitenciarios, entre otros, para promover una educación inclusiva y transformadora dentro de estos espacios, abriendo así oportunidades que contribuyan a la reinserción social y tengan un verdadero impacto en la comunidad.

Palabras claves

Extensión crítica; Contexto de Encierro; Educación; Derechos Humanos; Universidad

Introducción

La presente ponencia se inscribe en el marco de la *I Jornada en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales*; dicho evento proporciona el espacio adecuado para compartir reflexiones y experiencias. Esta ponencia surge a partir de los diversos interrogantes que se han presentado en mi camino como extensionista de la Universidad Nacional de Mar del Plata, específicamente desde la unidad académica de la Facultad de Humanidades. Aunque mi trayectoria en el campo de la extensión es relativamente corta, desde el primer momento esta actividad ha comenzado a interpelarme profundamente, generando una inmensidad de preguntas y reflexiones, de las cuales estoy segura de que no tengo todas las respuestas.

Este año, tuve la oportunidad de comenzar mi participación en el proyecto de extensión titulado *“Transformar la escuela y la universidad II: mediaciones en la enseñanza, rediseños e innovaciones didácticas que construyen puentes”*, dirigido por Miriam Kap, a quien expreso mi más sincero agradecimiento por brindarme la posibilidad de ser parte de esta iniciativa tan enriquecedora. En este contexto, trabajamos con el Centro de Formación Laboral N°408, que funciona dentro del Complejo Penitenciario Zona Oeste. Tiene sede en la UP N°15 y extensiones tanto en APB 44 como en UP 50. Ofrece capacitaciones a través de cursos de Formación Profesional de familias de: Gastronomía, Electromecánica, Carpintería, entre otros.

Desde el inicio de mi participación en este proyecto, las dudas que ya tenía sobre la práctica extensionista se vieron complementadas y potenciadas por las que surgían de la educación en contextos de encierro, un ámbito tan particular y desafiante. Entre las muchas preguntas que se han generado, la que más me inquieta es: *¿Cuál puede ser el verdadero papel de la extensión universitaria en el contexto de encierro?* A partir de esta pregunta central, comencé un proceso de indagación más profundo sobre las características y posibilidades de la educación en contextos de encierro, lo cual también me llevó a adentrarme en el concepto de extensión crítica, un enfoque que invita a repensar el rol de la universidad y su impacto social en espacios marginados o excluidos.

Este análisis busca abrir un espacio de diálogo y reflexión sobre el potencial transformador de la educación y la extensión, sobre todo en aquellos lugares donde la sociedad ha invisibilizado otras realidades y necesidades.

La concepción crítica de la extensión universitaria se encuentra estrechamente ligada a los procesos históricos de emancipación en América Latina, que han estado protagonizados principalmente por los movimientos sociales, entre los que destacan los movimientos obreros y campesinos. Estos grupos, a lo largo del tiempo, han impulsado no solo la lucha por la justicia social, sino también la transformación estructural de las sociedades en las que operan. Esta visión crítica de la extensión está intrínsecamente relacionada con los enfoques de la educación popular y la

investigación-acción-participación, que emergen directamente de estos procesos de lucha social y reivindicación.

A nivel de la historia de la universidad latinoamericana, es posible identificar como antecedentes fundamentales de esta corriente algunas iniciativas que se conectan con el surgimiento de las universidades populares. Según Bralich (2006), estas instituciones fueron un hito en el desarrollo de una educación crítica y comprometida con las necesidades de los sectores populares. Es necesario, por lo tanto, reconocer que uno de los principales referentes y fuentes de inspiración de esta concepción crítica de la extensión universitaria es el movimiento de la educación popular latinoamericana, el cual ha sido central en la articulación de una pedagogía enfocada en la participación activa, la conciencia crítica y la transformación social.

La extensión universitaria presenta un creciente interés en una gran cantidad de universidades de América Latina, reflejado en las experiencias de transformación universitaria, así también como eventos y foros regionales y continentales abordando esta temática; sin embargo, no ocupa un lugar destacado en la agenda política y programática. (Tommasino y Cano, 2016)

La universidad contemporánea ha devenido cada vez más una idea social de universidad, que, a partir de la creciente influencia de agentes sociales externos a la institución, logra ser producida y transformada. Consecuentemente, cuestiones como *responsabilidad social*, *transferencia tecnológica*, *articulación*, *vinculación*, *extensión crítica*, pasan a ser, como argumentan Tomassino y Cano (2016), articulaciones discursivas que pugnan por dotar de sentido el vínculo universidad-sociedad.

En la presente ponencia se busca comprender la extensión desde la concepción de “extensión crítica” y como la misma, como parte de los procesos emancipatorios de América Latina vinculados fundamentalmente a los movimientos obreros, campesinos y estudiantiles (Tomasino y Cano, 2016), puede permitir la construcción de diversos puentes, que en el contexto de encierro, puedan fortalecer el derecho a la educación; ya que uno de los aspectos definitorios de la concepción de extensión crítica tiene que ver con la vocación transformadora y la importancia que otorga al vínculo educativo como elemento central en las relaciones de saber-poder que se establecen en el proceso de extensión.

Aproximación a la extensión crítica

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción. Quien enseña aprende a enseñar y quien enseña aprende a aprender” -Paulo Freire

La extensión crítica es entendida como una relación de comunicación dialógica en la que tanto el educador, como el educando, resultan transformados por el proceso de la praxis; esta transformación implica un sentido *humanizador*. De esta manera, como un proceso transformador, en colaboración con otros sectores sociales que sufren procesos de postergación, exclusión, dominación y/o explotación, permite que los estudiantes puedan evidenciar y vivenciar estas problemáticas, a su vez, contribuye a la producción de un conocimiento mutuo a partir de la vinculación del saber académico con el saber popular (Tomassino y Cano, 2016).

Simultáneamente se da lugar a un aprendizaje mutuo y a una co-construcción de conocimientos, que como veremos más adelante, resulta fundamental para establecer puentes con sectores que tradicionalmente han estado al margen del acceso de la educación.

La extensión universitaria hace énfasis en la relación de diferentes actores sociales y de esta manera lograr una mejor calidad de vida; a la par, promover el arte y la cultura, democratizando, desde la diversidad y aportando al desarrollo integral de la comunidad. Permitir el desarrollo de diálogos de saberes y una gestión interactiva, permitiendo la producción de conocimiento. Debemos entender que la extensión crítica, desde la cual se posiciona la presente ponencia, reconoce dos objetivos que están dialécticamente relacionados: en primer lugar, se centra en la formación de los universitarios, insertándose en procesos integrales que se corra de la exclusiva formación técnica y sin compromiso social, articulando dos cualidades fundamentales, que son el compromiso y la solidaridad. En segundo lugar, debe contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares intentando generar procesos de poder popular. Se trata de superar la relación unidireccional y lograr que en el proceso educativo transformador, no haya roles estereotipados de educador y educando, donde todos aprendan y enseñen (Medina y Tommasino, 2018).

Considero fundamental comprender que la extensión es un proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social (Medina y Tommasino, 2018).

Es clave repensar el rol de la extensión dentro de la universidad y poder problematizar desde sus diferentes dimensiones: pedagogía, política, metodológica y epistemológica; enfrenta desafíos de diferente índole y debe procurar profundizar su vinculación con los procesos de enseñanza y creación de conocimiento, y consolidar vínculos con organizaciones sociales y comunidades (Menoni, 2014). Sin embargo, este es un análisis que excedería los límites de la presente ponencia.

Educación en contexto de encierro

“La prisión es el único lugar en el que el poder puede manifestarse de forma desnuda, en sus dimensiones más excesivas, y justificarse como poder moral.” -Michel Foucault

La ley 24.660 regula hasta la actualidad la ejecución de las penas privativas de libertad y le otorga al servicio penitenciario la responsabilidad de que en las unidades penitenciarias de su dependencia se ofrezca educación. Sin embargo, en todos los espacios de encierro se constata la carencia de elementos materiales para el desarrollo de la tarea educativa.

La educación en los establecimientos penitenciarios es un contexto complejo; como dice Blazich (2007), se define una situación surcada de múltiples variables que implican diversos niveles de abordaje. Los destinatarios de la educación en contexto de encierro son sujetos de múltiples explotaciones. Las escuelas aquí, funcionan como una institución dentro de instituciones y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo; esto implica que conviven diferentes funcionamientos, uno fundamentado en el derecho penal, la del castigo y el disciplinamiento; mientras que el segundo se relaciona con la lógica del desarrollo integral de los sujetos. Es decir, que conviven concepciones contradictorias. El desafío reside en construir una escuela que pueda dar respuesta a las necesidades educativas de los sujetos que se encuentran privados de la libertad, advertidos de los cruces, interacciones, diferencias y similitudes entre las propias prácticas educativas y la lógica de las instituciones de encierro.

La modalidad de las instituciones penitenciarias se conoce como *instituciones totales o cerradas* (Goffman, 1984), las cuales buscan un proceso de homogeneización, masificación, clasificación y despojo de todos los derechos. En la misma línea Foucault (1998), nos dice que se trata de sujetos que son concebidos como anormales, que poseen una patología que debe ser tratada. Los contextos de encierro siguen configurándose como un espacio de desechos, una situación que se complejiza con el modo en que el imaginario social ha instituido, aceptado y convirtiéndose en un potente productor de realidad, ha constituido a estos grupos como una población peligrosa.

La escuela, sin embargo, podría aportar un espacio donde sea posible pensar una sociedad más incluyente, que valore a los sujetos como sujetos de derechos. En un espacio de encierro, la escuela puede habilitar un espacio de libertad no para la rehabilitación sino interviniendo para la construcción en uno, donde la dignidad sea posible. (Blazich, 2007)

Una mirada crítica y más abarcadora llevará a reafirmar una tarea de efectivización del derecho a la educación en estos contextos, más aún cuando lo observamos desde el sistema educativo, atendiendo a su deuda social histórica como promotor de políticas

de justicia social que posibiliten procesos de inclusión para todos. Pensar al otro como sujeto de derecho, con la posibilidad de crecimiento y con oportunidad de cambio, supone la convicción de una profunda y fructífera relación entre educación, ciudadanía y política.

El desafío de orden político, consolidando acciones, sosteniendo proyectos y políticas que respalden, acompañen y consoliden el trabajo de diversos actores, permitiendo de esta manera la construcción de nuevos sentidos, la proyección de ideas novedosas de manera de poder reinventar un rol y una tarea.

Para Paulo Freire (1967), todas las vidas son iguales; todas tienen igual potencia de vida y no existe ninguna superior a otra; es desde aquí que entendemos que una educación política parte del principio de que todas las vidas valen igual y son capaces de poner en cuestión la vida individual y social. Esto por lo tanto implica una escucha atenta y exige una constante relación con el otro. Como argumenta Kohan (2020) la igualdad en la relación pedagógica implica que las desigualdades que operan fuera de ella están suprimidas o interrumpidas. Esto significa que, si quien enseña y quien aprende no se posicionan como iguales en tanto participantes de esa relación de enseñanza y aprendizaje, la fuerza política de su práctica educativa se ve fuertemente afectada.

Como dice Frigerio (2004), la igualdad debe ser entendida no como horizonte sino como punto de partida, *“implica sostener que ningún sujeto de la palabra está imposibilitado, ni inhabilitado, en el territorio común, para ser, para formar parte, para tener su aporte”* (Frigerio, 2004, pp.5). La habilitación de cada uno tomar posesión y posición, habilitado a la significación y resignificación.

Esta idea de igualdad choca con la realidad de las instituciones totales, donde la tendencia absorbente y totalizadora construye barreras simbólicas y físicas que rodean a quienes habitan; donde desde el momento de su ingreso sufren un proceso de despojamiento y somete al sujeto privado de libertad a la infantilización y pérdida de responsabilidad. Los docentes en contexto de encierro pueden jugar lo imposible en lo posible y convoca a la idea de que una vida puede tener varios nacimientos; la institución educativa en el contexto de encierro puede interrumpir las políticas de exclusión y reivindicar la enseñanza como el arte de incluir y filial simbólicamente a los sujetos.

En el primer apartado de la presente ponencia se vio un acercamiento a la extensión crítica, un breve desarrollo de cuáles son sus objetivos e ideales que la caracterizan. En este apartado nos acercamos a la educación en contexto de encierro, las dificultades que enfrenta debido a ser una institución dentro de otra institución que poseen lógicas diferentes e incluso contradictorias y/o opuestas. Sin embargo, hay una creencia de que la educación en contexto de encierro puede aportar un lugar propio desde donde es posible pensar una sociedad más incluyente, que valora a los sujetos como sujetos de derechos; la educación se constituye como un componente insoslayable de la

construcción social y coproducción de subjetividad, ya que ella tramita el abordaje de conocimientos, distribuye el capital cultural, socializa y asocia saberes, se hace imperativo de inscripción, construcción de identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humanas (Scarfo, 2005).

A continuación veremos como la extensión crítica en el contexto de encierro resulta fundamental en la construcción de puentes entre la universidad y el servicio penitenciario, sin dejar de tener presente que son numerosos los actores involucrados en este proceso, como las instituciones educativas junto al DGCE, como así también el Ministerio de Justicia; permitiendo un trabajo conjunto, un aprendizaje mutuo, una co-construcción de conocimiento que ponga el foco en el fortalecimiento del derecho a la educación de los sujetos privados de libertad.

Extensión y puentes

“Los hombres construimos demasiados muros y pocos puentes” -Isaac Newton

Mediante la extensión, la universidad promueve la apropiación social del conocimiento y la democratización del capital social y cultural, aspectos que son fundamentales para contribuir a la transformación social.

El abordaje desde una mirada crítica señala un deber ser, o una ética que se orienta hacia el imaginario institucional y nos indica un modo de vinculación con el Estado y con la comunidad. Es desde esta perspectiva que nos acercamos a conceptos sobre inclusión, cohesión social y ciudadanía. La cohesión social está intrínsecamente relacionada con el concepto de exclusión e inclusión social, el cual se manifiesta a través de las diversas relaciones sociales que se establecen entre los individuos, los grupos y las instituciones dentro de una sociedad. Es a través de estas interacciones sociales que se hace posible la visibilización y el reconocimiento de ciertos grupos en relación con el tejido social más amplio al que pertenecen. Dichas interacciones no solo determinan la inclusión o exclusión de ciertos sectores, sino que también definen los niveles de participación, pertenencia y reconocimiento que estos grupos experimentan dentro de su comunidad o entorno social. Por lo tanto, el grado de cohesión social depende en gran medida de la calidad y el tipo de relaciones que se establecen entre los diversos actores sociales e institucionales que conforman la sociedad. La cohesión social se sitúa en la base de la democracia y apela a buscar una lógica de consensos entre diversos actores e instituciones en el marco de los derechos, con el fin de profundizar las formas de marginalización y exclusión. (Méndez, 2000). Según Méndez (2000) el aporte que pueden realizar las universidades es de un valor estratégico extraordinario, sumando sus esfuerzos en la búsqueda de consensos y en la construcción de la agenda social del trabajo conjunto.

Esta nueva concepción busca no solo fortalecer, sino también profundizar los vínculos entre la universidad, la sociedad y el Estado, con el objetivo de contribuir al desarrollo

de políticas públicas inclusivas que aborden las necesidades de todos los sectores de la población.

Además, esta visión no se limita únicamente a mejorar la calidad del sistema democrático, sino que también propone impulsar y fortalecer las políticas académicas en los campos de la docencia, la investigación y la extensión. De esta manera, se genera una plataforma que permite no solo cuestionar e interpelar el conocimiento científico tradicional, sino también establecer un diálogo enriquecedor con los saberes locales y comunitarios. Esta interacción tiene como fin lograr una mutua imbricación, es decir, una integración recíproca y un aprendizaje compartido que beneficie tanto a las ciencias como a las comunidades, enriqueciendo y transformando ambos ámbitos de manera significativa. (Méndez, 2000)

La extensión universitaria, según Méndez (2000), debe tener hoy en día presente la posibilidad de que su praxis permite configurar proyectos alternativos inspirados en la solidaridad y la inclusión de los sectores marginados, logrando de esta manera que la tarea política de la universidad concita en su aporte al empoderamiento cognoscitivo y actitudinal de los actores sociales, a la vez como plataforma superior de aprendizaje y como conciencia crítica propositiva de la sociedad misma. Es en esta línea que la extensión debería ser la mejor expresión de una interacción crítica entre la universidad y la sociedad; y para ello debe estructurarse sobre la base de equipos interdisciplinarios. (Tünnermann Bernheim, 2000)

Las experiencias educativas y culturales que se llevan a cabo en contextos de encierro poseen una enorme potencialidad, no sólo en cuanto a la activación de la grupalidad y la creación de nuevos recursos sociales y culturales, sino también en la posibilidad de generar confianza y promover valores que contribuyan a la formación de vínculos diferentes y más constructivos entre las personas privadas de libertad. Estas experiencias no se limitan únicamente a transformar las dinámicas internas de los grupos involucrados, sino que también pueden tener un impacto significativo en los contornos mismos de la universidad.

La universidad, en este contexto, se ve desafiada a pensarse y reorientarse como una institución pública que, más allá de sus funciones tradicionales, debe necesariamente comprometerse en una intervención territorial desde una perspectiva integral. Este tipo de intervención implica un compromiso profundo con la realidad social y una disposición a actuar como agente transformador en los espacios más vulnerables. En este sentido, una universidad que busque contribuir a la crítica y superación del fracaso endémico de un sistema de castigo que refleja y condena los mismos valores que la comunidad ha instituido, asume un rol esencial en la reconfiguración del orden social. Este desafío se presenta como uno de los grandes retos de la extensión universitaria, entendida como una práctica política que debe tensar, interpelar e intentar transformar las desigualdades estructurales de un orden social profundamente desigual (Mir, Manchado, Chiaponi y Routier, 2016).

Es fundamental que la universidad pública continúe reconociendo y posicionando a la prisión como un espacio relevante para la intervención educativa y cultural. Estos espacios, creados a través de los programas de extensión universitaria, tienen el potencial de convertirse en verdaderos territorios de organización y en plataformas de amplificación, donde las prácticas culturales y educativas pueden transformarse en poderosas herramientas de lucha y resistencia. Esto es particularmente significativo en la medida en que se generen las condiciones necesarias para que las personas privadas de su libertad puedan encontrar espacios de expresión, donde puedan canalizar sus intereses, interrogar los sentidos establecidos y cuestionar los discursos predominantes que los rodean.

La intervención de la universidad pública, en tanto organismo del Estado comprometido con la promoción de la educación como un derecho fundamental, adquiere un papel crucial en los contextos de encierro. Al desarrollar acciones que promuevan y sostengan la inclusión de individuos con trayectorias educativas interrumpidas o discontinuas, la universidad tiene la capacidad de generar una reflexión crítica sobre determinadas áreas o problemáticas sociales. Esta labor, además, tiene el potencial de tensionar las áreas más vulnerables del sistema, trayendo a la luz cuestiones que de otra manera podrían quedar al margen, para finalmente instalarlas como parte de las agendas universitarias y sociales. De esta manera, se fomenta un espacio de diálogo y acción (Mir, Manchado, Chiaponi y Routier 2016).

Desde la universidad, nos posicionamos como nuevos actores dentro del sistema penitenciario, lo que nos sitúa en una dimensión en la que se promueve el diálogo desde una perspectiva de ampliación y garantía de derechos. Este enfoque busca desafiar y expandir los límites de lo que tradicionalmente ha sido establecido en estos contextos. La tarea que asumimos se define como un proceso de reconfiguración de sentidos, donde se trata de tensionar y cuestionar las gramáticas institucionales predominantes, desde una perspectiva que integra la educación y la cultura como derechos humanos fundamentales que deben ser garantizados en el marco de sociedades que se definen como democráticas.

El propósito de esta intervención es contribuir activamente a la construcción de una práctica extensionista que se base en el diálogo y la colaboración entre los diferentes actores sociales involucrados. Al mismo tiempo, esta práctica busca fortalecer la visión de una sociedad más justa, equitativa e incluyente, en la que el desarrollo humano esté en el centro de las políticas y acciones educativas. En este sentido, la extensión universitaria no solo se ve como un mecanismo de transmisión de conocimientos, sino como una herramienta crítica para el diálogo social, con el objetivo de promover una transformación estructural que permita la construcción de una sociedad más inclusiva, equitativa y comprometida con los principios de la justicia social y los derechos humanos (Mir, Manchado, Chiaponi y Routier, 2016).

La extensión crítica se viene consolidando como un proceso de diálogo de saberes, crítico, horizontal que vincula educadores de variado tipo, con sectores populares, en

la búsqueda y construcción de una sociedad más justa, solidaria e igual, en donde desaparezcan los procesos de opresión-dominación y en donde se generen y fortalezcan propuestas anticapitalistas, antipatriarcales y de-coloniales. El desafío consiste en contribuir a la construcción de nuevas alternativas políticas, en el vaivén que se establece entre el pensamiento y la acción, entre la teoría y la praxis transformadora (Svampa, 2009).

Conclusión

Esta ponencia no pretende ser la receta, ni la construcción de un ideal respecto a lo que la extensión puede hacer en el contexto de encierro; lo que pretende vislumbrar es el potencial que posee la extensión crítica; tanto en la comunidad como en la universidad, estableciendo una relación recíproca, como nombre anteriormente, permitiendo la relación dialéctica entre el saber académico y el saber popular.

Los imaginarios en torno a la cárcel, su organización, su funcionamiento, los roles y los actores, en resumen, el entramado institucional que la hace andar cotidianamente está definida por pre-conceptos estrechamente vinculados al orden, disciplina y apego a la ley. Como dicen Mir, Manchado, Chiaponi y Routier (2016), es posible inscribir prácticas culturales y educativas en contexto de encierro. Tener una lectura de una cárcel definida por sus dinámicas de informalidad en contraposición con el imaginario de una cárcel extremadamente formal; es factible identificar posibles acciones que contrarresten el ejercicio sistemático del servicio penitenciario de no convocar a los privados de libertad a participar de espacios culturales. La posibilidad de que la universidad intervenga con prácticas culturales para promover el ejercicio de derechos culturales, educativos y comunicacionales. En esta línea es que me atrevo a pensar a la extensión crítica como aquella que habilita derechos en escenarios vulnerados. Consecuentemente, concuerdo con Mir Manchado, Chiaponi y Routier (2016) cuando nos dice que es posible construir colectivamente miradas territoriales que registran ese itinerario de prácticas y experiencias con el fin de visibilizar, multiplicar y reflexionar sobre los modos de transitar la cárcel, enmarcados en el acceso, ampliación y ejercicio de los derechos humanos.

La extensión universitaria muchas veces no se le da la atención necesaria, y creo fundamental que la misma pase a ser parte clave de la agenda universitaria y se articule con las otras ramas dentro de la universidad: docencia e investigación. La extensión crítica, creo personalmente, posee un potencial increíble que sería una lástima dejar escapar de nuestras manos.

Referencias Bibliográficas

- Tommasino: H., & Cano: A. (2016). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*. Universidades, 67(1), pp. 7-25.
- Cano Menoni: J. A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Disputas y desafíos*. CLACSO.
- Universidad Nacional del Litoral. (2005). *Proyectos de extensión 2004 - 2006*. Ediciones UNL.
- Cano Menoni: A. (2019). *Cultura: nación y pueblo: La extensión universitaria en la UNAM (1910-2015)*. Universidad Nacional Autónoma de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Menéndez: G. C. M., Camilloni: A., Tarabella: L., & Boffelli: M. (2017). *Integración: docencia y extensión 2: Otra forma de enseñar y de aprender (1ª ed.)*. Universidad Nacional del Litoral.
- Mir: L., Manchado: M., Chiponi: M., & Routier: E. (2016). *La extensión como práctica política en contextos de encierro: Experiencia del Colectivo de talleres culturales "La Bemba del Sur"*. Extensión en Red, (7). Universidad Nacional de La Plata.
- Medina: J. M., & Tommasino: H. (2018). *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: Sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. UNR Editora.
- Soldano: D. (Comp.). (2022). *Hacia un nuevo contrato social: Propuestas para pensar la igualdad y construir lo común (Documento de Trabajo N°1)*. Universidad Nacional del Litoral.
- Bralich: J. (2006). *La extensión universitaria en el Uruguay*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio: Universidad de la República: Uruguay.
- Ministerio de Educación. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: Primeras aproximaciones a un campo en tensión (1ª ed.)*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Oleastro: I. (2017). *Entre espadas y serpientes: entre ranchos y peleas: cómo se construyen los vínculos hacia el interior de la cárcel de varones*. Un estudio de cárceles de la Ciudad de La Plata. En I Jornadas de estudios sociales sobre delito: violencia y policía, 20 y 21 de abril de 2017, La Plata y Quilmes: Argentina. La seguridad en cuestión. Actas publicadas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en }.
- Foucault: Michel (1998): *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

- Goffman: Erwin (1984): *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freire: P. (2015 [1967]). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Boffelli: M., & Sordo: S. (Comps.). (2022). *Integración docencia y extensión: Otra forma de enseñar y aprender* (1a ed. compendiada). Universidad Nacional del Litoral
- Blazich: G. S. (2007). *La educación en contextos de encierro*. Revista Iberoamericana de Educación, 44, pp. 53-60.
- Frigerio: G. (2004). *Contra lo inexorable: La (no) inexorable desigualdad*. Revista Ciudadanos.
- Svampa: M. (2009) *El intelectual anfibio*: Letra Ñ.
- Scarfó: F. (2005): *Competencias del rol profesional pedagógico en la formación de docentes para la educación básica en cárceles*. La Plata: inédito.
- Tünnermann Bernheim: C. (2000). *El nuevo concepto de la extensión universitaria*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Kohan: W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: Una biografía filosófica (1ª ed.)*. CLACSO.

Espacios socioeducativos que enseñan: aportes a la didáctica general

Ana Bottos

IFDC Villa Regina (R. N.)

ana_bottos@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo, corresponde a un Proyecto de extensión del Instituto de Formación Docente de Villa Regina, Río Negro. Allí se ofrecen tres profesorado: Educación Primaria, Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual y Educación Secundaria en Lengua y Literatura. La propuesta está dirigida a las/los estudiantes de Educación Especial de primer año como una acción de extensión dentro del espacio curricular Didáctica General.

Los destinatarios finales son talleristas de los espacios socioeducativos de la ciudad de Villa Regina. El encuentro de saberes sobre la Didáctica y la enseñanza, en tanto objeto de estudio, cobra relevancia al compartir lo aprendido desde la experiencia de enseñar un “saber hacer” y desde un conocimiento teórico. El reconocimiento es mutuo, el intercambio es también generacional y el clima es de cooperación.

Circulan formas de enseñar tejido, dibujo, música, danzas con términos como estrategias, objetivos, reflexión sobre las prácticas de enseñanza, dinámicas grupales, etc. Además de compartir la experiencia, deseo aprovechar la oportunidad para reflexionar sobre los sentidos que tienen las acciones de extensión para la formación. Considero que las instancias de socialización promueven el pensar sobre la acción propia y de Otros con Otros.

Palabras clave:

educación permanente; enseñanza; talleristas; formación docente; didáctica transmedia

Nace una pregunta: ¿por qué no?

Recuerdo la emoción de las primeras comunicaciones que llegaron a mi email desde la Red de Didáctica en el año 2021, podíamos estar en contacto casi directo con quienes han sido parte de nuestra formación inicial y permanente con sus libros, publicaciones, congresos y videos. La invitación a participar de las primeras conversaciones en la Red, llevó a hacerme varias preguntas en relación a la enseñanza de la Didáctica General mirando en retrospectiva lo que había hecho hasta el momento. Esto se potenció, a través de las diferentes exposiciones compartidas con colegas de todo el país, al escuchar cómo se desarrollaban otras experiencias, otras prácticas y propuestas para estudiantes en formación. Pero, la idea de vincular la disciplina que consideraba estrictamente para el campo escolar, con proyectos de extensión, fuera de ese campo me dejó inquieta. O tal vez descontenta, Jorge Steiman en Enseñar Didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo, cita a Lilia E. H. de Materi diciendo “En la práctica, las costumbres cambian, los conocimientos cambian, pero los que realizan el cambio son los ‘rebeldes’, los descontentos, los inadaptados del momento” (Steiman 2023, p. 9). Entonces, ¿por qué no llevar los aportes que genera la Didáctica a los espacios socioeducativos? Ofrecer un conocimiento disciplinar fuera de lo escolar, al principio generó un poco de controversia en mis estructuras estructurantes, en mi habitus profesional según Pierre Bourdieu. Relacioné con esto muchas lecturas sobre cómo impactan las experiencias de educación más allá de lo escolar en la vida de las personas. En las autobiografías que narran las y los estudiantes en formación inicial se destaca con fuerza la significatividad de los aprendizajes ocurridos en propuestas con otros grados de formalización. Son aprendizajes duraderos, con sentido, promueven la participación activa de los sujetos y eso deja una impronta que muchas veces nos preguntamos ¿por qué la escuela no lo logra?

Además de las fuertes críticas a la escuela, otros estudiosos mostraron el abandono teórico en el que se había dejado a las situaciones sociales en las que se formaban los sujetos aún a contracorriente de la institución escolar; se abren entonces espacios para analizar las formas en que se desarrolla el proceso educativo en múltiples campos sociales, así como el estudio de lo que debería ser la función de la tarea educativa más allá de las aulas (Padierna Jiménez 2009, p. 15).

No solamente la acción de extensión es un aporte a la comunidad para talleristas que enseñan en diversos contextos, sino que ellos y ellas nos muestran aspectos que la formalización de la enseñanza, a veces, desestima en detrimento de mejores aprendizajes. Por otro lado, el diálogo siempre es enriquecedor, aporta diferentes puntos de vista y alimenta la reflexión crítica de las prácticas de enseñanza desde un enfoque epocal muy particular. Hoy necesitamos adultos preparados para abordar la complejidad del mundo y de los contextos cercanos en particular.

Diseñar la propuesta, andar el camino

Con compañeras/os del instituto miramos nuestro entorno cercano para identificar aquellos lugares y personas que podrían interesarse en dialogar acerca de la enseñanza. Reconocimos la multiplicidad de propuestas culturales y deportivas que se generan en nuestra localidad (tanto en la Escuela de Arte, como en las bibliotecas barriales) y diseñamos talleres que contribuyen a reflexionar sobre la enseñanza, sus formas y el vínculo que se genera entre el conocimiento y los sujetos. Ese trabajo fue presentado en la I Jornada Red Intercátedras de Didáctica General. Diálogos, Transformaciones e innovaciones en el campo de la didáctica y son parte de la publicación que figura en Diálogos, transformaciones e Innovaciones en el campo de la Didáctica (Kap, M. y Perrupato, S. 2022).

En el diseño de la propuesta, con el estudiantado, pensamos ¿qué podíamos ofrecer? Y se generaron algunos debates en torno a la idea de una invitación a reflexionar sobre la enseñanza como acción intencional que requiere desarrollar procesos de anticipación y planificación. El primer año enumeramos algunas de las categorías propias del campo de la Didáctica General que podrían colaborar y creíamos importante tener a mano: tríada didáctica, planificación de la enseñanza, transposición didáctica, estrategias de enseñanza, características de la enseñanza: actividad social regulada, descontextualizada, fragmentada o segmentada por el tiempo, estandarización de los contenidos, delimitación de roles, colectiva, grupalidad, evaluación y acreditación, uniformidad.

En ese entonces pretendimos que, tanto estudiantes como coordinadores/talleristas de los espacios socioeducativos logren:

1. Poner en tensión la práctica de los espacios socioeducativos y la teoría de enseñanza que ofrece la didáctica como disciplina teórico-práctica.
2. Reflexionar en forma conjunta sobre las estrategias de enseñanza que se utilizan en los distintos espacios sociales.
3. Compartir las experiencias educativas que brindan los espacios sociales.
4. Reconocer la significatividad de las estrategias de enseñanza utilizadas en los espacios socioeducativos.
5. Promover la interacción y un aprendizaje colaborativo.

Decidimos trabajar sobre las estrategias de enseñanza. Anijovich, R y Mora, S (2010) las definen como: “Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos”. Podría decirse, entonces, que las estrategias que utiliza el docente inciden en el trabajo de los estudiantes, en la comunicación y en el tipo de aprendizaje que promueven. Se trata de

orientaciones generales acerca de cómo enseñar por qué y para qué. En los espacios socioeducativos, las y los talleristas piensan estrategias, las implementan, luego las evalúan según los resultados, pero, en su gran mayoría sus prácticas no son reivindicadas. Luego de analizar las interacciones consideramos que el aporte que ofrecimos, fue generar el lugar en donde la enseñanza se hizo visible, identificando características de la misma, propias de esos contextos, además de poner en valor lo educativo más allá de la escuela y que junto a ella son parte constitutiva de niños/as jóvenes y adultos/as.

Este proyecto, en su realización, nos ha confirmado aquello que en un principio suponíamos. Ha brindado un espacio de formación e intercambio de saberes para las y los futuros docentes y para quienes se encuentran a cargo de espacios socioeducativos. Este año renovamos la propuesta de los talleres en el marco del Aniversario N°100 de nuestra localidad, generándonos el compromiso que desde la planificación del espacio curricular ya estaba planteado. Es en ese encuentro con el otro, desde un proyecto conjunto, que se tejen los escenarios sociales/culturales/históricos para intervenir de manera creativa e innovadora. Entendemos la educación como un proceso de transformación permanente en los sujetos a lo largo de la vida y en distintos espacios sociales con distintos grados de formalización.

Para este año, se proyectan tres encuentros presenciales con estudiantes y talleristas. Se sostiene la idea de intercambiar experiencias y analizar situaciones que permitan poner en tensión las posibles intervenciones o estrategias de enseñanza que se podrían utilizar. La dinámica de los encuentros y las actividades serán diseñadas por las estudiantes de Didáctica General en los horarios de clases, integrando aquellos saberes contruidos hasta el momento. La difusión se realizará a través de las redes sociales y la invitación formal en centros culturales y bibliotecas de la ciudad. Estas acciones serán consideradas para la acreditación de la cursada. Se tramitarán los seguros correspondientes y los costos serán absorbidos por la docente y las estudiantes.

Transferencia

Estas Jornadas en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales nos reúne a pensar juntos. Las considero una oportunidad para revisar la propia práctica, compartirla con Otros y Otras para que en la interacción surja la necesidad de confirmar lo necesario o desestimar lo irrelevante. El eje en el que se enmarca este trabajo se llama: Extensión y transferencia desde la enseñanza y cito un fragmento de la Circular que el comité organizador nos brinda:

La articulación entre la extensión universitaria y la transferencia de conocimiento desde la enseñanza puede conceptualizarse como un proceso de integración en el cual las actividades de extensión y la transferencia de conocimiento se entrelazan con las funciones de

docencia e investigación. Este proceso implica la implementación de estrategias y acciones destinadas a identificar problemas y demandas sociales que puedan ser abordados a través de proyectos educativos innovadores que consideren las transformaciones culturales (p. 4).

Hablar de transferencia puede resultar antipático, la palabra podría asociarse al campo del mercado o a una educación bancaria (Freire 1975), tecnicista o aplicacionista, pero en el ámbito universitario tiene otra resonancia y se relaciona con la función de extensión para crear las condiciones necesarias en donde el proceso de transferencia pueda tener lugar. Se asocia a la idea de innovación, es decir que algo nuevo, distinto y colaborativo podría gestarse en esa interacción, en donde el conocimiento tiene un lugar significativo.

cuando hablamos de transferencia, no estamos hablando de aplicación de mi conocimiento, sino de encontrar las vías eficaces de crear una necesidad de esa aplicación o hacer ver esa necesidad a los receptores de la red de transferencia. Eso es algo nuevo que tenemos que aprender a hacer, individualmente, en unos casos, y colectivamente, como facultad, en otros, porque la transferencia no es igual en cualquier área y disciplina (Tourinán López, J. 2019: 57).

La vinculación entre enseñanza y transferencia del conocimiento es entonces, una preocupación de la Didáctica General en los profesorados. Por ejemplo, en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial se enumeran varios *ítems* a tener en cuenta, entre ellos se pretende favorecer: “tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos o conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual” (Consejo Federal de Educación 2007: 9). ¿Cómo construyen ese aprendizaje las y los estudiantes? Necesariamente deben estar inmersos en el contexto específico para ensayar esas habilidades. Desde los talleres de la práctica docente se promueven esos espacios, pero también los proyectos de extensión desde el espacio curricular de Didáctica General son un contexto propicio para, desde la enseñanza, transferir los conocimientos adquiridos.

En este sentido, Carina Lion (2024) reflexiona:

En este marco, se trata de revisar en profundidad cuáles serán las nuevas huellas y evidencias de aprendizaje entendiendo que es vital el fortalecimiento de procesos de transferencia a largo plazo frente al cortoplacismo que hemos revisitado en los dilemas presentados. ¿Cómo generar estos aprendizajes profundos frente a selecciones de contenidos que continúan siendo inventarios y en las que nosotros como docentes seguimos insistiendo en enseñar todo? (p. 134).

Fortalecer “los procesos de transferencia a largo plazo”, reitero sus palabras para que resuenen y entren en consonancia con nuestras prácticas en los institutos y

universidades. Visualizamos aspectos de un saber hacer que progresivamente debería gestarse en la formación inicial: la toma de decisiones en relación a la enseñanza, acompañar a los/las estudiantes de los niveles para los cuales se forman en su proceso de aprendizaje, implementar nuevas tecnologías, trabajar colaborativamente con diferentes miembros de la comunidad, ver fortalezas y debilidades en el aula, las instituciones y su contexto. La necesidad de una formación que sea permanente.

Este proyecto de extensión, en relación a las y los jóvenes que se están formando, favorece a generar autonomía a la hora de tomar decisiones. Enseñar Didáctica, de alguna manera es enseñar a enseñar a futuros docentes que se desempeñarán en los niveles obligatorios del sistema educativo y deben garantizar una educación inclusiva y de calidad. Por lo tanto el desafío tiene una fuerte carga ética y política que uno debe estar convencida/o de querer transitar.

Los aportes de Pierre Pastre (profesor de didáctica profesional en el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios de París), en relación a la Didáctica Profesional indagan las formas de favorecer la adquisición de saberes necesarios para el desempeño. Sostiene que, para ello, las situaciones de trabajo real o de referencia deberían ser tomadas en cuenta para generar situaciones didácticas en la formación y así configurarse como situaciones de aprendizaje que generen las habilidades necesarias, en este caso, para el desempeño de un/a docente dentro de las instituciones escolares. El autor afirma que “en los aprendizajes profesionales, lo esencial es dominar una actividad.” (Dezutter y Pastré 2021: 430). En consonancia con esto, sumo otro aporte desde Argentina:

Un paradigma propositivo se construye desde una posición analítica que permite interpretar las prácticas en el contexto de las intervenciones sociales que promueven una posición crítica ante el mundo, y desde la búsqueda y socialización de alternativas de acción que hagan de esas prácticas, unas prácticas más justas, más dignas, más éticas (Steiman 2023, p. 27)

Este proyecto pretende generar prácticas de enseñanza que se vinculen con propuestas situadas, promuevan la indagación y puesta en marcha de acciones concretas para el medio en el que se encuentran, desde el paradigma propositivo. Mariana Maggio cuando describe la enseñanza como poderosa, la caracteriza como original y construida en tiempo presente, porque justamente la pensamos para un escenario particular que luego cambia “quiere decir pensarla en el presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo específico, de la realidad de la vida de cada uno de nuestros alumnos.” (Maggio 2016: 55). Podría afirmar que, en ese sentido, este proyecto está situado en el paradigma propositivo, aunque con una mirada atenta sobre las estructuras que configuran nuestro habitus y que condicionan las percepciones y decisiones que vamos tomando. Se valora el conocimiento generado en los espacios socioeducativos y entre distintos actores sociales. Esto les permite a los estudiantes participar en comunidades de aprendizaje en las que entrelazan la formación social y académica.

Dentro de la escuela, los determinantes son múltiples, desde la configuración del sistema educativo argentino, hasta el aula misma. Las “formas de lo escolar”, generan debates en el campo de la didáctica y en la práctica de los docentes. Muchas de esas prácticas se replican en los espacios socioeducativos como una manera de darles “formalidad”, pero también allí se constituyen tejidos flexibles que favorecen la enseñanza y el aprendizaje. Es interesante poner en diálogo estos temas e intercambiar las experiencias vividas en instituciones con distintos grados de formalización (Dussel 2010).

Transformaciones culturales

¿En qué sentido este trabajo es parte de un cambio en la manera de enseñar Didáctica? ¿Constituye una transformación cultural? ¿Nuestras propuestas de formación docente rompen tradiciones? El proyecto de extensión dentro de la propuesta curricular de Didáctica General, al ser analizado desde las categorías que propone Miriam Kap (2024) ¿podría considerarse como parte de una mutación en el campo tradicional de la disciplina? Con los lentes teóricos que esta investigación nos aporta, quisiera analizar la propuesta de enseñanza plasmada en el proyecto, junto a otras prácticas que lo acompañan.

Haber participado antes y participar ahora de una Red nacional intercátedras, compartir nuestras prácticas con otros y otras docentes del país, reflexionar acerca de lo que hacemos en nuestra institución, participar en clases abiertas ofrecidas por la Red con nuestras estudiantes se relaciona con romper los muros del aula. “Nuestra investigación permitió aproximarnos a una redefinición del campo de la didáctica, que involucra las expansiones de las prácticas de enseñanza en entornos y plataformas, a través de distintos dispositivos, mediaciones y recorridos, desde una perspectiva crítica” (Kap, M. 2024: 95). Estos intercambios promueven la conciencia de disciplina como área de construcción del conocimiento que contrarresta la imagen de la misma como un corpus cerrado, de personas que conforman una élite académica inalcanzable capaz de producir teorías que luego serán comunicadas y replicadas en las aulas. La diferencia está en sentirnos parte, desde la misma aula, de una comunidad de aprendizaje que a la vez teoriza y genera nuevos saberes siguiendo procesos para esa construcción. En los “colectivos como condición de posibilidad” los saberes que se comparten y circulan “Emergen en nuevos entornos flexibles, que permiten un desdibujamiento de fronteras, con propuestas divergentes, deslocalizadas, cooperativas, horizontales y en red.” (Kap, 2024, p. 101).

Es importante advertir que son necesarios los dispositivos y recursos adecuados para que todo esto tenga lugar, y no siempre están disponibles, así como generan inclusión en las comunidades de aprendizaje colaborativo, también excluyen al no estar al alcance de todos.

El grupo de estudiantes en este proyecto junto a las y los docentes que acompañamos, gestionan y construyen la propuesta para ofrecer los talleres a la comunidad. Eso implica utilizar, por ejemplo, aplicaciones para crear la publicidad que será compartida en las redes sociales para su difusión. La existencia de una “arquitectura didáctica descentrada” necesita la utilización de aplicaciones para la construcción y diseño colaborativo de los encuentros con los talleristas, tanto en el horario de clase como por fuera de esos horarios, principalmente por *WhatsApp*, pero también por la plataforma virtual del instituto. El escenario se traslada a la Escuela de Arte de nuestra ciudad para llevar a cabo los encuentros, con la intención, además, de que lo enseñado y aprendido se replique en otros escenarios de enseñanza a partir de lo vivenciado.

Los tiempos híbridos forman parte de todas las propuestas en el Nivel Superior y este proyecto también rompe con esa coordenada que, si no se flexibiliza, circunscribe los encuentros entre las personas implicadas en un solo espacio y tiempo. Si bien antes se podían plantear actividades entre clases que daban una sensación de continuidad, hoy a través de un mensaje por distintos canales, videollamadas o diversos documentos colaborativos en línea, el tiempo que transcurre entre los días planteados por el horario institucional promueven otra forma de concebir el tiempo pedagógico.

Rápidamente surge en mi memoria el texto de Paulo Freire que suelo trabajar en clase porque aporta los “elementos de una situación educativa”, escrito en una época en donde aún no avizoramos los profundos cambios que la tecnología nos tenía preparados, él hablaba del espacio y el tiempo en estos términos: “Hay una relación indudable entre las condiciones materiales y nuestras condiciones mentales, espirituales, éticas, etcétera.” (Freire 2003, p. 42) y se preguntaba “al servicio de quiénes, de qué ideales, producimos, conjuntamente con los alumnos, el saber dentro del tiempo-espacio de la escuela.” (Freire 2003, p. 43). A más de veinte años, esa pregunta me interpela profundamente. El aula se expande, el tiempo de lo escolar se cuele entre otros tiempos, el familiar, el de la comunidad, la amistad, pero ¿qué ideales subyacen detrás de estos quiebres en el formato escolar como antes lo conocíamos?

La propuesta pedagógico-didáctica que elaboramos con el estudiantado para la comunidad de talleristas de espacios socioeducativos se enmarca en la idea de planificación como diseño. Como docente no puedo negar la responsabilidad que conlleva nuestra enseñanza como acción intencional y política. Por lo tanto, organizo los elementos indispensables para el armado, pero el montaje es colaborativo. La innegable incertidumbre, por momentos genera inseguridad, pero no sé muy bien de qué manera o cómo, el diseño de cada encuentro se materializa. Las caras de confusión se van transformando en ojos entusiasmados. Mentes nubladas y preocupadas van dando paso a una lluvia de ideas que luego necesitamos ordenar como así calmar la ansiedad de querer que llegue el día de poner en marcha la propuesta.

Arriesgo pensar que esta forma de entender el espacio y el tiempo pedagógico está al servicio de la transformación de sujetos a quienes debemos cederles confianza, saberes,

lugar para ensayar, equivocarse y construir autonomía desde el primer año de su formación docente inicial.

Las categorías antes mencionadas en su conjunto conformarían mutaciones didácticas, entendidas por el equipo de investigación de Miriam Kap como aquellos cambios persistentes, transformaciones radicales que difícilmente vuelvan hacia atrás. Implican una toma de posición ideológica frente a lo educativo como colectivo, divergente, interactivo, creativo, deslocalizado.

Si bien siento que es mucho decir, advierto cierta subjetividad inconformista en mi comunidad de aprendizaje, porque somos permeables y receptivos, intentamos abrir un diálogo entre un afuera y un adentro del aula, intervenimos otros espacios, asumimos riesgos (Kap, M. 2024: 96). Por lo tanto, no serán rupturas pero podríamos considerar pequeños intersticios por donde filtrar algunas transformaciones en el campo de la Didáctica hacia una Didáctica indisciplinada.

la construcción del concepto de didáctica indisciplinada como un proceso imaginativo, colectivo y de diseño, que implica un posicionamiento crítico y contrahegemónico respecto de la didáctica tradicional. (...) Se trata de una perspectiva de la didáctica que extiende sus horizontes reflexivos a la intervención y participación en ámbitos de enseñanza que producen diálogos fusionados entre mundos analógicos y digitales (Kap, M. 2024, p. 93)

Enseñanza poderosa y Didáctica transmedia

El objeto de estudio de la Didáctica General son los procesos de enseñanza, como disciplina teórico-práctica que ha recorrido siglos, generado debates e instalado diferentes tradiciones, lejos de rechazar todo ello, hoy nos posicionamos de manera diferente, pero reconociendo ese pasado, esa agenda construida sociohistóricamente, para entender nuestro tiempo. Vuelvo sobre el concepto de *enseñanza poderosa*, aporte de Mariana Maggio, para vincularlo con *Didáctica transmedia*, categoría que Miriam Kap junto a su equipo de investigación utilizan para nombrar los “cambios en la enseñanza que involucran las mediaciones tecnológicas”.

En el libro *Enriquecer la enseñanza* (2016) y en varias conferencias, Maggio describe a la buena enseñanza (Litwin) o enseñanza poderosa como algo que es grande, magnífico, junto a varias características como: aquella que está construida en tiempo presente, es original para esa situación y contexto particular. Perdura en el recuerdo porque implica a la persona de manera afectiva y significativa, tanto al que enseña como al que aprende, por lo tanto, se generan transformaciones, se advierten cambios en nuestra formación. Tiene en cuenta el enfoque actual del campo disciplinar y nos permite mirar desde distintos puntos de vista aquello que acontece.

Esta conceptualización tiene en su base estructurante, diría yo, aspectos que describen a la Didáctica transmedia. Es decir, para que la enseñanza poderosa se desarrolle tiene que haber ciertas condiciones de posibilidad que hoy son indispensables como los entornos digitales y las mediaciones tecnológicas, porque hoy el conocimiento se constituye en esos entornos de una manera diferente a la de otros escenarios escolares del siglo XX. “La narrativa audiovisual, expandida en redes, aplicaciones y dispositivos, brinda la posibilidad de generar y producir hipertextos, participar activamente en una realidad aumentada, de crear y recrear el presente y reconstruir el pasado de modo activo” (Kap, M. 2024: 98).

Pensar estas categorías interpela mis prácticas, nuestras prácticas, ya no se trata de describir la complejidad de nuestro escenario, debemos habitarlo. Si como formadores de formadores apuntamos a desarrollar procesos de enseñanza poderosa, es indispensable repensar nuestros escenarios, aquellos ligados a una agenda clásica de la Didáctica y propiciar, material y simbólicamente, lenguajes alternativos de otra Didáctica. El proyecto de extensión es una propuesta de enseñanza que intenta ser poderosa y, como la enseñanza, según Basabe y Cols es un intento, no queda otra que asumir el riesgo. Siento que rompe con tradiciones arraigadas fuertemente, como el hecho de circunscribir el foco de atención solamente a la enseñanza dentro de las aulas. “Una didáctica transmedia, como didáctica emergente, configura zonas de diálogos, mezclas e interacciones que aún están por ocurrir.” (Kap, M. 2024, p. 100) Por lo tanto, lo dicho hasta acá es provisorio, cambiante y solo un estado de situación que producirá, en el mejor de los casos, nuevas tensiones y desafíos.

Conclusión

Considero que los espacios socioeducativos tienen un fuerte impacto en la educación de quienes asisten y, por otro lado, participar en acciones de extensión, dentro de la formación docente inicial, permite movilizar experiencias y aprendizajes auténticos. Compartir distintos escenarios genera aportes significativos y, además, permite transferir lo aprendido en el presente y en sus futuras prácticas docentes.

Este proyecto pone en tensión aspectos de la enseñanza escolarizada y su contexto para ser resignificados en los nuevos tiempos. Genera aportes en los espacios que nos abren sus puertas, de manera que puedan afianzar su tarea, resignificándola si así lo creen necesario. Promueve la resolución de sus inquietudes y fortalece la enseñanza implementada, brindando espacios de diálogo para intercambiar estrategias de enseñanza que favorezcan a los distintos escenarios.

En cuanto a la enseñanza de la Didáctica General, este proyecto se encuentra dentro de un paradigma propositivo e intenta acercar al estudiantado a los debates actuales de la disciplina vivenciando los cambios de manera que la experiencia sea más que un simple aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich: R. Mora: S. (2010). *Estrategias de enseñanza*. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.
- Basabe L. y Cols E. (2007). *La enseñanza en A*. Camilloni: El saber didáctico (1° ed., pp. 125-161) Buenos Aires: Paidós.
- Consejo Federal de Educación (2007). *Resolución n° 24/07 y Anexo I: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Dezutter: O. y Pastré: P. (2021). *Didácticas de las disciplinas escolares y didáctica profesional: del surgimiento a la institucionalización: historias cruzadas*. en Pereyra: A. y Calderón: L. (compiladoras) *Didáctica profesional y trabajo docente : aportes teóricos para su análisis en la formación* (1a ed., pp. 425-444). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria
- Dussel: I. (2010). “*La forma escolar y el malestar educativo*”. Clase 4, Módulo 1. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina: disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- Freire: P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Freire: P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kap: M. (2024). *Didáctica Indisciplinada: transformaciones contrahegemónicas en la enseñanza en M. Kap* (comp.) *Didáctica y tecnología: encrucijadas: debates y desafíos*. (1a ed., pp. 93-121). Mar del Plata: EUEM
- Kap: M. y Perrupato: S. (2022). *Diálogos: transformaciones e Innovaciones en el campo de la Didáctica*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en:
- Lion: C.(2024). *Dilemas didácticos en tiempos de algoritmos en M. Kap* (comp) *Didáctica y tecnología: encrucijada: debates y desafíos*. (1a ed., pp. 122-146) Mar del Plata: EUEM
- 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*. (1a. ed. 7a. reimpresión: pp. 91 - 116) Buenos Aires: Paidós.
- Maggio: M. (2016). *Enriquecer la enseñanza*. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós
- Padierna Jiménez: M. (2009). *Educación y movimientos sociales*. Revista Pampedia (N° 6. 13-27) México.
- Steiman: J. (2023) *Enseñar Didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Touriñán López: José Manuel (2019). *La transferencia de conocimiento como proceso: de la universidad al sector educativo*. Una mirada desde la pedagogía editorial. Boletín redipe (Vol. 8. p.p. 19-65)

Subjetividades en la era de la inmediatez: la ludopatía digital y los adolescentes

Andrea Carvallo Araya

GIDET - GEIE Facultad de Humanidades UNMDP

acarvalloaraya@gmail.com

Luciana Carvallo Araya

GIDET - GEIE Facultad de Humanidades UNMDP

lu.carvallo86@gmail.com

Resumen

El mundo hiperconectado que habitamos se ha configurado en el escenario perfecto para que la ludopatía digital se transforme en una problemática instalada entre las adolescencias, la cual ha crecido exponencialmente a partir de la pandemia de Covid - 19 y ha permeado a las aulas de las escuelas secundarias de nuestra provincia sin distinción de estratos socioeconómicos. Publicidad televisiva y por redes sociales, equipos de fútbol, *youtubers*, *tiktokers*, *celebrities* e *influencers* promocionan las apuestas. Por otro lado, la falta de regulación de la actividad a nivel nacional, la facilidad para acceder a medios de pago como billeteras virtuales y la disponibilidad de las plataformas virtuales para jugar las 24 horas, los siete días de la semana además de un libre y fácil acceso han sido los diversos factores que dinamizaron estas prácticas peligrosamente adictivas. En este artículo nos proponemos reflexionar sobre cómo la ludopatía digital se configura como una transformación cultural que se ha instalado en la escuela y cómo responde a la inmediatez tan propia de la era neoliberal afectando y configurando las subjetividades adolescentes. Asimismo, nos proponemos indagar en las propuestas a nivel mesopolítico que se están gestando para enfrentar esta problemática y como incidirían en las prácticas docentes.

Palabras claves

Ludopatía digital; adolescencias; transformación cultural; escuela; inmediatez

Introducción

Aunque lo que nos congrega como estudiantes de diferentes disciplinas de las ciencias sociales es nuestro interés común por problematizar y producir ciertas tensiones en relación a las transformaciones culturales actuales y sus efectos e incidencias en las aulas y prácticas docentes, también es de nuestro interés explorar otros campos disciplinares que conviven con los nuestros para encontrar esas pistas epistemológicas y ontológicas de estos otros campos del saber. Esta búsqueda pretende crear un marco teórico sólido que contextualice las interrogantes que nos llevaron a pensar a la ludopatía digital tanto como una práctica actual que se posicionó dentro de las instituciones escolares en su cotidianidad, así como también reconocer su potencial nocivo como práctica de consumo problemático que está afectando a nuestros estudiantes, cada vez a edades más tempranas y sin distinción de estrato socio-económico.

El hecho que los celulares han ingresado a las aulas y que su uso ha inundado la vida de los adolescentes ya no resulta novedoso; que los teléfonos celulares son parte de sus vidas cotidianas y vínculos tampoco. Hasta hoy, las políticas educativas, escuelas, equipos de orientación y docentes de nuestro territorio provincial se han ocupado sostenidamente de la prevención y tratamiento del *ciberbullying*, *grooming* y *sexting* en el ámbito educativo. En la actualidad, es imperativo que se reconozca a la ciberludopatía como práctica instalada en nuestro contexto actual escolar, así como también que se reconozca su peligrosidad.

Es nuestra intención analizar en este artículo cuáles son los claro-oscuros desde una perspectiva sociológica y filosófica que potencian el auge de esta práctica, así como también reflexionar desde una perspectiva psicológica acerca de cómo son afectadas las subjetividades adolescentes ante el consumo problemático de esta nueva práctica digital. A partir de este marco, es desde dónde nos proponemos indagar sobre qué acontece hoy en la Provincia de Buenos Aires con respecto a las políticas educativas y prácticas que abarquen esta problemática y finalmente nos proponemos ajustar el foco de nuestra lente para explorar qué sucede en nuestra ciudad. Este derrotero no cristaliza un punto de llegada, sino que es el punto de partida para pensar acerca de posibilidades de creación y diseño de programas de extensión universitaria para el tratamiento de este consumo problemático y llevar la praxis al territorio escolar.

Primeras orientaciones

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la ludopatía como una de las adicciones socialmente aceptadas, es decir, una condición que no es estigmatizada ni juzgada con la severidad de otras adicciones. Sin embargo, esta percepción ha llevado a que la ludopatía no sea considerada una enfermedad en muchos contextos, lo que ha resultado en una falta de atención adecuada a las consecuencias que genera en los

sujetos afectados. Estas consecuencias incluyen un deterioro progresivo de la salud mental y física del paciente, exacerbado por la cronicidad del trastorno y la carencia de tratamiento apropiado. Desde esta perspectiva, Pérez (2019) establece que los "consumos problemáticos", término actualmente preferido para describir tanto las adicciones tóxicas como no tóxicas, afectan a toda la sociedad. Este fenómeno se inserta en un contexto social que parece estimular constantemente el consumo compulsivo como base de su crecimiento económico y como medio para la construcción de identidad y pertenencia. En este marco, la ludopatía se entiende como un consumo problemático cada vez más visible, especialmente preocupante entre los jóvenes.

En 1979, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) reconoció formalmente este trastorno bajo el nombre de Juego Patológico, un término más preciso que "juego compulsivo", ya que la conducta suele ser egosintónica. El trastorno fue incluido en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en la categoría de trastornos del control de los impulsos no clasificados en otros apartados. Expertos como Mc Cormick & Ramírez (en Mora Dubuc, 2011, p. 42) señalaron que "el aumento de juegos legalizados, junto con la facilidad para jugar y la publicidad, han repercutido en la incidencia de este trastorno, ya que, a más oferta de juego, más oportunidad de jugar y mayor número de jugadores patológicos". Para 1996, Leston plantea (en Mora Dubuc, 2011, p.43), que en Nueva York, el 3,6% de la población cumplía con los criterios diagnósticos de Juego Patológico, y observó que "los jóvenes neoyorquinos entre 13 y 17 años presentaban frecuentes complicaciones de este desorden".

En el plano nacional, desde el Instituto de Juegos de Apuestas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Dubuc & Ibarzábal (2011) consideraron que, en 2010, la oferta creciente de bingos, casinos y juegos tradicionales como quinielas, loterías y apuestas deportivas, junto con el desarrollo de los juegos en línea, como el póquer *online*, contribuyó significativamente al aumento de la ludopatía. Esta proliferación de opciones de juego afectó especialmente a los adolescentes y a las personas más vulnerables psicológicamente. Desde esta institución, hoy se considera que las consecuencias del Juego Patológico no se limitan al ámbito personal. En los últimos años, ha habido un cambio en la percepción, alejándose de una visión meramente individualista (es decir, "puertas adentro") y comenzando a posicionar este trastorno como un problema de salud pública, por el cual es crucial una estimación precisa de la prevalencia de este problema en la población para abordarlo eficazmente, mejorando la eficiencia de los programas de prevención y tratamiento dirigidos tanto a los jugadores como a sus familias.

La adolescencia y la ludopatía desde una mirada psicológica

Ibáñez, León-Quismondo y López-Torres (2020) destacan el papel crucial que juegan en los jóvenes que padecen el juego patológico los pensamientos irracionales y las distorsiones cognitivas: la ilusión de control, el recuerdo selectivo de las victorias y la minimización de las pérdidas son parte del desarrollo y mantenimiento del juego patológico. Además, los autores subrayan que el impacto de la publicidad produce que los adolescentes perciban el juego de azar como una actividad emocionante, sin riesgos, y asociada al éxito.

Según Carpio (2009), existen tres factores motivacionales clave que influyen decisivamente en la adicción al juego: la búsqueda de ganancia económica, la evasión de los problemas y la necesidad de activación emocional.

En simultáneo con esta configuración psicológica de aquel adolescente que sufre de juego patológico, se desarrolla el proceso de subjetivación: Efron (1996) plantea que la construcción de la subjetividad se puede comparar con la composición de un territorio que se va delimitando y construyendo en forma irregular en el curso del tiempo no lineal, en donde lo progresivo, lo regresivo y lo transgresivo van configurando los distintos relieves geográficos de este territorio en construcción. Dentro de la dinámica de la subjetivación que se desarrolla en este territorio anómalo, los escenarios paradigmáticamente identificables y discernibles son los procesos, vale decir, construcción de la identidad, apropiación, construcción del espacio subjetivo y procesos de emancipación. Efron (1996) destaca que una característica que acompaña al adolescente en todo su recorrido de subjetivación es la vulnerabilidad, por esto, los fracasos que podría experimentar “darán lugar a fenómenos de desubjetivación que implican vivencias de desapropiación y vaciamiento emocional e intelectual, anomia o sujetamiento a pautas arcaicas o infantiles, bloqueos o directamente detención en el desarrollo” (p. 6).

Entre las redes de lo inmediato

Podemos definir en términos de Benítez (2003), que los sujetos siempre se han sentido atraídos por el azar y, por lo tanto, el riesgo. No obstante, desde esta perspectiva, la definición de este fenómeno como desviación social debe comenzar con una reflexión sobre la norma social que violenta. Esta norma social no es otra que el autocontrol de los impulsos. Por lo tanto, todas las adicciones acaban presentando este componente, pues la falta de moderación está también mal vista en la sociedad, aunque en muchos casos no caiga en delito.

La ludopatía no solo vulnera la norma social del autocontrol, sino que también impacta profundamente a las familias del ludópata. Las consecuencias incluyen la desviación de recursos económicos hacia el juego, el aumento progresivo de las apuestas en un

intento de recuperar lo perdido, la frustración del ludópata que genera conflictos familiares, el sacrificio del tiempo y ocio familiar, y el engaño para ocultar el problema. Estos comportamientos no solo afectan al sujeto, sino que violan indirectamente los valores fundamentales de estabilidad y seguridad familiar. Por ello, es crucial abordar la ludopatía desde el enfoque sociológico propuesto por Calvo Rodríguez y Martínez Caamaño (s.f.), donde se considera como una desviación social, entendiendo que sus causas y consecuencias están profundamente arraigadas en el ámbito social.

Continuando con la formulación de los autores, ellos sostienen que la revolución digital ha dinamizado que los adolescentes son los que más vulnerables frente al juego *online* y a las complejas consecuencias de los mismos. La ludopatía ha adquirido una multiplicidad de caras, algunas ya conocidas como lo son los videojuegos, especialmente los de rol, como mencionan Carbonell, Talam, Baranuy, Oberst, & Graner (en Calvo Rodríguez y Martínez Caamaño, s.f., pág. 4) “en ellos los adolescentes no sólo invierten su tiempo y su ocio, sino también su dinero real para conmutarlos por dinero ficticio que se puede considerar más aprovechable en el videojuego”.

Como destacan los autores mencionados, otras facetas de la ludopatía son más recientes con respecto al bombardeo publicitario de las grandes casas de apuestas, especialmente en lo que respecta a las apuestas deportivas. Señalan que marcas como BWIN, William Hill y BET365 son omnipresentes en eventos deportivos internacionales, lo que lleva a reflexionar acerca de cómo el apostar se ha integrado al disfrute de los partidos, al punto de que ambas actividades parecen formar parte del mismo ocio, en lugar de ser vistas como prácticas separadas.

En palabras de Echeburúa y de Corral (2008), independientemente de las opiniones que puedan tener los padres y educadores sobre las apuestas, es un hecho que muchos adolescentes entrarán en contacto con el juego tarde o temprano (Báez, Echeburúa y Fernández-Montalvo, 1994). Apostar ya no se limita a los casinos, bingos o máquinas tragaperras. Internet ha transformado este ámbito con la llegada del ciberjuego y los casinos virtuales, lo que afecta especialmente a los jóvenes, quienes están familiarizados con las nuevas tecnologías y son usuarios frecuentes de la red.

Ibáñez, León-Quismondo y López-Torres (2020) afirman que prácticamente todos los juegos presenciales tienen su versión en formato *online*, al punto de que la oferta en línea ha llegado a superar la presencial, con juegos que solo existen en este formato.

Acerca de este presente, Han (2014) plantea que la revolución digital es la responsable de una transición crítica en las sociedades y culturas, conformando una nueva masa la cual el autor denomina enjambre digital. Esta nueva masa posee ciertas características que la hace disímil de las formaciones clásicas de lo que es conocido como masa; el enjambre digital consta de individuos aislados, los cuales no desarrollan ningún nosotros que exprese una voz común y les falta la intimidad de la congregación. Han (2014) bautiza como *homo digitalis* a aquel que habita este enjambre digital,

describiéndolo como un alguien anónimo, es decir, mantiene su identidad privada, pero es un alguien penetrante. En este enjambre, la facilidad de poder acceder a una sala de juegos de manera inmediata y anónima ha provocado un incremento en la propagación de esta práctica de consumo problemático y un inexistente control de los gobiernos y familiares de los jugadores en cuestión, viviendo en un contexto atravesado por la era de la inmediatez: contexto propiciatorio para esta propagación y aumento de la ciberludopatía.

Bauman (2000) describe esta era de la inmediatez como el contexto actual donde la instantaneidad significa una satisfacción inmediata, pero a al mismo tiempo se traduce en agotamiento y la desaparición inmediata del interés: el autor destaca que la relación entre el tiempo y la distancia que separa el principio del fin ha desaparecido, y hoy solo existen momentos. Las personas que se mueven y actúan rápido, las que se acercan a la instantaneidad de movimiento, los elusivos y que tiene la libertad de moverse a su antojo son las personas dominantes: el largo plazo, hoy día es un envase vacío que carece de significados, y la instantaneidad se ha convertido en ideal último. Desde esta lógica de la inmediatez, resulta válido y cotidiano para los adolescentes el obtener dinero a través del juego *online* y aceptar casi de manera incuestionable ganar y perder en un instante el dinero destinado a otros fines o adquirir cuantiosas deudas, ya que esta lógica “de lo quiero ya” ampara el concebir al momento como aquello que cambia o se transforma radicalmente a corto plazo, es decir, “si ahora pierdo ¿por qué no podría ganar en un instante?” Además de la inmediatez de los premios, la rapidez con la que se pueden realizar apuestas y la alta probabilidad de ganar que convierten al juego *on-line* más adictivo que su contraparte presencial, existen ciertas características ambientales como la intimidad, la comodidad, la disponibilidad y la fácil accesibilidad, las cuales también contribuyen a su potencial adictivo. Asimismo, García (2016) sostiene que los adolescentes y jóvenes comienzan a jugar por diversos motivos, no solo siendo el principal las ganancias que obtienen del juego, sino que juegan por el placer que les genera, para escapar del control parental, paliar el aburrimiento y la soledad, aliviar el estrés relacionado con las tensiones académicas o familiares, reducir la ansiedad, o como una forma de socialización y competencia con amigos y compañeros.

En la actualidad, las apuestas deportivas *online* son la forma de juego de azar más practicada entre adolescentes y jóvenes, quienes suelen iniciarse apostando en deportes como fútbol, baloncesto o tenis. Además, las apuestas en *eSports* han ganado popularidad entre los más jóvenes, permitiéndoles apostar en torneos de videojuegos como *League of Legends*, *DoTA 2*, *Starcraft 2*, *Call of Duty* o *FIFA*. La accesibilidad de estos videojuegos en línea, junto con la alta frecuencia de juego —entre el 9% y el 23% de los jóvenes juegan diariamente—, hace que esta población sea particularmente vulnerable a los juegos de azar *online*.

Tanto los medios de comunicación, equipos deportivos, redes sociales y personajes que las habitan como *influencers*, *tiktokers* y *youtubers* son de primordial importancia en

la ciberludopatía, ya que, como afirma Han (2014), hoy en día estos medios establecen estándares de realidad y condicionan la necesidad de hacer más agradable la realidad vivida, siendo la vida deseada la que se ve en las pantallas, empequeñeciendo y quitando encanto a la vida vivida. En consonancia con el filósofo, Bauman (2000) sostiene que tendemos a ver las vidas de los demás como obras de arte, por lo que todos nos debatimos a lograr lo mismo. Barroco, en su tesis (2003), sostiene que la sociedad de consumo es un marco clave para entender la incitación y la emulación entre amplios sectores de la población. En otras palabras, el consumo excesivo se explica por una estructura social que facilita que los individuos respondan a un estímulo colectivo. Sin embargo, la adicción al juego suele experimentarse como un problema oculto. Algunos sujetos lo describen como "una enfermedad social invisible", ya que, aunque está presente, pasa desapercibida para gran parte de la sociedad. Vivimos en una modernidad líquida, como menciona Bauman (2000), en donde la vida tornada alrededor del consumo no posee normas y está signada por la seducción, por la aparición de deseos cada vez mayores y volátiles anhelos para los cuales el límite es el cielo y que conviven en un mundo de comparación universal. El autor expone que los lujos de hoy se convierten en necesidades del mañana y la distancia entre el hoy y el mañana se reducen drásticamente, resumiéndose en un antes mencionado "lo quiero ya", en donde tampoco existe un parámetro de conformidad para transformar deseos en necesidades y desestimar otros deseos y no crear falsas necesidades.

En territorios bonaerenses...

Sibila (en Satulovsky, 2017) reflexiona acerca de la intrusión de la tecnología en el aula, y la considera como un recurso de estudio para los estudiantes pero a la vez advierte que existe un mutismo consciente y compartido por todos aquellos que habitan el aula, de la posibilidad que ofrece la conexión de Internet a dispersarse huyendo hacia afuera de la misma, por lo que la autora menciona la pérdida de solidez de las paredes de las aulas al dejarse atravesar por las eficaces redes de comunicación e información, configurando una vivencia desestabilizadora y disruptiva dentro del contexto escolar actual. Si hasta no hace mucho se utilizaban solamente el lápiz y cuadernos, la actualidad que nos trae computadoras, *tabletas* o celulares al aula parece razonable, pero, como Sibila menciona, no se puede dejar de admitir que es una ventana abierta al mundo que ocurre por fuera del contexto escolar.

Frente a la problemática de la ciberludopatía que ha cruzado la frontera de las paredes de las aulas, el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires: el pasado julio de 2024 presentó un Plan Integral de Prevención y Tratamiento de la Ludopatía Adolescente, iniciativa que reúne a siete ministerios y organismos del gobierno bonaerense: ministerios de Gobierno, Salud, Seguridad, Justicia y Derechos Humanos y Comunicación Pública, la Dirección General de Cultura y Educación y el Instituto Provincial de Lotería y Casinos. El objetivo de este plan es brindar respuestas antes esta problemática, especialmente vinculada a los juegos de azar *online*, ya que, si bien

son solo seis las plataformas que operan en la provincia y que los menores no pueden ingresar, muchos de ellos acceden a los sitios ilegales. La propuesta abarca asistencia de los adolescentes con ludopatía y la regulación de las redes de juegos ilegales. El ministro de Salud de la Provincia Nicolás Kreplak (2024) precisó que durante el mes de junio del presente año, se realizó una encuesta que incluyó a 434 estudiantes de nivel secundario, la cual reveló que el 34% de ellos habían realizado apuestas *online* al menos una vez, por lo que el Plan que se está impulsando incluye distintas formas de abordaje, que abarcan tanto la creación de espacios de atención, acompañamiento y orientación a personas afectadas y familiares así como también la puesta en marcha de estrategias de intervención territorial, ya que considera que la ludopatía no es una problemática individual, sino también comunitaria y social. Por su parte, el Director General de Cultura y Educación de la Provincia, Alberto Sileoni (2024), anunció la entrega por parte del Gobierno de la Provincia de materiales informativos y de sensibilización para los establecimientos educativos, la capacitación de docentes en la materia y el bloqueo de las IP de las plataformas de juego *online* en todas las escuelas bonaerenses.

Saberes que cuidan: una mesopolítica en acción

Desde mayo del 2022, la Dirección de Pedagogía Comunitaria y Pedagogía Social de la Subsecretaría de Educación, desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: se desarrolla el Programa “La Construcción de una mirada de cuidado como intervención ante situaciones de padecimiento subjetivo de las y los estudiantes”, como parte de las políticas integrales de cuidado, el cual pretende anticipar, abordar e intervenir en situaciones que impactan en las vidas y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las y los estudiantes, como así también en toda la comunidad educativa. Tanto desde la “Comunicación N° 5/24 (Segunda parte) Componente III *Saberes que Cuidan*” publicada el 2024 perteneciente al mencionado programa así como también de la “Guía de Orientación para la Intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar- Comunicación Conjunta 1/ 2023”- se delinean orientaciones para el análisis de estas nuevas prácticas de consumo como lo es la ludopatía digital, las cuales despiertan interrogantes y preocupaciones en la escuela.

Desde ambos documentos, se establece que las prácticas de consumo de estudiantes dificultan o impiden que se establezcan relaciones educativas plenas y recíprocas para aprender, relaciones tanto con docentes y estudiantes como con los objetos de cultura y conocimiento que ofrece la escuela. Esta situación se torna un problema que deja de recortarse en el sujeto, para transformarse en un problema de lazo social, que pone en compromiso a la propia función educativa, con lo cual la escuela se ve impedida de desarrollar su tarea ya que estas prácticas de consumo interrumpen los procesos que ésta propicia al quedar afectadas la atención, la presencia regular y el esfuerzo cognitivo necesarios para aprender. Por eso, este es también un problema de la escuela. Para

el abordaje de este tipo de consumos, se sugiere que es importante evitar un posicionamiento binario respecto de las tecnologías (con un polo “malo” y otro “bueno”), cuya reflexión tiene que ver con la relación que se establece en este caso con los consumos tecnológicos, el contexto en el que esto se da y la situación que atraviesa el o la estudiante en ese momento. En relación a las y los estudiantes y las prácticas de consumo de tecnología digital que se transforman en problemáticas generalmente se expresan en alteraciones de la atención, del sueño, estados de aislamiento, problemas auditivos, alteraciones óseas, entre otras, incidiendo cualquiera de las características en los procesos escolares. Nuevamente no se trata del objeto *per se*, sino de la relación que como sociedad y como sujetos particulares establecemos con el mismo, lo cual debe analizarse en modo situado y en clave de complejidad.

¿Y en nuestra ciudad?

El 3 de agosto de 2023, la concejala Mariana Cuesta, del Bloque Unión por la Patria del Honorable Consejo Deliberante de nuestra ciudad, elevó un proyecto de Ordenanza, buscando implementar en el Partido de General Pueyrredón una campaña preventiva, dirigida a las y los adolescentes sobre los riesgos del juego con apuestas *online*, el cual fue aprobado por unanimidad el día 18 de enero de 2024. En el proyecto, la campaña incluye difusión de material que destaque los peligros, así como las consecuencias negativas del juego con apuestas *online*. También propone la realización de charlas y talleres en las escuelas secundarias del municipio, con la participación tanto de profesionales como expertos en adicciones y salud mental. Se buscará una articulación colaborativa con organizaciones locales especializadas en la prevención y tratamiento de la ludopatía, y por último se promocionarán actividades alternativas saludables y recreativas para los adolescentes, fomentando el desarrollo de habilidades además de la participación en actividades sociales y deportivas.

Reflexiones...

Hicimos un visionado parcial de nuestro posible punto de partida, ya que consideramos que estos recorridos que efectuamos por diferentes dimensiones para identificar y conocer una demanda social actual, son sólo algunos de los posibles senderos, pero para nosotras se tradujeron en nuestro primer acercamiento a la problemática que nos convoca.

A partir de aquí, es nuestro deseo habilitar el espacio de la reflexión sobre este desafío cultural de nuestro presente, y, en este proceso, propiciar e impulsar la búsqueda de formas innovadoras de proyectos educativos que se trasladen a las aulas cuyo objetivo sea la concientización y prevención de la ciberludopatía.

Consideramos que las actividades que se desarrollan en la Extensión Universitaria son una posible vía para llevar a cabo estas acciones. Concebimos que el diseño y

planificación de estrategias y acciones creativas sostenidas en el tiempo contribuirán positivamente contra el avance de este actual consumo problemático instalado entre los adolescentes, para lo cual contemplamos como irrenunciable la articulación con toda la comunidad educativa.

Referencias

- Balardini: S. (2017). *Compu: papel y tijeras*. Voces en el Fénix.
- Barroso Benítez: C. (2003). *Bases sociales de la ludopatía*. Tesis Doctoral universidad de Granada. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Recuperada de:
- Bauman: Z. (2015). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calvo Rodríguez: A y Martínez Caamaño: J (s.f.). Revisión de la ludopatía desde la sociología: Una aproximación a los estudios y perspectivas sociológicos sobre la ludopatía.
- Carpio: C. (2009). *Aspectos psicológicos del juego comercial*. Tratamientos y programas preventivos. Hacia el juego responsable. Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 34(19), 25-58.
- Cuesta: Mariana (3 de agosto de 2023). *Proyecto de Ordenanza*. Honorable Concejo Deliberante de Municipalidad de General Pueyrredón.
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2023). *Comunicación Conjunta 1/02023*. Actualización de la guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar. Dirección General de Escuela y Cultura del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2024). *Comunicación N° 5/24 Segunda parte del componente III: Saberes que cuidan: notas sobre consumos problemáticos y apuestas online*. Dirección General de Escuela y Cultura del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2022). *Programa: La construcción de una mirada de cuidado como intervención ante situaciones de padecimiento subjetivo de las y los estudiantes*. Dirección General de Escuela y Cultura del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Echeburúa: E. y de Corral: P. (2008). Juego responsable: ¿una alternativa para la prevención y el tratamiento de la ludopatía? *Adicciones*, 20 (4), 321-325.
- Efron: R. (1996). *Subjetividad y adolescencia en I*. Konterlink y C. Jacinto (Comp.) *Adolescencia: pobreza, educación y trabajo*.

- García P: Buil P: Solé MJ. (8 de agosto de 2016). *Consumos de riesgo: menores y juegos de azar online*. El problema del “juego responsable”. *Política y Sociedad*, 53(2), 551-575.
- Han: B. (2014). *En el enjambre*. Madrid: Herder Editorial.
- Ibáñez: A, León- Quismondo: L., López- Torres: I. (2020). *Adicción al juego en adolescentes y jóvenes*. *Adolescere* 2020, 3 (2), 18-25.
- Kreplak: N. (2024). *Durante el mes de junio realizamos una encuesta que incluyó a 434 estudiantes de nivel secundario [Comentario en la página web La Provincia presentó el Plan de Prevención y Tratamiento de la Ludopatía Adolescente]*. Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires.
- Mora Dubuc: V.; Ibarzábal: S.; Arizaga: C. y Rodríguez: L. (2010). *Cuando el Juego se convierte en un problema*. IJACBA. Buenos Aires: Iglesias Comunicación.
- Programa Con vos en la Web (junio de 2024). *Guía para padres: familias y docentes: sexting*. Ministerio de Justicia.
- Satulovsky: S. & Sibilia: P. (2017). *La crisis de la escuela moderna: cuerpos: pantallas y redes*. En: S. Satulovsky (Ed), *La Escuela y sus escenas (in) cómodas: Abriendo calidoscopios*. Lugar Editorial.
- Secretaría Nacional de Niñez: Adolescencia y Familia (s.f.) *Guía de actuación para los equipos de la Línea 102 ante situaciones de violencia digital*. Ministerio de Desarrollo Social Argentina.
- Sileoni: A. (10 de julio de 2024). *Hay que generar más espacios en las aulas para continuar trabajando temas de salud mental [Comentario en la página web La Provincia presentó el Plan de Prevención y Tratamiento de la Ludopatía Adolescente]*. Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires.

Impacto de las transformaciones culturales y tecnológicas en las prácticas de extensión universitarias en las experiencias extensivistas del grupo GEIE

Graciela Efron

GIDET - GEIE Facultad de Humanidades UNMDP

gachymdp@hotmail.com

Resumen

La extensión crítica, a diferencia de las prácticas más tradicionales de extensión, se concibe como un proceso que no solo promueve la interacción dialógica entre la universidad y la comunidad, sino que desafía las relaciones de poder preexistentes, buscando un conocimiento co-construido y no jerárquico. Este enfoque facilita la construcción colectiva de un conocimiento significativo y contextualizado. *Considerar la extensión como una dimensión fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje nos lleva a analizar el impacto de las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales en su desarrollo en los últimos años.* En este contexto, las transformaciones culturales han ampliado las oportunidades de participación e intercambio. Por un lado, temas como la perspectiva de género, la diversidad, la interculturalidad y las problemáticas ambientales, se han integrado en la práctica de la extensión, promoviendo un enfoque transversal. Por otro lado, se ha intensificado el enfoque en la inclusión y la equidad, lo que ha llevado a la creación de proyectos que vinculan a grupos históricamente marginados. Además, la incorporación de tecnologías digitales ha incrementado la accesibilidad a información y recursos, eliminando barreras geográficas y facilitando el desarrollo y la participación en una variedad de proyectos.

A partir de las experiencias de extensión llevadas a cabo en los últimos años con el Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE), con base en la Cátedra de Didáctica General de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, propongo reflexionar cómo la extensión crítica, en tanto situación de enseñanza y de aprendizaje, es atravesada por las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, integrando lo emergente y lo cultural (Maggio, 2024).

Palabras clave

Extensión crítica; transformaciones culturales; tecnologías digitales; inclusión social; conocimiento co-construido.

Introducción

En un mundo marcado por la creciente complejidad de transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, la universidad enfrenta el desafío de hacerse eco de éstas e incorporar enfoques transversales como la inclusión, la sostenibilidad, y el uso de la tecnología para abordar estos desafíos. Las transformaciones tecnológicas y culturales han reconfigurado profundamente las dinámicas educativas, incluida la extensión universitaria, entendida como una práctica educativa crítica, que establece el puente entre el conocimiento académico y las comunidades, promoviendo soluciones colaborativas y situadas.

Desde sus inicios, la extensión universitaria surgió como respuesta a la creciente preocupación por una academia distanciada de las problemáticas sociales. En su concepción inicial, se reconoce la necesidad de vincular la universidad con la sociedad, de tal manera que los conocimientos generados en los espacios académicos no permanezcan aislados, sino que se pongan al servicio de la comunidad. A medida que se profundiza en la reflexión sobre el rol social de la universidad, se comienza a considerar que la extensión no puede reducirse simplemente a la transmisión de conocimientos de la academia hacia la sociedad. En este contexto, Paulo Freire (1973) propone una crítica profunda al concepto de extensión universitaria tal como se concebía tradicionalmente. En su obra *Extensión o Comunicación*, Freire plantea la necesidad de deconstruir el sentido de la extensión y proponer una visión crítica que vaya más allá de la simple difusión de conocimientos. Desde esta perspectiva, la extensión debe concebirse como un diálogo de saberes, un espacio de encuentro entre la universidad y la comunidad, donde ambos actores co-construyen el conocimiento de manera colectiva y horizontal. “Al identificar a toda acción de extensión como una acción comunicativa en términos dialógicos entre los sujetos participantes, se debe asumir que el contenido del conocimiento ‘extendido’ circula en un espacio común, en el que se considera que cada uno es sujeto del conocimiento y no receptor del mismo. Desde esta perspectiva, es preciso ver a los actores interactuando con la realidad, y es en esa relación dialéctica que concebiremos un proceso de constante transformación y construcción, donde la relación universidad–sociedad es promotora de acciones transformadoras.” (Menéndez, 2011:3)

Este enfoque de la extensión universitaria, la extensión crítica, pone énfasis en la idea de que el conocimiento no es un producto estático que se transfiere de un actor a otro, sino que se construye de manera colaborativa en el marco de las relaciones sociales y culturales. En este sentido, la extensión no es un proceso unidireccional, sino que, tanto la universidad como la comunidad se ven transformadas por el intercambio de saberes y experiencias. Se propone como un espacio de prácticas sociales compartidas y colaborativas (Rafaghelli, 2013), más que como un simple proceso de transmitir

conocimiento. El involucramiento de los actores sociales, así como el diálogo con sus saberes, genera relaciones diferentes a las que pueden darse en un aula universitaria convencional. La praxis extensionista se configura, entonces, como una oportunidad de aprendizaje en el territorio, un proceso colectivo que busca generar cambios sociales a través del trabajo en comunidad, reconociendo que el conocimiento se construye en interacción con la cultura, la historia y los contextos específicos en los que se desarrolla.

En Argentina, la extensión universitaria ha sido históricamente un espacio de interacción crítica con las realidades sociales. Hoy, en un escenario marcado por el auge de las tecnologías digitales y la creciente demanda de justicia social, la extensión crítica cobra aún más relevancia como acción transformadora que responde a las necesidades y desafíos de nuestras comunidades.

Desde esta mirada, la extensión universitaria no puede desligarse de los contextos en los que se lleva a cabo. Tal como lo señala Litwin (1996), las prácticas de enseñanza, entre las que se incluye la extensión, deben estar íntimamente vinculadas a los contextos en los que adquieren significado y a los fines que les otorgan sentido.

En un mundo marcado por continuas transformaciones socioculturales y tecnológicas, este modelo de extensión crítica cobra especial relevancia, ya que plantea la necesidad de reflexionar sobre cómo la universidad puede adaptarse y responder a las nuevas dinámicas sociales sosteniendo su compromiso con la justicia social y la equidad. La extensión crítica, además de generar cambios significativos en la universidad y la sociedad, permite a los estudiantes vivenciar su futuro campo profesional, fomentando el aprendizaje colaborativo en entornos reales. La participación en prácticas situadas es una dimensión central para el desarrollo del aprendizaje, ya que permite a los estudiantes apropiarse de los modos particulares de conocer y actuar característicos de cada disciplina.

En este marco, el concepto de “didáctica emergente”, propuesto por Kap (2024) en el libro “Didáctica y Tecnología. Encrucijadas, debates y desafíos, resulta clave para entender cómo las prácticas de enseñanza situadas pueden expandir sus interconexiones y potencialidades en el ámbito de la extensión universitaria. En contextos marcados por la presencia de tecnologías digitales y procesos culturales en constante mutación, se presenta como desafío continuo el diseño de prácticas pedagógicas que integren las tendencias tecnológicas, culturales y sociales. Con frecuencia, estas prácticas no se vinculan con los contextos reales o los escenarios que enfrentarán los futuros profesionales en su vida laboral. Esta “didáctica emergente” subraya la importancia de pensar en prácticas de enseñanza flexibles, capaces de adaptarse a los cambios tecnológicos y socioculturales que están redefiniendo los espacios educativos. Por otro lado, ¿qué sucede cuando desafiamos las estructuras tradicionales de la enseñanza? La didáctica indisciplinada no solo invita a adoptar un enfoque crítico, sino que cuestiona las estructuras tradicionales de enseñanza al abrir el espacio para la innovación, el aprendizaje colaborativo y la posibilidad de expandir

las experiencias educativas más allá del aula y, como una posibilidad más, se expande hacia los territorios de la extensión universitaria. “Se trata de una perspectiva de la didáctica que extiende sus horizontes reflexivos a la intervención y participación en ámbitos de enseñanza que producen diálogos fusionados entre mundos analógicos y digitales” (Kap, 2024, p. 93). Esta idea de didáctica indisciplinada invita a considerar nuevas dinámicas que involucren e integren diferentes lenguajes, fomentando prácticas educativas que busquen aprendizajes significativos y duraderos, creando vínculos de solidaridad y enfrentando situaciones de discriminación y exclusión. Tal enfoque desafía las metodologías tradicionales de enseñanza y aprendizaje, permitiendo la generación de conocimiento en respuesta a diversas situaciones y contextos. Incorpora la colaboración, la expansión, la transversalidad, el cruce de disciplinas y la participación activa a través de recursos variados. *Por ejemplo, un proyecto llevado a cabo en un espacio comunitario permite integrar conocimientos de múltiples disciplinas, promoviendo un aprendizaje interdisciplinario, inclusivo y transversal.*

La propuesta de "arquitecturas didácticas descentradas" (Kap, 2024), por su parte, sugiere que el aprendizaje puede tener lugar en múltiples espacios y no necesariamente en los entornos formales de las aulas. Estas arquitecturas permiten la creación de espacios colaborativos en los que la co-creación del conocimiento se convierte en un elemento central, desafiando las formas tradicionales de enseñanza y abriendo nuevas posibilidades para la extensión universitaria. Este enfoque aboga por la descentralización del saber, lo que implica una desjerarquización del conocimiento, desafiando las dinámicas clásicas de las relaciones de poder en el ámbito educativo. Asimismo, fomenta un diálogo que reconoce la diversidad de entornos, transformando las dinámicas de las clases al integrar redes, aplicaciones y dispositivos, que potencian la colaboración y la invención por fuera de los entornos clásicos de las prácticas de enseñanza. Esta idea de arquitecturas descentradas aboga por un aprendizaje distribuido en múltiples espacios y entornos, donde las fronteras entre lo académico y lo comunitario se desdibujan, potenciando el impacto de la extensión crítica.

La información presentada en este artículo se basa en las experiencias del Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para el desarrollo de estas experiencias se emplearon metodologías cualitativas basadas en la observación participativa y entrevistas semiestructuradas con docentes y estudiantes.

Transitando las transformaciones

“En el modelo de la extensión crítica el extensionista es un partícipe consciente de las tensiones y contradicciones histórico-sociales, así como de la imposibilidad de ser neutrales respecto a las mismas”.
(Tommasino y Cano, 2016).

Este trabajo analiza cómo las transformaciones socioculturales y tecnológicas han impactado las prácticas de extensión crítica, tomando como base las experiencias del Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Reflexionaremos sobre cómo estos cambios han redefinido las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje, y cómo se han ido integrando en una extensión crítica que responde a los retos del presente y futuro.

En las experiencias transitadas, las transformaciones socioculturales recientes han promovido una reconfiguración de las prácticas de extensión universitaria. En este sentido, temáticas relacionadas con la perspectiva de género, que tienen como objetivo visibilizar las desigualdades y promover la equidad en el acceso a diversas oportunidades, así como la diversidad cultural y la interculturalidad, se han establecido como pilares fundamentales en el diseño y ejecución de proyectos de extensión. De hecho, la normativa vigente establece para la presentación de propuestas, la “inclusión de la perspectiva de género como eje transversal de la misma, en el marco de una estrategia institucional que busca la transversalización de este enfoque” (convocatoria-unmdp-proyectos-de-extension-2022). Este compromiso no solo enriquece la experiencia universitaria, sino que también responde a exigencias sociales crecientes en torno a la inclusión y la diversidad. Al incorporar estas perspectivas, se permite que grupos históricamente marginados sean escuchados y tengan un espacio significativo en la formulación de propuestas colectivas, fomentando así un entorno más justo y participativo en el ámbito académico y más allá, favorecedor de pensamiento crítico, de una educación afectivosexual libre de estereotipos y el análisis de las dimensiones que nos permitirán avanzar hacia la igualdad de género.

El aumento de la conciencia social sobre la inclusión y la igualdad ha llevado a la creación de iniciativas que buscan integrar a comunidades vulnerables. Tal el caso, por ejemplo, de prácticas de extensión en contextos de encierro. La extensión universitaria en cárceles ha cobrado importancia en América Latina debido a su enfoque en la justicia social, los derechos humanos y la inserción social de las personas privadas de libertad. Cada país ha desarrollado sus propios modelos y programas, influenciados por contextos socioeconómicos y políticos específicos. Los programas de extensión universitaria en contextos de encierro en América Latina suelen incluir articulaciones tanto con instituciones educación formal (nivel primario, secundario y carreras universitarias) como educación no formal (talleres, charlas, y actividades culturales).

En Argentina, por ejemplo, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad de Buenos Aires (UBA) han sido pioneras en la implementación de programas de extensión en contextos de encierro. (1), así como la Universidad Nacional de Rosario.

Por otro lado, en los últimos años, los servicios penitenciarios de Argentina han mostrado una creciente apertura hacia la incorporación formal de organizaciones sociales e instituciones, en sintonía con las leyes de ejecución penal que fomentan la integración social de los estudiantes en contextos de encierro (Vivas Arce y Zapata, 2018). Desde el Grupo de Extensión e Investigación en Innovación Educativa (GEIE), hemos estado desarrollando prácticas de extensión en contextos de encierro, como el proyecto “Contextos diversos donde habitar la enseñanza: Innovación en las prácticas educativas en el nivel secundario” (GEIE, 2021), las Actividades de Extensión tituladas “Construcción colectiva de prácticas de enseñanza innovadoras en Contextos de Encierro” (Grupo GEIE, 2022), y “Construcción colectiva de prácticas de enseñanza innovadoras en la educación para el trabajo en contextos de encierro” (Grupo GEIE, 2023). En la actualidad, estamos trabajando en el proyecto “Transformar la escuela y la universidad II: mediaciones en la enseñanza, rediseños e innovaciones didácticas que construyen puentes”.

En todos estos proyectos, se incluyen instituciones educativas que operan dentro del Complejo Penitenciario de Batán, como el CENS N° 470, la EEPA N° 714 y el CFL N° 408. Nuestro enfoque apunta a contrarrestar la despersonalización que la cárcel impone, priorizando el "ser estudiante" sobre el "ser preso" y favoreciendo la reconfiguración del vínculo con el saber y los acervos culturales. Esto abre la posibilidad de explorar múltiples destinos. Buscamos concebir las prácticas “como un dispositivo de encuentro, de liberación y no de opresión; para repensar los lazos, no para desecharlos; para acompañar y no para guiar; para sostener la voz y no para representarla” (Manchado, 2012).

A partir de estas experiencias, hemos observado cómo el Servicio Penitenciario ha ampliado gradualmente las oportunidades de acceso, siempre dentro del marco de seguridad y control característico de una institución total como es la cárcel. Una manifestación de este avance fue la realización de una jornada de encuentro, prevista en el proyecto que estamos desarrollando este año, en la que participaron docentes y directivos del proyecto 2024 en las instalaciones del CFL. Este taller, que contó con la casi total participación del equipo de extensionistas y la Inspectora del servicio educativo anfitrión, reunió a alrededor de 20 personas y se constituyó en un hito significativo en el desarrollo de actividades de extensión universitaria dentro de la Unidad Penitenciaria 15, especialmente considerando las dificultades enfrentadas el año anterior para obtener los permisos de ingreso.

En todos los proyectos, nuestro objetivo central ha sido trabajar de manera reflexiva y colaborativa entre la Universidad y las diversas instituciones educativas, enfocándonos en el rediseño de las prácticas de enseñanza y evaluación en contextos de encierro.

Partimos del reconocimiento de la educación como un derecho y buscamos desarrollar experiencias que promuevan una reflexión situada e interdisciplinaria sobre las prácticas educativas, reconociendo el contexto específico, las características de los destinatarios y orientados a la promoción de aprendizajes significativos, así como de instancias evaluativas que ofrezcan oportunidades.

Nos posicionamos críticamente frente a las lógicas correccionales que consideran el acceso a prácticas culturales y educativas como un beneficio discrecional o como parte del tratamiento para la reinserción, resocialización o prevención de la reincidencia. Creemos firmemente que el acceso a la cultura y la educación es un derecho humano fundamental que debe ser extendido a todos los ciudadanos, independientemente de su situación legal. Reconocemos a los sujetos privados de libertad como titulares de derechos, lo que es esencial para resignificar sus biografías y construir un proyecto de vida extramuros (Pegoraro, 2013). Nuestra intención es contribuir al fortalecimiento de espacios de diálogo horizontales que permitan diseñar prácticas de enseñanza que fomenten la emancipación, la autonomía y aprendizajes significativos, en un proceso educativo transformador para los estudiantes en contextos de encierro

Durante el desarrollo de proyecto Construcción colectiva de prácticas de enseñanza innovadoras en Contextos de Encierro (2022) y por intermedio de la articulación lograda entre instituciones educativas que funcionan en el complejo penitenciario de Batán, surge la demanda del Centro de Formación Laboral (CFL) N° 408 de desarrollar acciones de acompañamiento en el rediseño de prácticas de enseñanza. Así surgen las Actividades de Extensión *Construcción colectiva de prácticas de enseñanza innovadoras en la educación para el trabajo en contextos de encierro* (Grupo GEIE 2023). A partir de una perspectiva metodológica crítica, que involucró una mirada interdisciplinaria y con perspectiva de género, buscamos resignificar la práctica docente, desde la perspectiva del enfoque reflexivo (Dewey, 1933; Schön, 1992, Perrenoud, 2007). Al mismo tiempo, aspiramos contribuir a la construcción de un espacio y un tiempo destinado a reflexionar sobre lo actuado, un espacio de diálogo horizontal en el que la acción profesional se convierte en un verdadero objeto de conocimiento. Tal como afirma Schön (1987) es determinante para el docente de hoy, considerar y reflexionar el tipo de educación que imparte en la cotidianidad de su práctica y enfrentar los retos que están en el presente.

El proyecto puesto en marcha en 2024 se propone recuperar la voz de los estudiantes de escuelas secundarias en general y la de los estudiantes en contexto de encierro en particular. Se trata de darle voz a las voces de aquellos que han sido y siguen siendo sujetos de múltiples exclusiones. Voces no sólo silenciadas, sino vulneradas y desvalorizadas. Voces que, según la mirada de la filósofa inglesa Miranda Friker, son objeto de lo que ella denomina “Injusticia epistémica”, en su variante “testimonial”, voces a las que se les otorga un grado de credibilidad disminuido en función de los prejuicios del oyente (Friker, 2017), es decir, se le cree más o menos según quien sea la persona que habla.

El incorporar las voces de los estudiantes en la discusión sobre la educación, analizando sus opiniones y percepciones tiene la pretensión de reconsiderar y mejorar las prácticas pedagógicas e institucionales. Se busca promover un diálogo crítico sobre temas centrales como el rol del docente, la concepción de la escuela y el impacto de las nuevas tecnologías en la educación. La escucha activa de las voces de los estudiantes se considera esencial para incorporar sus perspectivas en las decisiones pedagógicas e institucionales, permitiendo a los docentes reconsiderar sus prácticas a la luz de las transformaciones culturales y las demandas educativas actuales, favoreciendo así una educación más equitativa. La intención es continuar con el diálogo y la construcción de conocimiento entre la Escuela y la Universidad, iniciado en 2018, explorando reflexiones sobre la enseñanza y los aprendizajes en diversos contextos. Esto facilitará el rediseño colaborativo de prácticas de enseñanza y evaluación, promoviendo alternativas innovadoras que aseguren una educación inclusiva y comprometida con la comunidad y que tiene en cuenta las voces poco escuchadas, propiciando espacios de diálogo y encuentro con los otros nombrando, dando la palabra, mirando y devolviendo la mirada, garantizando el derecho a la educación pública inclusiva y de calidad.

Por su parte, la incorporación de recursos y plataformas digitales ha transformado profundamente las prácticas educativas y por consiguiente también las actividades de extensión, abriendo nuevas posibilidades para su realización. (...) la pandemia abrió una puerta inesperada para avanzar en un cambio más profundo en educación que necesitamos hace tiempo. Y aceleró algunos procesos que ya se estaban dando. (Furman, 2021, p. 42).

Mariana Maggio (2012), enfatiza la importancia de “aprovechar las oportunidades que brinda la tecnología para crear propuestas educativas significativas y profundas que nos permitan abordar los contextos culturales y cognitivos de la actualidad” (p. 14). Así la tecnología no solo facilita el acceso a la información, sino que se valora su integración con uso didáctico para favorecer la construcción del conocimiento. Se integra a las prácticas y fomenta la colaboración, derribando barreras tanto geográficas como socioeconómicas. En este sentido, la normativa vigente a partir de la situación sanitaria de pandemia promueve que, “los proyectos incluyan una planificación flexible que se adapte al dinamismo de las circunstancias”. Así, se propone la “implementación de modalidades mixtas que combinen acciones territoriales presenciales con actividades mediadas por la virtualidad”, como se señala en la convocatoria de la UNMDP para proyectos de extensión 2022.

Gracias a estas innovaciones, se vio incrementado la participación en los proyectos de extensión, permitiendo a más personas involucrarse en actividades que facilitan la divulgación del conocimiento y la creación de redes de apoyo y colaboración. En nuestro caso, la tecnología fue clave para la implementación del Proyecto “Contextos diversos donde habitar la enseñanza. Innovación en las prácticas educativas en el nivel secundario” (Grupo GEIE, 2021). Este proyecto, desarrollado en un contexto de postpandemia, se benefició enormemente de recursos como las videoconferencias,

plataformas y otros medios digitales, que permitieron su ejecución de forma remota. Así, las actividades se llevaron a cabo en un formato híbrido (2), adaptándose a las circunstancias tanto en espacios presenciales como virtuales, replicando el modelo que ya se estaba experimentando en las aulas del “afuera” (3)

Un ejemplo claro de la flexibilidad y las posibilidades de este enfoque híbrido fue el segundo encuentro con las y los docentes participantes del proyecto, en el que se discutieron las prácticas de enseñanza y aprendizaje en relación con las nuevas posibilidades que ofrecía la tecnología. La situación coyuntural permitió explorar la interacción de distintos escenarios, espacios, formatos y tiempos, incorporando la tecnología como un mediador clave en estas prácticas. Este ejercicio de doble conceptualización implicó no solo pensar en las actividades de extensión que se llevaban a cabo, sino también experimentar con recursos y estrategias que tanto nosotros como los docentes participantes estábamos utilizando para garantizar la continuidad pedagógica en ese contexto post pandémico.

Por otra parte, la tecnología aportó otro cambio significativo: la ampliación del alcance geográfico de la convocatoria. Lo que antes estaba restringido a un grupo más reducido, ahora se extendió más allá del Cens, con la posibilidad de llegar a otras regiones gracias al uso de recursos digitales. En este caso, docentes de Centros Educativos en contexto de encierro de la provincia de Mendoza y de la Unidad Penitenciaria de Azul, provincia de Buenos Aires: se sumaron a las actividades, enriqueciendo así el proyecto con una mayor diversidad de voces. Esta expansión geográfica, facilitada por la tecnología, fue otro de los impactos positivos que las plataformas digitales tuvieron en las prácticas extensivistas, contribuyendo a una mayor polifonía y diversidad en los encuentros. Al descentralizar el ámbito de la educación, estas arquitecturas alternativas permiten la construcción de un conocimiento más inclusivo, que respeta y se adapta a las particularidades de cada contexto.

En definitiva, la incorporación de la tecnología en los proyectos de extensión ha permitido no solo la continuidad de las actividades en tiempos complejos, sino que también ha potenciado la creación de nuevas formas de colaboración y aprendizaje, expandiendo las fronteras de lo que es posible en términos de educación y participación comunitaria.

No obstante, es fundamental subrayar que estas transformaciones no están exentas de desafíos significativos. La incorporación de estrategias digitales en educación y su expansión, pueden dar lugar a nuevas formas de exclusión si no se implementan estrategias adecuadas para garantizar que todos los miembros de la comunidad tengan acceso a la tecnología y a la formación necesaria para utilizarla. Esta situación resalta la necesidad de adoptar un enfoque crítico que, además de reconocer y aprovechar los beneficios de las innovaciones digitales, permanezca alerta ante las desigualdades que pueden surgir en el proceso. Es crucial reconocer esta tensión entre las tecnologías digitales y los entornos educativos, así como la importancia de desarrollar prácticas que no perpetúen sesgos o exclusiones existentes. En este sentido, la propuesta se

orienta hacia la implementación de estrategias que aborden la brecha generada por la falta de atención a la diversidad en términos socioeconómicos, socioculturales y de género. Con ello, se busca promover un enfoque inclusivo que favorezca el desarrollo de aprendizajes significativos para todos los estudiantes, asegurando que cada individuo tenga la oportunidad de participar plenamente en una sociedad cada día más digital.

Otra tecnología que está impactando en la sociedad en general y fuertemente en las prácticas educativas, es la inteligencia artificial (IA). La IA tiene el potencial de impactar transformando las prácticas de extensión universitaria, por ejemplo, fomentando la colaboración entre universitarios y comunidades ayudando en la recopilación y análisis de datos que acortan el camino hacia la generación de alternativas para problemas locales. Esta colaboración se traduce en proyectos de innovación social y tecnológica que abordan cuestiones candentes como la sostenibilidad, la salud y la educación. Asimismo, la inteligencia artificial puede jugar un papel crucial en la evaluación y monitoreo de los programas de extensión.

Sin embargo, también es necesario considerar los riesgos asociados con el uso de IA en estos contextos, como la posibilidad de reforzar sesgos existentes o de excluir a quienes no tienen acceso a tecnologías avanzadas. Por ello, es fundamental adoptar un enfoque crítico y ético en el uso de recursos, asegurando que promuevan la inclusión y la equidad en lugar de exacerbar las desigualdades existentes.

Otro tema que en nuestras experiencias no hemos abordado dado que excede el área específica de nuestros proyectos pero que reconocemos como de gran impacto en el mundo hoy, es la problemática ambiental. En el contexto actual de emergencia climática, la extensión universitaria también trabaja no sólo en la educación ambiental como eje transversal, sino en la co-creación de soluciones junto a las comunidades locales. La universidad constituye un espacio clave para desarrollar iniciativas comunitarias sostenibles, como proyectos enfocados en la educación ambiental, la sostenibilidad, el uso de energías renovables, la conservación de ecosistemas locales, o programas de sensibilización climática en comunidades vulnerables.

A modo de conclusión

Desde la experiencia en estos últimos años en diversos proyectos y actividades de extensión es factible afirmar que, especialmente en este contexto de creciente interacción entre la universidad y la sociedad, el impacto de las transformaciones culturales y tecnológicas en las prácticas de extensión universitaria ha sido profundo y multifacético. Estas transformaciones han generado un cambio de paradigma en la manera en que se concibe y se lleva a cabo la extensión universitaria, permitiendo que los proyectos de extensión se adapten mejor a los desafíos contemporáneos, especialmente en relación con la inclusión, la equidad y el acceso a nuevas tecnologías.

En primer lugar, las transformaciones culturales, como el reconocimiento de la perspectiva de género, la diversidad y la interculturalidad, han sido fundamentales para la reconfiguración de las prácticas de extensión. Estos enfoques han permitido vincularse con grupos históricamente marginados, promoviendo un diálogo que desafía las jerarquías tradicionales del conocimiento. Al integrar a comunidades excluidas en el proceso de co-creación del conocimiento, la extensión universitaria se ha convertido en una alternativa poderosa para la inclusión social, visibilizando problemáticas que antes se consideraban periféricas en el ámbito académico.

Por otro lado, las transformaciones tecnológicas han potenciado significativamente las prácticas de extensión al derribar barreras geográficas y socioeconómicas. La incorporación de tecnología como estrategia para ampliar las aulas y los espacios de conocimiento hacia otros espacios, incorporando diversas formas de reponerlos, rompiendo con las estrategias tradicionales y aggiornando las lógicas a los estudiantes con quienes se trabaja, son posturas que permiten, como describe Kap (2020; 2021) experimentar en la apertura de nuevas puertas, diversas y que permitan abrir portales a diversas formas de construir los saberes.

La incorporación de plataformas digitales ha permitido que más personas participen en actividades de extensión, facilitando la colaboración y el intercambio de saberes en espacios virtuales. Durante la pandemia, por ejemplo, las tecnologías digitales jugaron un papel crucial en la continuidad de los proyectos de extensión, como lo demuestra el caso del proyecto "Contextos diversos donde habitar la enseñanza", que combinó actividades presenciales y remotas para adaptarse a las restricciones sanitarias. Esto no solo permitió la continuidad del trabajo, sino que también amplió su alcance a otras regiones, integrando una mayor diversidad de voces y experiencias.

Sin embargo, el uso de las tecnologías no está exento de desafíos. Aunque estos recursos han democratizado el acceso a la educación, también han evidenciado las desigualdades tecnológicas que persisten en muchas comunidades. La brecha digital, manifestada en el acceso desigual a dispositivos y conectividad, puede exacerbar las exclusiones, especialmente para aquellos sectores que ya enfrentan dificultades para acceder a la educación. En este sentido, es vital que los proyectos de extensión aborden de manera crítica estas disparidades para garantizar que las innovaciones tecnológicas no se conviertan en una nueva barrera, sino que realmente promuevan la inclusión.

Además, las transformaciones tecnológicas han dado lugar a nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje, abriendo la puerta a "didácticas emergentes" (Kap. 2024), que integran tanto lo analógico como lo digital, proponen un enfoque flexible y adaptable a las mutaciones culturales y tecnológicas actuales, que responden a las realidades cambiantes de los estudiantes.

La extensión crítica, entendida como un proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que se integra el conocimiento, nos ofrece una oportunidad valiosa para repensar el papel de las universidades en la sociedad contemporánea, resultando fundamental que

las instituciones académicas no solo interactúen con los cambios, sino que lideren el camino hacia un modelo de extensión en tiempo presente que dialogue en comunidad, una extensión permeable a la agenda actual y relevante para todas las partes involucradas.

A modo de cierre, nos queda preguntarnos: ¿Qué nuevos desafíos y oportunidades surgirán en un mundo cada vez más interconectado y digitalizado? ¿Será posible mantener un equilibrio entre la inclusión y el acceso igualitario, evitando que las innovaciones tecnológicas creen nuevas formas de exclusión? ¿Cómo puede la universidad seguir siendo un actor clave en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y reflexiva, adaptándose a las dinámicas cambiantes sin perder su esencia crítica? Estos interrogantes abren el camino a una reflexión continua sobre la necesaria dialéctica entre las transformaciones sociales, culturales, tecnológicas y la educación.

Notas:

1. *Universidad de Buenos Aires (UBA)*: La UBA cuenta con el Programa UBA XXII, iniciado en 1985, que permite a las personas privadas de libertad cursar estudios universitarios en prisiones federales. Este programa ofrece carreras como Sociología, Derecho, y Psicología, con una visión integral que busca no solo la educación académica, sino también la construcción de ciudadanía y el desarrollo personal. *Universidad Nacional de La Plata (UNLP)*: Desde 1997, la UNLP ha desarrollado programas de educación en prisiones, siendo pionera en este ámbito. A través del "Programa de Extensión en Cárceles", la universidad ofrece talleres y cursos en áreas como filosofía, literatura, derechos humanos, y ciencias sociales, llegando a varias unidades penitenciarias de la provincia de Buenos Aires.
2. Me refiero a formatos híbridos, en el sentido de García Canclini (2003), quien define hibridación como "los procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas"
3. Es importante destacar que hablamos del "afuera" entendiendo que trabajar en contextos de encierro implica trabajar en una institución cerrada, tensionada entre dos lógicas, la lógica de la seguridad y el control y la lógica de la educación como derecho.

Referencias Bibliográficas

- Dewey: J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Freire: P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI editores.
- Friker: M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder Editorial.
- Furman: M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Kap: M. (2020). *Una didáctica transmedia: Derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica*. Revista Argentina de Comunicación, 8(11), 34-48.
- Kap: M. (2021). *Tiempos híbridos: nuevas tensiones en la enseñanza*. Trama Educativa.
- Kap: M. (Comp.). (2024). *Didáctica y tecnología: Encrucijada: debates y desafíos* (1.^a ed.). Mar del Plata EUDEM.
- Litwin: E. (1996). *El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda*. En Corrientes didácticas contemporáneas (pp. xx-xx). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin: E. (2004). *Prácticas con tecnologías*. Praxis Educativa (Arg), 8(10), pp. 10-17.
- Manchado: M. (2012). *Educación en contextos de encierro: Problemáticas: miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6(1).
- Menéndez: G. (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. +E: Revista de Extensión Universitaria, 1(1), pp. 22–31.
- Pegoraro: J. (2013). *La cárcel: las cárceles: ¿La educación salvadora?* En M. Gutiérrez (Comp.), *Lápices o rejas: Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro* (pp. xx-xx). Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Perrenoud: P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (3.^a ed.). Barcelona: GRAÓ/Colofón.
- Rafaghelli: M. (2013). *La dimensión pedagógica de la extensión*. En G. Menéndez et al. (Comps.), *Integración docencia y extensión: Otra forma de enseñar y de aprender* (1.^a ed., pp. xx-xx). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Schön, D. (1988). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tommasino: H., & Cano: A. (2016). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: Tendencias y controversias*. Universidades, 67, 7-24.
- Vivas Arce: V., & Zapata: N. (2018). *Educación superior en contexto de encierro: La experiencia de la FPyCS-UNLP*.

Tras las rejas: reflexiones desde la educación innovadora en contextos de encierro

Yesica Mariel Fruinque

GIDET - GEIE Facultad de Humanidades UNMDP

Yesicafruinque1@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta una experiencia extensionista en la Unidad Penal de Batán, enmarcada en un proyecto del Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La iniciativa buscó transformar las prácticas de enseñanza en talleres de formación laboral, promoviendo una educación significativa para la reinserción social. Desde un enfoque teórico, se abordan los aportes de Goffman (1984) sobre las instituciones totales, Foucault ((Autor, 1975; Autor, 1979)) respecto al poder disciplinario en cárceles y la educación como control social, y Weber (1988) sobre el poder en las relaciones sociales. A su vez, se enfatiza el rol docente como agente de cambio, capaz de generar espacios de diálogo y resistencia en un sistema penitenciario que concibe la educación como un beneficio y no como un derecho. Por último, se reflexiona sobre la necesidad de estrategias de enseñanza adaptadas a las particularidades del encierro, promoviendo una práctica pedagógica transformadora. Se concluye que la educación en estos espacios es un acto político que, lejos de ser neutral, tiene el potencial de abrir posibilidades para la reconstrucción de proyectos de vida.

Palabras clave: educación en contexto de encierro; experiencia de extensión; intervención emancipatoria

Educación como Resistencia en Contextos de Encierro

Como integrante del Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE) y desde la cátedra de Didáctica General de la Universidad Nacional de Mar del Plata me sentí movilizada e incentivada en este contexto actual de lucha por la educación pública para compartir mi experiencia como extensionista en Contextos de Encierro.

La actividad de Extensión, llevada a cabo en el año 2023, tenía por finalidad la construcción colectiva de prácticas de Enseñanza Innovadoras en la formación para el trabajo en Contextos de Encierro, transformando así, las formas de enseñanza que se venían desarrollando en los diferentes talleres del Centro de Formación Laboral 408, ubicados en la Unidad Penal de Batán. A este centro concurren estudiantes de

diferentes edades que buscan mejorar sus competencias y habilidades para facilitar su reinserción social. Dentro de este grupo, encontramos una variedad de niveles educativos, desde aquellos que están cursando la educación básica hasta aquellos que buscan formación técnica especializada. Esta diversidad refleja la complejidad de las trayectorias educativas dentro del sistema penitenciario y resalta la importancia de programas educativos adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes en Contextos de Encierro.

Como educadora y extensionista, debo admitir que trabajar en este contexto es una experiencia que me apasiona, sin intención de romantizar la expresión. El desafío es verdaderamente imponente, siento que llevo conmigo un poco de aroma a libertad para aquellos que se encuentran privados de ella. Entrar allí no es tarea sencilla, los requerimientos burocráticos pueden resultar desalentadores, pero una vez que logro adentrarme en el encierro, me veo envuelta en un mundo de sonidos que parecen aprisionar(me): llaves, timbres, rejas; llaves, timbres, rejas, una y otra vez, hasta que logro sumergirme en ese silencio que parece ahogar todo a mi alrededor. En ese momento, siento que mi cuerpo se convierte en el único espacio de resistencia, en el único vehículo que me permite sentir la libertad, ya que puedo elegir moverme mientras ese pasillo interminable se extiende ante mí y las rejas se pierden en la distancia.

Teorías y Reflexiones acerca del Poder y el Encierro

Goffman (1984) caracteriza a los contextos de encierro como “instituciones totales”. Una institución total es “un lugar de residencia o trabajo, donde un gran número de individuos, en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (p.13). En estas instituciones, los individuos están sometidos a estricta vigilancia, los que vigilan son los que tienen mayor contacto con el mundo exterior. En este caso cuando aludimos a contextos de encierro hacemos referencia a cárceles, institutos penales de niñez y adolescencia, hospitales psiquiátricos, y comunidades cerradas de asistencia a personas con consumos problemáticos.

Por su parte, Foucault (1975) plantea que las cárceles sirven a un propósito mayor que el de encarcelar delincuentes. Describe cómo las prisiones esclavizan a todos los que pasan por ellas a una vida de disciplina. Plantea que funcionan como control social de las clases subalternas. Foucault, el filósofo francés quien dirigió su interés hacia la cuestión del poder, y en *Vigilar y Castigar* (1975) nos lleva al análisis de las prisiones y el sometimiento de los cuerpos y las almas que allí se produce.

Para el sometimiento de los cuerpos, el aparato represivo del Estado, así denominado por Althusser, en este caso las prisiones y quienes conforman el cuerpo policial, hacen uso del poder y del aislamiento, ejercidos de manera coercitiva para el encauzamiento de las conductas (Pecourt Gracia, 2012). Partiendo de que los contextos de encierro son dispositivos de castigo, es preciso pensar a la institución educativa dentro de la

institución carcelaria como un ámbito atravesado por relaciones de poder. Para que ocurran las relaciones de poder se necesita de la autoridad, así el sistema penitenciario se convierte en un medio de control social, tomando el control de las conductas y encauzando aquellas que no se corresponden con la normativa, con el modelo de ser “normal” para una sociedad. Foucault (1979) refiere que el poder es un conjunto de relaciones sociales que produce efectos de dominación a partir de tácticas y estrategias específicas. Como parte de la teoría clásica de la sociología, Weber (1988) contempla al poder como la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de la relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea su fundamento de esta probabilidad.

Intervenciones Educativas con Metas Emancipatorias

Es preciso construir una sociedad más humana e igualitaria, recuperando para la vida y la comunidad aquellos/as excluidos por la desigualdad y la pobreza. Habitualmente los contextos de encierro entendidos como dispositivos de castigo no contribuyen a este fin. El aparato criminalizador se convierte en una maquinaria poderosa, por lo cual es necesario, en el caso de los educadores, intervenir con metas emancipatorias, encontrar fisuras donde impactar de manera significativa en la producción de sentidos de las personas privadas de la libertad. Por este motivo, pensar prácticas de enseñanza innovadoras y transformadoras en contextos de Encierro, se convierte en una necesidad que implica la confrontación de numerosos desafíos.

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 en el capítulo XII sobre Educación, contempla la Educación en contextos privados de la libertad como un derecho de todas las personas para la promoción de su formación integral y desarrollo pleno. Esto significa que la educación en contexto de encierro (ECE) tiene lugar en las escuelas que funcionan al interior de otra Institución, una Institución total, en este caso, la cárcel. En este sentido, la Ley de Ejecución de pena privativa de la libertad N°24.660 en el capítulo VIII sobre Educación y sus posteriores modificaciones han ido en la búsqueda de la mejora para garantizar este derecho aplicando incentivos, algunos de estos incentivos son los talleres brindados que tuve la posibilidad de observar.

Uno de los talleres en los que se eligió intervenir fue el de Panadería, que se lleva a cabo en la Unidad Penitenciaria N° 15 para varones. A estas clases concurrían aproximadamente 15 estudiantes de diversas edades. En cuanto al contexto del aula, la higiene es algo que se destaca, así como la ventilación y la luminosidad, creando un cálido espacio de trabajo y aprendizaje. El vínculo con los estudiantes radica en la capacidad de comprenderse y generar apoyo entre ellos, lo que permite un espacio de enseñanza favorecido por la confianza. Fue posible apreciar el vínculo docente/estudiante en las clases, un diálogo presente ya que el docente se manifestó atento a las necesidades y dificultades de los estudiantes, adaptando la enseñanza a las características del grupo e integrando los intereses de los estudiantes para promover un

aprendizaje significativo. Los estudiantes se mostraban comprometidos e interesados al momento de llevar la teoría a la práctica, en algunas clases algunos se mostraban más activos mientras otros, solo observaban. Sin embargo, esto iba cambiando en el transcurso de las clases, logrando observar un rol activo en todos los estudiantes.

Es relevante destacar que, en su mayoría, los talleres son facilitados por profesionales sin formación pedagógica formal. Sin embargo, en sus prácticas, se evidencian diversas formas de comunicación y de establecer estructuras de apoyo que facilitan el aprendizaje. Si bien existe un Diseño Curricular, la planificación se complejiza para el docente, al encontrarse con algunos obstáculos al momento de llevar adelante la clase, como por ejemplo la falta de materias primas o utensilios.

En este sentido se hace necesario pensar la planificación como un espacio de reflexión docente. Las posibilidades de aprendizaje que abre la enseñanza, dependen en gran medida de la posibilidad reflexiva y flexibilidad del docente (Schön, 1992). En los contextos de encierro, el espacio educativo adquiere una significancia especial al representar la oportunidad de acceder al derecho a la educación. Es fundamental que los educadores reflexionen sobre sus prácticas tanto dentro como fuera de las paredes de la institución penitenciaria, involucrando a la comunidad en este proceso. Esta reflexión ayuda a construir ambientes educativos más inclusivos y democráticos, donde se promueva la formación de sujetos ciudadanos, participativos de la vida social y política (Herrera, 2010).

Cuando la tarea educativa se desarrolla en contextos de encierro, tanto los docentes como los estudiantes se encuentran enmarcados en una doble institucionalización: la escuela y el contexto de encierro, donde cada una se desarrolla con principios rectores diferentes. Esta situación requiere la armonización de prácticas y marcos normativos entre ambos sistemas. En este sentido, la educación es vista por el sistema penitenciario como un beneficio y no como un derecho. Esto les facilita que solo un pequeño porcentaje de la población criminalizada acceda a la oferta educativa. Desde esta perspectiva sólo deben tomar esta opción aquellos/as trabajadores de la educación que se sientan interpelados por la problemática del encierro.

El/la docente será entonces un agente de cambio, capaz de generar espacios de diálogo, resistencia y emancipación en un entorno donde predominan el poder y la disciplina. Esta práctica demanda flexibilidad, adaptándose a las limitaciones materiales y estructurales del contexto, al mismo tiempo que promueve el desarrollo de habilidades y conocimientos que potencien la autonomía y la conciencia crítica de los estudiantes, brindando herramientas para una futura reinserción social.

Asimismo, las estrategias de enseñanza no pueden ser descontextualizadas, sino que deben pensarse en función de los sujetos y el contexto en el que se desarrollan. Esta premisa se vio reflejada en las clases observadas, donde las estrategias implementadas tuvieron en cuenta a los estudiantes y la realidad en la que se enmarcan. Los educadores en contextos de privación de la libertad deben ejercer una práctica

educativa transformadora. Por eso, la enseñanza liberadora no puede ser estandarizada, es la acción creativa, experimental, la que crea condiciones para la transformación, probando sobre el terreno los medios de esa transformación (Freire y Shor, 2014).

Una Experiencia que transforma y moviliza

Trabajar para educar en Contextos de Encierro implica abrir puertas a nuevas formas de pensar. La educación en estos espacios, es un acto profundamente político y emancipador que desafía las barreras que impone el encierro. Cada taller, cada clase y cada conversación se convierten en oportunidades para sembrar la transformación en estudiantes y docentes también. El contacto constante con realidades de vulnerabilidad, exclusión y privación de libertad hacen que sea imposible salir ileso/a de estas experiencias. Los rostros detrás de las rejas, las historias que emergen en las aulas y la lucha constante por el reconocimiento de los derechos y la dignidad nos recuerdan el poder que tiene la educación para generar cambios, incluso en los lugares más oscuros.

Para cerrar estas palabras, me interesa destacar la necesidad de habitar este tipo de espacios donde la amabilidad, el respeto y la atención brindada, nos permitieron transformar(nos) en la enseñanza. Me voy. Ellos se quedan allí, mientras yo vuelvo a recorrer ese pasillo infinito, escuchando reiteradamente el sonido de las llaves timbres y rejas. Y aunque sé que ni siquiera en unas pocas horas pude sentir plenamente lo que significa la falta de libertad, me quedo pensando en ello, con la esperanza de que en el silencio de la prisión, la voz de la educación pueda construir un futuro repleto de posibilidades.

Referencias bibliográficas

- Foucault: M. (1975). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.
- Foucault: M. (1979). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Freire: P. y Shor: I. (2014). *Miedo y Osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo Veintiuno Editores.
- Goffman: E. (1984) *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Herrera: P. y Frejtman: V. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Schon: D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.

Pecourt Gracia: J. (2012). *Teorías clásicas y contemporáneas de sociología de la educación en: Beltran: J. y Hernandez: F. Sociología de la Educación*. México: Mc Graw Hill.

Weber: M. (1988). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Documentos

Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24.660. (1996). "Educación en el contexto penitenciario". Capítulo VIII

Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006) "Educación en contextos privados de la libertad". Capítulo XII

Análisis reflexivos y construcción de propuestas colaborativas en el campo didáctico entre instituciones públicas de educación superior

Alejandra Nicolino

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján

nicolinoalejandra@gmail.com

Mónica Insaurrealde

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján

monicainsaurrealde64@gmail.com

Resumen

En esta ponencia presentaremos la Acción de Extensión no Articulada organizada por el equipo de Didáctica I del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNLu. Pretendemos construir un espacio colaborativo de reflexión y producción de conocimientos a partir de la articulación entre la universidad y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) públicos de la zona, con los que venimos compartiendo diferentes actividades. Buscamos favorecer diálogos genuinos entre lxs profesorxs de los institutos, el equipo docente de Didáctica I y lxs estudiantes. En este sentido, nos alejamos de aquellas posiciones que entienden a la Extensión universitaria con un carácter de mero asesoramiento o transferencia.

Esta Acción se constituye a partir de los intereses de varixs profesorxs de ISFD y nuestro equipo acerca de la habilitación de un espacio formativo que posibilite compartir y analizar las siguientes temáticas: programación, enfoques de enseñanza y su relación con los procesos de aprendizajes, currículo, evaluación en la educación superior, la inclusión de las tecnologías en las prácticas de enseñanza, entre otras. Además, acordamos elaborar diferentes propuestas situadas, en tanto que en el campo didáctico se realizan investigaciones cuyos resultados pueden orientar la acción de lxs docentes (Camilloni, 2007).

Palabras clave:

Articulación; formación docente; extensión universitaria; prácticas de enseñanza; campo didáctico.

A modo de presentación

En este trabajo presentamos la “Acción de Extensión” organizada por el equipo docente de Didáctica I del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Más allá de la definición expresada en la Resolución del HCS-LUJ: 579-17, el formato de esta Acción anual nos habilita a formalizar un espacio de encuentro horizontal y colaborativo de reflexión y producción de conocimientos, a partir de la articulación entre la universidad y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) públicos de la zona, con los que venimos compartiendo diferentes actividades. Específicamente, la propuesta de nuestro equipo docente es favorecer diálogos genuinos con profesoras de los institutos que desarrollan la docencia ligada a unidades curriculares relacionadas con el campo didáctico, en Profesorados para los diferentes niveles del sistema educativo y diversas modalidades. En este sentido, nos alejamos de aquellas posiciones que entienden a la extensión universitaria con un carácter de mero asesoramiento o la sola difusión de conocimientos producidos y avalados por las comunidades científicas.

Por lo tanto, esta propuesta tiene por horizonte consolidar, en varios sentidos, la articulación de nuestro Departamento y el equipo docente con los ISFD y un grupo de profesoras pertenecientes a la Educación Superior del sistema educativo público provincial. Desde nuestro equipo, junto a estudiantes que han cursado Didáctica I y se sintieron convocadxs por esta Acción de Extensión, consideramos que esta iniciativa puede constituirse en una de las formas de desarrollar la función social de la universidad, promoviendo su inserción en el territorio para desarrollar lazos de cooperación. Nos proponemos crear tiempos y espacios de reuniones -presenciales, virtuales e híbridas- constituyendo un grupo interinstitucional con el fin de contribuir al análisis de las propuestas programáticas, las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizajes relacionados con el campo de la Didáctica y, consiguientemente, elaborar en forma colaborativa posibles acciones frente a ciertos problemas identificados en la formación de docentes. Pensamos que en este tipo de espacios estaremos en mejores condiciones para enfrentar los desafíos contemporáneos de una realidad social cada vez más desigual que, a la vez, ofrece desarrollos tecnológicos y profundas transformaciones culturales que, entendemos, debemos considerar en nuestras prácticas de enseñanza orientadas a la formación de futurxs profesorxs y en el caso de nuestro equipo, también, a los procesos formativos de licenciadxs en Ciencias de la Educación.

El encuadre que orienta la Acción de Extensión

El equipo docente de la asignatura Didáctica I está integrado por profesoras que desarrollan su práctica profesional en la universidad y que en determinados momentos de sus desarrollos profesionales lo hicieron, además, en ISFD ubicados en diferentes zonas del AMBA, centralmente en el campo de la Didáctica General. Por otra parte, también nuestras investigaciones, en el marco de distintos proyectos radicados en el Departamento de Educación, tuvieron y tienen por objeto de investigación las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial en relación con las futuras prácticas profesionales y, mayormente, se trata de investigaciones colaborativas cuyos equipos tienen como integrantes a profesoras de los ISFD que constituyen estudios de casos. Al mismo tiempo, las docentes auxiliares realizaron formación de posgrado en Tecnología Educativa, con el fin de tejer puentes entre ambos campos de conocimiento.

En este sentido, desde hace varias décadas y, crecientemente, en la coyuntura actual se requiere de la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el campo educativo. Sin embargo, resulta imprescindible señalar que en nuestro país estamos lejos de garantizar la conectividad en todas las zonas y a todos los sectores sociales, además del acceso a dispositivos adecuados para llevar a cabo los procesos de aprendizaje. No obstante, atendiendo a la anterior caracterización, asumimos el compromiso de potenciar la creatividad docente de modo de favorecer la reinención de las prácticas de enseñanza ya que, como lo señalamos más arriba, consideramos las tendencias culturales que nos atraviesan y los modos en que lxs sujetos se vinculan con el entorno en sus modos de leer, escribir, comunicarse en las múltiples redes sociales e Internet, muchos de ellxs solo desde un celular. Por lo tanto, se juzga necesaria la inclusión genuina de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (Maggio, (Autor, 2012; Autor, 2024)), reconociendo el valor didáctico en la mediación y su incidencia en los aprendizajes.

La perspectiva que sostenemos acerca de la política académica universitaria y que orienta nuestra participación en la vida institucional comprende que la extensión debe contribuir a la democratización de los conocimientos, a través de una comunicación horizontal y fluida entre lxs universitarixs y lxs sujetos sociales con los que nos relacionamos de variadas formas. La democratización de los conocimientos surge, entonces, de nuestras prácticas conjuntas y de la necesaria reflexión crítica sobre ellas. De esta manera, acordamos con Tomasino (2010) cuando expresa

Entendemos que debemos encaminarnos y profundizar coherentemente la construcción de relaciones de la Universidad con la sociedad que sean críticas, dialógicas, participativas y encaminarnos en el sentido de la construcción de una universidad popular, abierta y nómada que responda a los intereses de las grandes mayorías (p. 4).

Los diálogos y las reflexiones propiciadas en los encuentros de extensión interinstitucionales se enmarcan en los posicionamientos éticos, políticos e ideológicos de cada profesora en relación con las prácticas profesionales que se desarrollan diariamente en la formación de docentes, contemplando siempre los contextos particulares y lxs sujetos involucradxs, ya que la enseñanza, al ser una actividad práctica, se realiza siempre a la luz de alguna concepción sobre lo deseable y lo posible (Litwin, 1997). En este sentido, se trata de conformar un equipo en el que se expresen, se analicen y se sometan a debate los acuerdos, las diferencias, etc. para lograr constituirnos como un grupo heterogéneo, como lo es la vida social toda, y desde ahí avanzar hacia los objetivos propuestos y abiertos a redefiniciones. Es imprescindible conocer y comprender aquello que ocurre en las clases para poder tomar decisiones coherentes e incidir en dichas prácticas, abordando experiencias, problemáticas y desafíos del acontecer en las aulas, los ISFD, la universidad y otros espacios formativos. En los intercambios se buscará propiciar las relaciones constantes entre las contribuciones del campo didáctico y nuestras propias prácticas, reconociendo a la vez que esas “ideas se encuentren sometidas a la crítica de la práctica y sean modificadas por la misma” (Stenhouse, 1985: p. 98). Contrariamente a la concepción aplicacionista, lxs docentes necesitamos de un “juicio informado” (Brown, 1984) para tomar decisiones en situaciones inciertas, denominadas por Schön (1992) “zonas indeterminadas de la práctica”. Nos orienta la articulación constante entre las respectivas formaciones teóricas y las experiencias prácticas en distintos contextos institucionales, en pos de una síntesis superadora como base de todo razonamiento dialéctico (Carr y Kemmis, 1988).

Este equipo docente entiende la Didáctica como una disciplina científica que desde su carácter explicativo y normativo asume la comprensión y la proyección de las prácticas de enseñanza orientando, al mismo tiempo, la construcción permanente de sus objetos de estudio. Así, enseñanza y currículo se funden en el devenir de las clases. Se trata de un campo en el que se reconoce la consolidación de la “nueva agenda de la Didáctica” (Litwin, 1996), con la contribución de múltiples investigaciones en pos de la producción de conocimientos que orientan la acción de lxs docentes (Camilloni, 2007). A la vez, la generación de conocimiento disciplinar es producto del juego entre las decisiones individuales y la intersubjetividad en el seno de la comunidad científica, a partir de la reflexión pública sobre las prácticas (Programa Didáctica I 2024, Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, UNLu).

Los aportes de Elena Achilli (1986), a partir de sus investigaciones e intervenciones en talleres de reflexión con docentes, nos ofrecen suficientes evidencias acerca de que la práctica docente no se reduce a las prácticas pedagógicas en las clases, sino que también abarca el trabajo que lxs profesorxs desarrollan cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para ellxs. Esta Acción de Extensión se posiciona, entonces, desde una perspectiva crítica y adhiere, considerando los intereses

constitutivos del saber de Habermas (1997), al interés emancipador sostenido en el razonamiento dialéctico, las relaciones necesarias -a la vez que complejas- entre teoría y práctica, la iluminación sobre las relaciones de poder y de dominación en el campo social, y un compromiso político con la organización de procesos cooperativos de reflexión desde los cuales sea posible la transformación de la educación y de las desigualdades propias de esta sociedad (Kemmis, 1988).

En este sentido, tomamos el desafío que nos dejara planteado nuestra querida Profesora Titular Emérita de la UNLu, Silvia Brusilovsky (2010). En las acciones de extensión tenemos que ser capaces de “identificar estrategias pedagógicas -tipos de contenidos, de experiencias y metodologías- que permiten formar profesionales críticos de excelente nivel” (pp.19-20).

Sobre la conformación del equipo de la Acción de Extensión

La constitución de este grupo de extensión interinstitucional y colaborativo se relaciona con nuestros desempeños en las diferentes funciones que toda universidad nacional asume: docencia, investigación y extensión. Por lo tanto, como ya lo anticipamos, quienes integramos este grupo de la UNLu venimos de diferentes experiencias de articulación, atravesadas por más de una de las funciones de las universidades públicas desde la Reforma universitaria de 1918 y con un compromiso renovado en Córdoba en 2018. Por tal motivo, con muchas de las profesoras de los ISFD tenemos variadas experiencias de articulación en torno a estas tres funciones de la universidad. Sin embargo, y aunque sea una parte minoritaria, hay profesoras que son convocadas por primera vez desde este equipo docente del área Didáctica del Departamento de Educación.

Pasemos, entonces, a presentar las unidades curriculares de los Profesorados de diferentes instituciones educativas, con cuyas profesoras estamos transitando el proceso de constitución del grupo de extensión. La Universidad Nacional de Luján posee en su oferta académica la Licenciatura (código de plan 04.04) y el Profesorado (código de plan 55.01) en Ciencias de la Educación. Ambos planes de estudios poseen dos unidades curriculares del campo: Didáctica I en el quinto cuatrimestre (96 hs.) que refiere a temáticas de la Didáctica General y Didáctica II correspondiente al sexto cuatrimestre (96 hs). Esta última asignatura posee como contenidos mínimos temas de las Didácticas Específicas de Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. A continuación, sistematizamos en el Cuadro 1 las instituciones formadoras, las carreras y las unidades curriculares convocadas para esta nueva propuesta de extensión a desarrollarse entre el segundo semestre de 2024 y el primero de 2025.

Cuadro 1: Carreras, instituciones formadoras, unidades curriculares del campo didáctico y cargas horarias

CARRERAS e INSTITUCIONES FORMADORAS	UNIDADES CURRICULARES	CARGA HORARIA
<i>Profesorado de Instrumento en Música Popular</i> Resolución N°13234/99 Escuela de Arte N°1 Luján	Primer año: - Perspectiva pedagógica didáctica I Segundo año: - Perspectiva pedagógica didáctica II Tercer año: - Perspectiva filosófica pedagógica didáctica	64 horas reloj. Asignatura anual 64 horas reloj. Asignatura anual 64 horas reloj. Asignatura anual
<i>Profesorado de Educación Primaria</i> Resolución N°4154/07; 153/08 y Comunicación 109/23 ISFD N°21, ISFD N° 23, ISFDyT N° 44	Primer año: - Didáctica General Segundo año: - Didáctica y curriculum del Nivel Primario	64 horas reloj. Asignatura anual 64 horas reloj. Asignatura anual
<i>Profesorado de Educación Inicial</i> Resolución 4154/07 ISFDyT N°44	Primer año: - Didáctica General Segundo año: - Didáctica y curriculum del Nivel Inicial	64 horas reloj. Asignatura anual 64 horas reloj. Asignatura anual
<i>Profesorado de Educación Física</i> Resolución 2432/09 ISFDyT N°44	Primer año: - Didáctica General Segundo año: - Didáctica y curriculum	64 horas reloj. Asignatura anual 64 horas reloj. Asignatura anual
<i>Profesorado de Educación Especial</i> Orientación en Discapacidad Intelectual Resolución N°1009/09 – 203/09 y Comunicación 109/23 ISFD N°21, ISFD N°23 Orientación en Discapacidad Neuromotora ISFDyT N°44	En ambas orientaciones: Primer año: - Didáctica General Segundo año: - Didáctica y curriculum	64 horas reloj. Asignatura anual 64 horas reloj. Asignatura anual
<i>Profesorado de Artes Visuales con orientación en Pintura/Grabado/Escultura</i> Resolución 887/11 Escuela de Arte N°1 Luján	Segundo año: Didáctica General	64 horas reloj. Asignatura anual

Escuela de Artes Visuales N°1 San Miguel		
<i>Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura</i> Resolución N°1862/17 y Comunicación 109/23 ISFD N°21, ISFDyT N°44	Primer año: • Didáctica General Tercer año: • La evaluación de los aprendizajes • Educación para la diversidad	96 horas reloj. Asignatura anual 64 horas reloj. Asignatura anual 64 horas reloj. Asignatura anual
<i>Profesorado de Inglés</i> Resolución N°1860/17 y Comunicación 109/23. ISDF N°21, ISFD N°23	Primer año: • Didáctica General Tercer año: • La evaluación de los aprendizajes • Educación para la diversidad Cuarto año: Espacio de la Definición Institucional (EDI). Se elige un EDI sobre cinco. • EDI: Perspectivas innovadoras de las Prácticas de la Enseñanza • EDI: Prácticas de Enseñanza en la Diversidad contextual	64 horas reloj. Asignatura anual 64 horas reloj. Asignatura anual 64 horas reloj. Asignatura anual 64 horas reloj. Asignatura anual
<i>Profesorado de Educación Secundaria en Matemática</i> Resolución N°1861/17 y Comunicación 109/23 ISFD N°21, ISFD N°23, ISFDyT N°44	Primer año: • Didáctica General Tercer año: • La evaluación de los aprendizajes • Educación para la diversidad	96 horas reloj. Asignatura anual 64 horas reloj. Asignatura anual 64 horas reloj. Asignatura anual
<i>Profesorado de Educación Secundaria en Biología</i> Resolución 3605/22 ISFD N°21	Segundo año: • Didáctica y curriculum	64 horas reloj. Asignatura anual
<i>Profesorado de Educación Secundaria en Geografía</i> Resolución 3608/22 ISFD N°21	Segundo año: • Didáctica y curriculum	64 horas reloj. Asignatura anual

<i>Profesorado de Educación Secundaria en Historia</i> Resolución 3609/22 ISFD N°21, ISFDyT N°44	Segundo año: Didáctica y curriculum	64 horas reloj. Asignatura anual
<i>Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía</i> Resolución 3603/22 ISFD N°21	Segundo año: Didáctica y curriculum	64 horas reloj. Asignatura anual

Fuente: Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. - Elaboración propia.

Del análisis del cuadro se concluye que en la Provincia de Buenos Aires se ofrecen Profesorados que responden a diferentes estructuras del sistema educativo, según las leyes de las dos últimas reformas educativas. El Profesorado de instrumento en Música Popular se encuadra en la Ley Federal de Educación (1993) y la correspondiente Ley de la Provincia de Buenos Aires (1995). Mientras que el resto de las carreras se aprobaron bajo la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley de Educación Provincial (2007) vigentes. No obstante, los años de las resoluciones dan cuenta de que las elaboraciones curriculares se formularon en diferentes gobernaciones y con distintos Director/a General de Cultura y Educación. Los Diseños Curriculares (DC) de 2022 se pusieron en vigencia en 2023 y según lo que nos informaron los entrevistados en 2023, responsables de los Campos de la Formación General y de la Práctica Docente, durante este año se estarían elaborando los DC pendientes, de modo que la totalidad de los Profesorados responderían a los lineamientos y las estructuras curriculares de la política educativa actual para la formación de profesoras. Más allá de las diferentes estructuras curriculares, en los ISFD con los que articulamos una profesora, con frecuencia, tiene a su cargo más de una unidad curricular vinculada al campo didáctico perteneciente a una y/o a diferentes carreras.

Un boceto a mano alzada listo para el rediseño

Esta Acción de Extensión fue presentada en la convocatoria de abril de 2024 y aprobada en junio del corriente año, con la intervención de evaluadores externos e internos. Nos parece importante compartir algunos aspectos y decisiones que se tomaron en el proceso de elaboración. Se realizó una exploración en las instituciones formadoras con las profesoras con las que se tiene un recorrido de trabajo compartido, para considerar sus principales intereses frente a esta propuesta. Sin embargo, los tiempos de la convocatoria y las otras funciones que desarrolla el equipo docente de la UNLu no hizo posible la consulta al universo presentado más arriba. A la par de la escritura de este trabajo estamos iniciando una segunda recorrida por las instituciones formadoras para conversar con las profesoras a cargo de las unidades curriculares (ver Cuadro 1) y conformar el equipo de extensión interinstitucional definitivo, a partir de

lo cual elaboraremos el rediseño de lo que llamamos boceto a mano alzada. Este momento también está marcado por la concepción que sostenemos acerca de la extensión universitaria. Si retomamos algunas de las afirmaciones ya expuestas, no la concebimos como transmisión unidireccional de conocimientos validados en las comunidades científicas o mero asesoramiento desde el lugar de cierta experticia. En definitiva, como nos enseñara Paulo Freire (1973), no se trata de sustituir una forma de conocimiento por otra, cuando a extensión nos referimos. De ahí que Freire -cuando analizaba el trabajo del agrónomo extensionista- reponía la comunicación frente al dar y el extender. Así, no es extraño que su pensamiento, a más de cincuenta años de que publicara *¿Extensión o comunicación?*, continúe más que vigente. Recuperamos la idea de coparticipación en el pensamiento, en tanto pensamos con otrxs, lo que habilita la resignificación de la extensión universitaria en términos de acción dialógica, problematización y producción colectiva.

No obstante, en la presentación ante la Secretaría de Extensión de nuestra universidad se debió responder a la normativa. En lo que sigue compartimos algunos de los apartados, formulados a modo siempre provisional.

Objetivo general

- Promover el intercambio reflexivo y propositivo acerca de las prácticas de enseñanza en la formación de docente a partir de los aportes, fundamentalmente, del campo de la Didáctica General.

Objetivos específicos

- Propiciar un espacio de intercambio de experiencias, problemáticas y desafíos acerca de las prácticas de enseñanza vivenciadas por lxs profesorxs junto con sus estudiantes en las instituciones de pertenencia.
- Favorecer la reflexión y el análisis fundamentado de las experiencias, problemáticas y desafíos ante las prácticas de enseñanza situadas desde las contribuciones del campo didáctico.
- Construir colectivamente un espacio de reflexión y propositivo que favorezca la producción de conocimientos en pos de contribuir a las prácticas de enseñanza en la formación de docentes.
- Socializar investigaciones actuales de la Didáctica General y la formación de docentes en relación con las problemáticas y los desafíos acerca de las prácticas de enseñanza relevados en los ISFD y en las carreras de Ciencias de la Educación de la UNLu.

Primer esbozo del plan de actividades

Pensamos en un primer encuentro a través de la habilitación de un Aula Virtual de la universidad con acceso a las profesoras de las seis instituciones formadoras que participamos en esta Acción de Extensión. A través de la apertura de un Foro las participantes realizaremos una presentación breve de la formación y los desempeños profesionales, la institución de pertenencia y las unidades curriculares a cargo. En una segunda intervención, cada una compartirá una experiencia de enseñanza de los últimos años académicos que haya sido especialmente valorada por el estudiantado, una problemática y/o un desafío que desee incorporar al análisis del equipo interinstitucional. En cada una de estas dos rondas de intervenciones, las docentes de la universidad también coordinaremos el Foro a los efectos de realizar breves síntesis y promover diferentes intercambios.

También esbozamos la posibilidad de realizar un encuentro de carácter híbrido (presencial y por videoconferencia) en el cual participe al menos una profesora por institución, elegida por sus compañeras. En esa reunión, de acuerdo a los intercambios producidos en el Foro, se decidirán las temáticas y los formatos como, por ejemplo, círculo de reflexión, mesa redonda, conversatorio, ateneo didáctico, entre otros, a realizarse entre los meses de noviembre y diciembre de 2024 y marzo y abril de 2025.

Es evidente que la propuesta está abierta a cómo la vaya perfilando el propio grupo. En este sentido, acordamos con Milagros Rafaghelli (2013) quien al reflexionar sobre la dimensión pedagógica de la extensión plantea que

Debe ser un espacio incompleto que se construye a partir de un no saber; en el trabajo conjunto nunca se sabe todo acerca de los otros con quienes se interactuará. En este sentido, es necesario que exista cierta disposición a no saber y a no suponer todo acerca de los otros, puesto que creer que eso es así lleva a ejercer una violencia o un forzamiento pedagógico o social donde fracasaría la posibilidad de construir el espacio de encuentro (p.29).

También delineamos la posibilidad de realizar lecturas cruzadas de programa/proyectos de cátedra que dé lugar a decisiones analizadas en el grupo interinstitucional, como uno de los insumos posibles para la reformulación de algunas propuestas programáticas o algunos componentes de ellas.

Por otra parte, se tendrá que definir las formas y medios de comunicación interna, la frecuencia de los encuentros presenciales, virtuales y/o híbridos, la documentación de las diversas actividades y reuniones, etc. Desde ya que la apuesta es lograr realizar producciones de distintos tipos en el marco del trabajo colaborativo. Apostamos a desafiar la imaginación del equipo para construir propuestas de enseñanza del campo didáctico que apelen al contexto de cada grupo de estudiantes, a sus preocupaciones sociopedagógicas, a la integración de los conocimientos propios y los que devienen de la formación académica, a la incorporación de las problemáticas sociopolíticas y

ambientales a nivel país y locales, las transformaciones culturales, las TIC y la cultural digital.

Entendemos que sería muy importante que los desarrollos de estas propuestas sean documentados por la profesora y el estudiantado involucrados. Sostener las prácticas de documentación es todo un desafío en las condiciones laborales y salariales actuales. Pero estas son solo ideas. Es seguro que la puesta en marcha del ‘pensamiento con otras’ será muy fructífero para lograr el rediseño colaborativo que proponemos. Aspiramos a constituir una verdadera comunidad de prácticas que logre sostener esta Acción de Extensión en el tiempo, con una frecuencia que podría ser de carácter bianual.

La propuesta aprobada previó una actividad de cierre provisorio y apertura hacia el futuro; el *I Encuentro colaborativo: reflexiones sobre la enseñanza en la formación docente. Problemáticas, experiencias y propuestas de acción situadas*. Entre los meses de mayo y junio de 2025, si así lo decide el equipo interinstitucional, se estaría dando lugar a su organización. Se entiende que este encuentro sería una ocasión para socializar las acciones desplegadas y, en tanto que la intención es continuar sistemáticamente con esta Acción de Extensión, se buscará elaborar conjuntamente las conclusiones generales de toda la experiencia del año y algunas propuestas para darle continuidad en el tiempo.

Este *Encuentro colaborativo* podría estar abierto a lxs estudiantes de las unidades curriculares participantes, a otrxs docentes del campo didáctico interesadxs; en definitiva, serán las protagonistas quienes lo decidan. Se pone a disposición las instalaciones de la UNLu, es decir, la Sede Central Luján y el Centro Regional San Miguel, como así también podrían surgir propuestas de espacios por parte de los institutos. Incluso, entendemos que puede darse una combinación de estas posibilidades, tal como lo hemos llevado a cabo en otras Acciones de Extensión, que sostenemos desde 2013, con instituciones de Educación Secundaria y Educación Superior públicas provinciales.

La necesaria ausencia de conclusiones

Más bien está todo en vías de hacerse. Tenemos preguntas para compartir con nuestras pares de la Educación Superior terciaria y múltiples experiencias propias y de otrxs nos muestran que la creación de puentes con otras instituciones educativas y organizaciones sociales populares favorece la creación de lazos fecundos que abren caminos para el análisis crítico y colectivo de las prácticas de enseñanza. Nos orienta un interés del conocimiento emancipatorio (Habermas, 1997) que reclama de la horizontalidad para pensar y actuar. En línea con esta afirmación y la centralidad del diálogo que Freire (1973) también coloca en el centro de las acciones de extensión, recuperamos uno de los planteos de Nicholas Burbules (1999) quien expresa tres reglas del diálogo: el diálogo pedagógico requiere de la *participación* voluntaria, activa,

abierta de lxs involucradxs; el diálogo en tanto es comunicativo necesita de la comprensión intersubjetiva y, entonces, la regla del *compromiso* es ineludible; todo diálogo se asienta en una relación, por lo que la regla de la *reciprocidad* favorece el desarrollo de una relación comunicativa en la que el respeto y el interés mutuo son constitutivos de ella.

Y no se deben dar por sentados papeles de privilegio o de especialización. Un corolario de este principio es que toda dinámica, dentro de una relación dialógica, debe ser *reversible* y *reflexiva*. Dicho de otra manera, debemos estar preparados para que otros nos pregunten lo que les preguntamos a ellos, y a que se espere de nosotros lo que esperamos de los demás (Burbules, 1999, p. 123. La cursiva es del original).

Por último, pero para abrirnos a los debates y no para cerrar, en este momento en que el funcionamiento algorítmico pretende emular el pensamiento en clave individual, apostamos al pensamiento colectivo; pensamos con otrxs y coparticipamos en el pensamiento. En términos de Cole y Engeström (2001) las cogniciones están culturalmente mediadas como parte de un sistema de actividad compuesto por la cultura, la comunidad, las herramientas y los símbolos, por lo que afirman que las cogniciones están distribuidas. Más recientemente y desde otra perspectiva, Miguel Benasayag (2023), en conversaciones con Ariel Pennisi, plantea que el cerebro no secreta el pensamiento como la vesícula biliar secreta bilis. Afirma que el cuerpo piensa porque se plantea problemas, aunque no piensa racionalmente cuando actúa porque eso le lo impediría. Todo pensamiento es situado entre cuerpos que interactúan y el pensamiento combinatorio o simbólico es un mix de la biología, la cultura, la técnica, etc.

por eso sin inteligencia artificial hay pensamiento, pero sin cerebro no. Solo que *el cerebro aislado no piensa*, es una interface que hace parte de un conjunto orgánico en el que todas las variantes de esa relación múltiple que las caracteriza y que es irreductible, impulsan, dotan de energía y de todo lo necesario para que esa combinatoria que llamamos pensamiento simbólico exista (Benasayag y Pennisi, 2023, pp. 15-16. La cursiva es nuestra).

En estas Jornadas compartimos los principios que sostienen la propuesta de extensión, que pretendemos articularla con la docencia y las investigaciones de las que somos parte. Además, mostramos el boceto de acciones apenas delineadas. Las discusiones en este encuentro académico y en el eje que nos convoca contribuirán a los análisis reflexivos y a la construcción de propuestas de enseñanza creativas, asentadas en la necesaria colaboración y pensamiento colectivo entre docentes y estudiantes de instituciones públicas de educación superior.

Referencias bibliográficas

- Achilli: E. (1986). *La práctica docente: una interpretación de los saberes del maestro*. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales -CRICSO- y Facultad de Humanidades y Artes: Universidad Nacional de Rosario.
- Benasayag: M. y Pennisi: A. (2023). *La inteligencia artificial no piensa (El cerebro tampoco)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Brown: H. (1984). *La nueva filosofía de la ciencia*. Buenos Aires: Tecnos.
- Brusilovsky: S. (2010). *Conferencia Orientaciones políticas de la extensión universitaria*. Sus relaciones con la docencia y la investigación. Jornadas de Extensión: Discutiendo la Extensión Universitaria en la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Burbules: N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Teoría y práctica. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camilloni: A. et al. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carr: W. y Kemmis: S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación de profesores*. Martínez Roca.
- Cole: M. y Engeström, Y. (2001). *El enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida*. En Salomon: G. (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Madrid: Amorrortu.
- Freire: P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Habermas: J. (1997). *Teoría y praxis*. Estudios de filosofía social. Madrid: Tecnos.
- Kemmis: S. (1988). *El curriculum más allá de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Litwin: E. (1996). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En Camilloni: A., et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio: M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio: M. (2024). *Aprender a ver lo que está viniendo*. Desafíos didácticos entre la hibridación y la inteligencia artificial. En Kap: M. (comp.). *Didáctica y tecnología. Encrucijadas: debates y desafíos* (pp.147-169). Mar del Plata: Eudem.
- Rafaghelli: M. (2013). *La dimensión pedagógica de la extensión*. En Camilloni: A. et al. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 22-37). Santa Fe: Secretaría de Extensión: Universidad Nacional del Litoral.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores. Buenos Aires: Paidós-MEC.



Stenhouse: L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tomasino: H. (2010). *Generalización de las prácticas integrales*. Los aportes de la Extensión para su implementación. Revista en Diálogo.

Potenciar las prácticas de enseñanza: reflexiones en torno a una experiencia de extensión universitaria en la Escuela Secundaria N°12 de Mar del Plata

Graciela Noschese

GIDET - GEIE Facultad de Humanidades UNMDP

gramnn04@gmail.com

Resumen

El presente trabajo aborda de modo reflexivo una experiencia de Extensión Universitaria desarrollada durante el 2022 por el Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE), que coordina la Cátedra de Didáctica General de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, en articulación dialógica con la Escuela Secundaria n° 12 de Mar del Plata. La experiencia se llevó adelante como parte del Proyecto de Extensión *Contextos diversos donde habitar la enseñanza. Innovación en las prácticas educativas del nivel secundario*. Se trabajó primeramente a partir de registros etnográficos para luego (re)pensar las prácticas de enseñanza a través de un intercambio horizontal y colaborativo entre los actores involucrados, permitiéndoles habitar un espacio de aprendizaje mutuo. El trabajo se propone reflexionar en torno a los desafíos y los resultados de llevar a la práctica propuestas de enseñanza innovadoras y situadas encuadradas en la experiencia de extensión. A modo de conclusión, podemos sostener que la reflexión permanente sobre las prácticas de enseñanza permitió (re)pensarlas y potenciarlas para enriquecer los aprendizajes de los estudiantes. En ese marco, la articulación entre la Universidad y la Escuela Secundaria cobró importancia para promover la transformación, a través de la innovación y la construcción conjunta de conocimiento.

Palabras claves

Prácticas de enseñanza; innovación educativa; extensión universitaria; trabajo colaborativo; aprendizaje situado

Introducción. Contexto y propósito

El presente trabajo aborda de modo reflexivo una experiencia de Extensión Universitaria desarrollada durante el 2022 por el Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE), coordinado por la Cátedra de Didáctica General de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. La experiencia se llevó adelante como parte del Proyecto de Extensión *Contextos diversos donde habitar la enseñanza. Innovación en las prácticas educativas del nivel secundario* y en el marco del cual se produjo un acercamiento a diversas escuelas de la ciudad de gestión pública y privada con el propósito de (co)crear prácticas innovadoras de enseñanza (re)pensando las clases de manera horizontal y colaborativa entre los actores involucrados. Esto permitió habitar un espacio de intercambio sinérgico entre la Universidad y la Escuela Secundaria.

La experiencia que dio marco a nuestra intervención se dio en articulación dialógica con la Escuela Secundaria N° 12, emplazada en el Barrio Autódromo de Mar del Plata. Junto al Jardín de Infantes N° 493 y la escuela de Educación Primaria 6 conforman el Polo Educativo de dicho barrio, al que concurren estudiantes que provienen en su gran mayoría de la misma zona.

La concreción del proyecto se dio en tres etapas recursivas. Se trabajó primeramente a partir de registros etnográficos, que implicaron una aproximación a la comunidad educativa, a sus características y necesidades, a sus actores y las problemáticas que los atravesaban. Nos permitió capturar la riqueza de las interacciones y los desafíos que docente y estudiantes vivenciaban cotidianamente en su transitar por la escuela. El propósito de esta etapa, fue dar cuenta de aquellas fortalezas y debilidades evidenciadas en la clase, y a partir de allí, proponer líneas de mejora y estrategias didácticas innovadoras que potenciaran los aprendizajes.

La segunda etapa se centró en (re)pensar las prácticas de enseñanza a través de un intercambio recíproco entre los participantes del proyecto, docente y extensionistas. Como destaca Tommasino (2023), la actividad de Extensión es un trabajo conjunto que enfatiza la co-construcción del conocimiento, integrando el saber popular y orientándose hacia la transformación social. La colaboración entre la Universidad, a través del Grupo de Extensión e Innovación Educativa (GEIE) y la Escuela Secundaria N° 12 reflejó plenamente esta perspectiva, promoviendo una interacción cooperativa y de retroalimentación donde las inquietudes del docente y nuestras ideas, se amalgamaron para dar forma a la propuesta final. Esto abrió un espacio para el aprendizaje mutuo que culminó en la tercera etapa de nuestra intervención, con la puesta en marcha de dicha propuesta.

En la presente ponencia, nos proponemos reflexionar en torno a los desafíos y resultados de implementar propuestas de enseñanza innovadoras y situadas encuadradas en la experiencia de Extensión. Entendemos que las propuestas innovadoras en el ámbito educativo son aquellas planificaciones y prácticas diseñadas

con el objetivo de mejorar las prácticas de enseñanza y sus resultados, buscando superar enfoques tradicionales e incorporando nuevas metodologías y tecnologías para hacer la educación más efectiva y significativa (Litwin, 2008). En este sentido, buscamos dar cuenta de cómo estas propuestas pueden contribuir a transformar las prácticas docentes y generar experiencias de aprendizaje más enriquecedoras en el contexto de la Extensión Universitaria.

Extensión y co-construcción del conocimiento en el campo

A partir de las primeras observaciones y de la escucha activa desplegada en la primera etapa, nuestra propuesta buscó alejarse de los enfoques tradicionales que muchas veces tienden a estandarizar las prácticas docentes reproduciendo un modelo rígido que pretende la sola transmisión del conocimiento, desconociendo o minimizando el contexto en el cual se despliegan. En línea con Kap (2023) sostenemos que la didáctica requiere una mirada integral sobre el aula, donde no solo se tengan en cuenta las estrategias que se planifican y llevan a cabo, sino también las creencias y supuestos de los docentes que las sustentan. La posibilidad de generar nuevas acciones en el aula, requiere además no perder de vista a los estudiantes dentro de ella, sus conflictos y tensiones, y cómo se resuelven los incidentes críticos.

Estas observaciones nos permitieron identificar problemas y crear un entorno donde poder explorar posibles soluciones y estrategias de acción, para facilitar el proceso de enseñanza (Anijovich, 2009). Así, comenzamos a pensar en acciones de mejora que estuvieran fuertemente ancladas en territorio y dieran respuesta a las inquietudes del profesor con el cual estábamos trabajando para potenciar sus prácticas a través de la innovación. En tal sentido, uno de los desafíos a los cuales tuvimos que hacer frente fue encontrarnos con que los estudiantes tenían escaso acceso a recursos tecnológicos. Coincidimos con Camilloni (1997) en que la verdadera innovación reside en la capacidad de (re)pensar las prácticas educativas en función de las necesidades y características específicas de los estudiantes y su entorno. Por lo tanto, la innovación educativa promovida aquí buscó adaptarse a la especificidad del aula atendiendo a las particularidades del grupo y la comunidad de pertenencia. La enseñanza debe ser vista como un proceso contextual y situado, donde el docente tiene la capacidad de modificar y adaptar las propuestas pedagógicas en función del contexto en el que se desempeña, lo que enriquece tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje (Camilloni, 1997). En este marco, se fomentó un aprendizaje activo que permitió a los estudiantes asumir un rol protagónico en sus procesos de aprendizaje, logrando que la enseñanza se tornara más significativa. De esta manera, la práctica pedagógica se encaminó hacia la (co)construcción de una enseñanza poderosa que, como plantea Maggio (2012), no solo se formuló en tiempo presente, sino que también buscó conmover y conectar profundamente con la realidad del aula, promoviendo el pensamiento disciplinar y dejando una huella que trascendiera el momento de la clase.

El segundo desafío estuvo vinculado con la situación social y las relaciones entre los estudiantes y sus familias fuera de la escuela. Esta situación traspasaba las fronteras del aula incidiendo de manera transversal y convirtiéndose en un obstáculo significativo para la enseñanza y el aprendizaje. Es importante concientizar que los métodos de resolución de conflicto en la comunidad, al momento de nuestra intervención, eran frecuentemente violentos. Esta dinámica, al trasladarse a las relaciones entre estudiantes dentro de la escuela, se transformaba en un problema complejo para la comunidad escolar, que, a pesar de los esfuerzos realizados, resultaba difícil de controlar. Durante nuestras conversaciones con el profesor de Economía Política, él manifestó su preocupación respecto al clima de violencia que percibía entre sus estudiantes, lo cual dificultaba la implementación de sus propuestas de clase. Nuestras reflexiones sobre el ambiente escolar que se vivía a diario en la EES N° 12 de Mar del Plata confirmaron esta inquietud. A través de nuestra charla con el profesor responsable de la clase que íbamos a intervenir, logramos profundizar en las problemáticas subyacentes entre los estudiantes, las cuales no habíamos dimensionado completamente en nuestras observaciones iniciales. Para contextualizar nuestra propuesta, consideramos que la escuela se encuentra ubicada en el Barrio Autódromo, una zona periférica de la ciudad donde la mayoría de los chicos que concurren son residentes del barrio, enfrentando condiciones de vulnerabilidad que abarcan no solo dificultades económicas, sino también problemas de violencia y adicciones. En este sentido, coincidimos con Kap (2023) en que es fundamental implementar acciones que no solo acompañen y apoyen los aspectos cognitivos, sino que también aborden los elementos afectivos y sociales, considerando los procesos intersubjetivos, las relaciones de poder, las tendencias culturales y las oportunidades de diálogo que trascienden los límites del aula.

Como señala Maggio (2018), diseñar experiencias que estén encarnadas en la realidad es fundamental. Esto se logra (co)construyendo propuestas de enseñanza que no solo estén formuladas en tiempo presente, sino que también se entrelacen con el ahora de diversas formas. Una clase se convierte en una experiencia valiosa de habitar cuando se aborda un problema social en el presente, para el cual no hay una solución predeterminada. Siguiendo esta línea, se comenzaron a pensar colaborativamente las ideas rectoras de nuestro trabajo, orientadas a potenciar en los estudiantes competencias que les ayudaran a abordar las diferencias por la vía del diálogo y a arribar a consensos. A medida que se fue delineando la propuesta, de nuestros intercambios con el profesor surgió la necesidad de incluir contenidos propios de la materia; él sostenía la importancia de trabajar de manera transversal ciertos contenidos en particular, como la escasez, los monopolios y la inflación. Dado que la intervención no se centraría en un contenido curricular específico, sino en uno de carácter transversal, el profesor expresaba su preocupación respecto a la posibilidad de no contar con el tiempo suficiente para abordar adecuadamente estos temas.

Nuestra intervención se sustentó en un enfoque que integró la construcción activa del conocimiento y la comunicación efectiva, considerando que el aprendizaje es un proceso activo donde los estudiantes construyen nuevos conceptos a partir de su conocimiento previo, impulsado por la interacción social y el lenguaje (Bruner, 1997). Se buscó sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia y necesidad de emplear métodos de prevención de la violencia escolar, potenciando el aprendizaje de la mediación escolar como un modo constructivo para resolver conflictos y promover el bienestar personal y social. Esto tuvo como objeto evitar que los conflictos mal manejados o negados generaran formas de resolución violentas, al mismo tiempo que se incidió en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Igualmente, se buscó desarrollar en los estudiantes estrategias y habilidades para desempeñar la función de mediación.

Innovación de las prácticas de enseñanza como puente para la transformación educativa

Para potenciar la innovación en las prácticas de enseñanza y facilitar la transformación educativa, se organizó una secuencia didáctica dividida en cuatro momentos distribuidos en dos jornadas de clase. Esta secuencia se centró en proponer orientaciones didácticas para la formación de competencias sociopersonales en los estudiantes de 5° 2° de la materia Economía Política, así como en la (co)creación de dispositivos pedagógicos basados en el uso del diálogo como método de resolución de conflictos. En una primera instancia, los estudiantes se agruparon para debatir sobre distintas situaciones-problema que se propusieron a modo de dilemas para su resolución. Posteriormente, se dirigieron las líneas de acción hacia la creación de un taller para la formación de los estudiantes, en el cual se utilizó un artículo periodístico como disparador, que también estaba relacionado con los temas previstos por el docente. Se proponían actividades orientadas a fomentar la sana convivencia, la cooperación, la mediación de conflictos y la comunicación eficaz.

Así, en la primera jornada de clase se trabajaron dos de los momentos previstos en la secuencia. Se propuso llevar adelante equipos de trabajo conformados de 4 o 5 estudiantes para el debate y abordaje de distintas problemáticas, como la comprensión del conflicto, la expresión de emociones y sentimientos, la comunicación eficaz y abierta, la convivencia pacífica y la mediación. Se pudo observar que al principio algunos estudiantes mostraron cierta resistencia a participar, manteniéndose en silencio o evitando mirar a sus compañeros. Sin embargo, a medida que avanzaba la actividad y los estudiantes se sentían más cómodos, comenzaron a involucrarse de manera más activa, compartiendo experiencias personales y expresando sus ideas sobre los conflictos planteados. A partir de textos que referían un *dilema* en relación a las temáticas trabajadas en la materia y propuestas anteriormente por el profesor: monopolios, escasez e inflación, se pudieron analizar los aspectos positivos y negativos de un conflicto y cómo afrontarlos constructivamente, desarrollar la escucha activa,

analizar grupalmente la relación de la valoración positiva de sí mismo con la resolución adecuada de conflictos a fin de poder detectar la necesidad de cambio cuando algo no funcionaba, y potenciar el trabajo cooperativo y la negociación cooperativa para el aprendizaje de estrategias de negociación así como de actitudes y habilidades requeridas en la negociación.

En un segundo momento, se propuso aplicar un breve cuestionario anónimo para detectar situaciones de conflicto a tratar que fueran de interés para los estudiantes. Mientras algunos respondían con rapidez y convicción, otros se mostraron dudosos y reflexivos, como si no estuvieran seguros de cómo expresar sus experiencias. Las respuestas se volcaron en una caja, luego se sacaron y se leyeron anotándose en el pizarrón aquellas respuestas recurrentes para priorizar el trabajo de esos conflictos. Durante la lectura, se evidenció cierto nerviosismo y curiosidad, ya que los estudiantes mostraron interés por saber si sus inquietudes serían abordadas, generando así un espacio de diálogo y reconocimiento de sus propias vivencias dentro del aula.

Cabe destacar que, al comienzo de ambos momentos de la clase, observamos que a algunos estudiantes les resultaba difícil participar activamente. Nuestra intervención didáctica propuso una dinámica de trabajo a la que los estudiantes no estaban habituados, de allí su resistencia inicial. Sin embargo, en la medida en que se fueron apropiando de la propuesta, comenzaron a reconocer sus propios problemas reflejados en sus compañeros. Esta experiencia resultó significativa, ya que les permitió ver cómo las dificultades que enfrentaban en su vida diaria no eran aisladas, sino compartidas, generando un sentido de pertenencia y empatía dentro del grupo. En línea con Anijovich y Mora (2009) sostenemos que enfocarnos en la heterogeneidad del aula facilitó un ambiente de trabajo que potenció la convivencia democrática, donde la información se compartió de manera abierta entre docentes y estudiantes, y los estudiantes participaron activamente en la organización de su propio proceso de aprendizaje.

En la segunda jornada, a partir de estos resultados obtenidos, se previó en un primer momento implementar un taller de formación para la mediación del conflicto. Durante este espacio, el docente guió a los estudiantes en el planteo de los problemas del grupo y se debatieron posibles soluciones a los mismos. Así mismo, se propuso la revisión de las pautas de convivencia ya existentes y el análisis de nuevos acuerdos que emergieron del intercambio. También se acordó colocar las normas de convivencia revisadas en un lugar visible del salón, para volver a ellas en caso de ser necesario. Los estudiantes emplearon para plasmar las normas materiales como cartulinas, marcadores y otros recursos creativos a su alcance: hilos, cintas adhesivas, retazos, etc. que sirvieron para enriquecer el proceso de aprendizaje dando soporte al docente, y facilitándoles volcar sus ideas y reflexiones de forma creativa. Los estudiantes, al ser protagonistas de esta instancia, mostraron una buena predisposición para reflexionar sobre sus propias actitudes y comportamientos, logrando una mayor identificación con las problemáticas

planteadas. De este modo, el aula se transformó en un espacio donde convergieron experiencias, historias y formas de aprender diversas (Anijovich et al., 2004).

El cuarto y último momento de la secuencia didáctica propuesta fue la etapa de cierre, donde se evaluó colectivamente la efectividad del proyecto permitiendo a los estudiantes expresar críticamente sus experiencias y aprendizajes. Coincidimos con Maggio (2018) en que una evaluación debe ser coherente con nuestra propuesta de enseñanza, un acto creativo que permita a los estudiantes participar de manera crítica en un proceso de negociación colectiva. Debe ser vista como una oportunidad (Anijovich y Cappelletti, 2017) de evaluar los aprendizajes de un modo más integral y significativo para el estudiante, a la vez que le brinda la oportunidad real de identificar las fortalezas y debilidades de su aprendizaje de maneras relevantes y personalizadas, favoreciendo el desarrollo de la autoestima y la motivación (Santos Guerra, 2000).

A modo de síntesis e integración de los contenidos abordados, se volcaron estas conclusiones en un afiche colectivo que a pedido del ED, se colocaría en la cartelera del hall de entrada. Esto no solo sirvió para visibilizar el trabajo realizado ante todos los actores de la escuela, sino que también se pensó como una orientación pedagógica para que otros cursos retomaran la experiencia. Este recurso permitió que la intervención didáctica trascendiera el aula, promoviendo la concientización y la apropiación de las estrategias de resolución de conflictos en el resto de la comunidad educativa, lo que contribuyó a percibir al conflicto como parte de las relaciones humanas, y a la reducción progresiva de los casos de violencia. Así, el conflicto dejó de ser percibido como un problema a evitar o evadir y se convirtió en una oportunidad para el aprendizaje a través del diálogo, fomentando la comprensión y la resolución pacífica de las diferencias.

Reflexiones finales

El trabajo de Extensión Universitaria se configura como un puente esencial entre el saber académico y las realidades comunitarias. La Extensión debe entenderse como un proceso de (co)construcción de saberes que busca transformar tanto al entorno social como a la propia Universidad, y concordamos con Cecchi et al (2013) cuando afirman que la Extensión no solo implica la transferencia de conocimiento, sino también un compromiso activo en la resolución de problemáticas sociales. En este sentido, la extensión se convierte en una práctica fundamental para el desarrollo de competencias sociopersonales y para promover la inclusión y la equidad en el aprendizaje. En ese marco, la articulación entre la Universidad y la Escuela Secundaria cobró importancia para promover la transformación, a través de la innovación y la construcción conjunta de conocimiento. En efecto, la colaboración entre docentes, estudiantes y extensionistas fue la condición de posibilidad para que el saber académico se adapte a las necesidades reales del contexto, favoreciendo así los aprendizajes.

Podemos sostener que volver recursivamente sobre las prácticas de enseñanza permitió (re)pensarlas y potenciarlas desde una perspectiva didáctica, lo que enriqueció significativamente los aprendizajes de los estudiantes. En línea con Kap (2023), este proceso implicó reconocer, en la didáctica, un aspecto reflexivo y propositivo. Esta mirada crítica favoreció la incorporación de estrategias más situadas y contextualizadas, que promovieron experiencias de aprendizaje más significativas. De este modo, al llevar adelante esta propuesta de Extensión se puso en evidencia cómo la co-construcción de conocimiento entre la Universidad y la Escuela Secundaria propició un proceso de transformación en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. La intervención demostró que, al desplegar propuestas didácticas innovadoras, centradas en la resolución de conflictos y el diálogo, se potenció la participación activa de los estudiantes y se promovió un clima de convivencia más positivo. Así mismo, la incorporación de prácticas de mediación contribuyó a que los estudiantes reconocieran sus propias problemáticas en los demás, facilitando las interacciones en el ámbito escolar.

Reflexionar sobre la experiencia nos lleva a reafirmar que la (co)construcción del conocimiento y la interacción dialógica enriquecieron tanto la labor docente como el proceso de enseñanza y de aprendizaje, trascendiendo los muros de la Universidad. Posibilitó que docentes y estudiantes (co)construyeran un conocimiento situado, aludiendo a una idea de enseñanza poderosa en términos de Maggio (2012), que consolidó la importancia del trabajo realizado al conectar con las experiencias y realidades de los estudiantes, evidenciando la relevancia de las propuestas didácticas que dialogan con el entorno y transforman las prácticas en el aula.

Referencias bibliográficas

- Anijovich: R. (2009). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Anijovich: R., Malbergier: M., & Sigal: C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich: R., & Mora: S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich: R., & Capeletti: L. (2017). *La evaluación como oportunidad*. P Buenos Aires: aidós.
- Bruner: J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Camilloni: A. R. W. (1997). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cecchi: N., Pérez: D., & Sanllorenti: P. (2013). *Compromiso social universitario: De la universidad posible a la universidad necesaria*. IEC-CONADU.

- Kap: M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones: subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis educativa UNLPam*, 27(1), pp. 1-22.
- Litwin: E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Maggio: M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio: M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos Guerra: M. A. (2000). *La evaluación como aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Tommasino: H. (2023). *Apuestas pedagógicas desde la extensión crítica*. Una conversación con Humberto Tommasino. *Revista de Educación*, (13), pp. 1-15.

Eje 3 - EXTENSIÓN Y TRANSFERENCIA DESDE LA ENSEÑANZA

Graciela Noschese

Universidad Nacional de Mar del Plata

gramnn04@gmail.com



Imagen cubista inspirada en la obra de Picasso generada por IA

Este eje problematiza la relación entre la extensión y la enseñanza, en tanto proceso de integración en el que las funciones de docencia, investigación y transferencia de conocimiento se entrelazan, generando instancias de construcción conjunta del saber. Desde una perspectiva didáctica, los trabajos reseñados abordan problemáticas centrales en el campo educativo, entramando la formación docente con la extensión universitaria y las transformaciones en la educación secundaria. A partir de su abordaje, es posible identificar la configuración de dispositivos pedagógicos que interpelan tanto las prácticas de enseñanza como los contextos educativos en los que se desarrollan, que buscan generar aprendizajes significativos reconociendo la complejidad de los escenarios escolares, así como la necesidad de un diálogo constante entre la teoría y la práctica que evidencie la relevancia de la extensión universitaria como un campo de acción formativa y de transformación social.

El trabajo de Almada y Venturini examina el proceso de curricularización de la extensión en la enseñanza del Profesorado para la Educación Primaria en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Su enfoque permite comprender cómo

la articulación entre teoría y práctica enriquece las experiencias formativas, enfatizando la construcción de conocimiento situado y la relación con la comunidad. En este sentido, se recupera el vínculo con la Biblioteca Popular del barrio 2 de Abril como espacio de intervención pedagógica, donde se ponen en acto estrategias didácticas que emergen del contacto directo con los contextos locales.

Por su parte, el trabajo de Güell, López, Rojas y Monte analiza el *andamio* como un dispositivo didáctico-pedagógico alternativo en el marco del Programa de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. La propuesta se inscribe en un enfoque de co-construcción del saber, desarrollando talleres multiedad con niños y adolescentes de Villa Soldati. La articulación entre docencia, investigación y extensión universitaria se plantea desde una perspectiva crítica, entendiendo la intervención educativa como una práctica política que reconoce y potencia los saberes previos de los sujetos.

En una línea de análisis centrada en la reforma educativa, Vilca, Robledo y Montoya abordan las transformaciones pedagógicas en la educación secundaria en Jujuy, desde un enfoque de investigación-acción. La problematización de los cambios en la cultura escolar y las nuevas configuraciones en la enseñanza secundaria ponen en tensión la relación entre las políticas públicas y las prácticas concretas en las instituciones. La perspectiva adoptada permite visibilizar las huellas de procesos investigativos previos y las reformulaciones metodológicas necesarias para atender a la complejidad del escenario educativo actual.

La investigación de Direse se centra en las posiciones docentes en torno a la enseñanza en la escuela secundaria obligatoria en la Región Educativa 2 de la Provincia de Buenos Aires. A partir de un enfoque cualitativo etnográfico, se indaga en las concepciones que los docentes tienen sobre la obligatoriedad del nivel secundario, la igualdad y los sentidos de la enseñanza. El estudio pone de relieve las tensiones entre el marco normativo y las condiciones reales en las que se lleva adelante la práctica docente, analizando la manera en que se resignifican las políticas educativas en el trabajo cotidiano de las escuelas.

Finalmente, el trabajo de Nicoletti y Di Franco propone una didáctica crítica de la extensión que busca descolonizar la producción de saberes en la universidad. Desde una perspectiva interterritorial, se enfatiza la necesidad de articular la enseñanza con prácticas extendidas en contextos escolares y barriales, lo que permite cuestionar y transformar los discursos hegemónicos. La propuesta destaca la relevancia de incorporar los derechos humanos y problemáticas sociales en la currícula, facilitando la transferencia y el diálogo entre saberes universitarios y conocimientos locales.

Acciones transformadoras en procesos de enseñanzas y aprendizajes desde la curricularización de la extensión

María Laura Almada

Universidad Nacional de la Patagonia Austral - UNPA

marialaura_38@hotmail.com

María Eugenia Venturini,

Universidad Nacional de la Patagonia Austral - UNPA

maruvent@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo nos lleva a reflexionar sobre las experiencias realizadas desde que iniciamos con el proceso de curricularización de la extensión en el espacio de Enseñanza y Currículum, del Profesorado para la Educación Primaria, de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia.

Partimos de la conceptualización sobre la enseñanza y cómo se desarrolla la relación entre la teoría y la práctica a partir de la propuesta de curricularización de la extensión. Se recuperan memorias que hemos capitalizado analíticamente y que nos permiten repensar las propuestas de enseñanza para mejorar los aprendizajes de lxs estudiantes. Consideramos importante esta reflexión porque es una producción que se convierte en una herramienta para analizar y evaluar la construcción de conocimiento situado y contextual, recuperando no solo la experiencia de lxs estudiantes sino también la trayectoria de construcción de vínculo con la comunidad de la Biblioteca Popular del barrio 2 de Abril, espacio donde se ponen en acto las propuestas de enseñanza

Palabras Claves

Enseñanza; curricularización; extensión; aprendizajes; reflexión.

Introducción

La enseñanza como acción social e intencionada lleva ínsita la pregunta por los sentidos de aquello que pone en movimiento, sean conocimientos, estrategias, reflexiones, procesos, resultados, entre otras cosas. Ello supone la existencia de encuadres teóricos, visiones de mundo, experiencias educativas e interpretaciones que lxs docentes hacen de todo ello, lo que da lugar a la configuración de tramas de significados presentes tanto en las decisiones técnicas, así como en las decisiones ético políticas.

De modo que las clases en las aulas universitarias adquieren características propias según sean las formas de las mediaciones didácticas, de las interacciones entre docentes y estudiantes, y de las particularidades de los conocimientos que circulan. Es importante además no perder de vista que el aula, al mismo tiempo que espacio privilegiado para la enseñanza y el aprendizaje, es escenario y caja de resonancia de múltiples significaciones e intereses en pugna. En esta perspectiva, se entiende que no hay neutralidad en ninguna de las dimensiones de las propuestas de enseñanza, sino expresiones de sentido sociopolítico ante la pregunta de qué proyecto de sociedad favorecemos con el trabajo educativo que hacemos.

La extensión y transferencia en la enseñanza es una manera de enriquecer y dar anclaje socio comunitario a los aprendizajes y a la enseñanza misma, mediante la ampliación de las aulas universitarias hacia espacios alternativos a estas y con intervenciones de otros actores educativos, sociales y culturales.

En sintonía con esta línea, la educación experiencial (Camillioni, 2013) remite a dos objetivos pedagógicos centrales: a) hacia el/la mismo/a estudiante en lo que refiere a desarrollar autonomía y responsabilidad, hacerse consciente de intereses y necesidades propias y de otrxs, desarrollar capacidades para tomar decisiones, compartir el trabajo con lxs compañerxs; b) hacia la sociedad con respecto a que el/la estudiante logre desarrollar conciencia social, poner en acción su identidad social y ciudadana, apreciar sus contribuciones al mejoramiento de la calidad de vida de los grupos sociales con los que interactúa, entre otros.

En la materia Enseñanza y Curriculum del Profesorado para la Educación Primaria, en la Unidad Académica Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, se intentó (e intenta) contribuir a la formación docente con aportes de experiencias educativas en ámbitos comunitarios como la realización de microclases en la Biblioteca Popular 2 de abril.

A continuación, presentamos en primer lugar algunos elementos del encuadre teórico en que apoyamos la propuesta didáctica y de curricularización de la extensión, luego compartimos características generales de la experiencia de curricularización de la extensión y aprendizajes que construimos como docentes. Finalmente compartimos nuestras conclusiones y algunos interrogantes.

Breve encuadre teórico

En los últimos años en las universidades las políticas de extensión se han modificado y ya no están dirigidas sólo a servicios a la comunidad, sino que implican un trabajo “con” la comunidad. Así es como la curricularización de la extensión, el diálogo de saberes y la sistematización de experiencias constituyen dispositivos extensionistas y pedagógicos que nos conducen a repensar las prácticas de enseñanza.

La curricularización de la extensión es una actividad educativa que aporta novedad a los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, dado que genera cambios en la relación entre conocimientos, estudiantes, contexto y docentes. Coincidimos con Tommasino et al., (2010) en que este tipo de propuestas presenta una intencionalidad transformadora del modo en que lxs estudiantes construyen sus aprendizajes, con la distinción de que impulsa la apropiación de conocimientos en vinculación con una mirada territorial.

De manera que determinados contenidos a estudiar y a enseñar se ponen en relación con situaciones problemáticas de la vida comunitaria, a partir de acuerdos con actores sociales/culturales/comunitarios, con el objeto de favorecer aprendizajes en contexto. Aprendizajes y enseñanzas en contexto que involucran -en distintas y cambiantes posiciones- al estudiantado, a lxs docentes y a lxs actores de ámbitos comunitarios/barriales.

En este encuadre, al decir de Ávila Huidobro et al., (2015), es necesario (re) pensar la formación “como una construcción dinámica y colectiva de conocimiento que no acontece fuera del devenir de la historia sino a partir de él.” (p. 55). Esto implica un movimiento constante en las formas de pensar las prácticas incorporando el conocimiento en la acción, posibilitando un desafío que lleva al estudiante a tensionar su propio proceso de aprendizaje con relación a los conocimientos en sí, y también con el contexto del que forman parte y en el que van a intervenir.

Asociado con lo antedicho, Arzeno (2018) considera que la práctica de extensión en el territorio es un intercambio de saberes que se produce entre los actores de las organizaciones que lo habitan y la universidad. Desde esta perspectiva, los actores -incluidos los académicos - son portadores de ideas, vivencias, objetivos que se expresan en las formas de intervención y de interacción en y con el espacio, entendiendo a éste como campo de significaciones. Entonces, el lugar donde la universidad se conecta de manera concreta con la realidad social para generar nuevas formas de aprendizaje se convierte en encuentro entre territorios, el del barrio o comunidad y el territorio universitario. Para Erreguerena (2020) todos los actores somos parte de un territorio que está social y culturalmente atravesado y configurado por relaciones de poder, y por ello el encuentro entre la universidad y la comunidad no está desprovisto de tensiones y significaciones en pugna. En este sentido, adquieren relevancia los conocimientos que permiten repensar y desnaturalizar los espacios

sociales y culturales donde se ponen de manifiesto las diferentes relaciones de fuerza cuya trama y efectos se expresan en la vida cotidiana.

Así, las relaciones de poder (Foucault, 2000) son constitutivas de las relaciones institucionales y personales, por lo tanto, hay instancias en las que se presentan conflictos y obturaciones, y hay otras en las que los procesos de construcción colectiva se producen con fluidez debido a un alto nivel de consensos. De ello sigue que la materialización de las propuestas de extensión depende, entre otras cosas, de las dinámicas de interacción y organización, además de las variables socio espaciales que se entrecruzan en ese momento particular en el que la actividad se despliega. Por cierto, lo mismo sucede en el ámbito más estrecho de las aulas atendiendo a que las relaciones de fuerza se hallan en todo tipo de relaciones sociales, o dicho de otro modo, todas las relaciones sociales son relaciones de poder.

En este marco, la curricularización de la extensión favorece aprendizajes socialmente comprometidos y vinculados a problemáticas de tiempos y contextos para los que se prepara a lxs jóvenes. La mirada crítica y dialógica, junto con la comunicación horizontal, abona la construcción de posturas personales y colectivas con criterio ético y solidario (Tommasino et al. 2010, Medina y Tommasino, 2018). Con la promoción de la participación en actividades comunitarias y la relevancia de la reflexión a partir de las experiencias en escenarios locales, el acto educativo se ve enriquecido y renovado como así también las instituciones y actores que se involucran en ello.

Decimos entonces que la enseñanza situada en tanto práctica social, histórica, cultural e institucional (Basabe y Cols, 2010), se sumerge en lineamientos didácticos que tienden a romper con los modelos más clásicos de las aulas universitarias. La recontextualización de la enseñanza universitaria, y de los aprendizajes que se pretenden generar, moviliza el hacer cotidiano a modos de hacer docencia que están fuera de la zona de confort. Así, adentrarse en caminos no tan transitados, de los que a veces apenas se pueden ver huellas, es un modo de cuestionar/nos lo que hemos estado haciendo. Optar por caminos alternativos de enseñanza supone abrir paso a oportunidades de aprendizajes esperados e inesperados de estudiantes y de docentes. Como dice Kap (2023) la reterritorialización de la enseñanza contiene la posibilidad de crear nuevos puntos de vista, de habilitar reflexiones favorecedoras de construcción de conocimientos incluyendo voces contextualizadas y politizadas, y de producir transformaciones en los procesos de transmisión cultural.

De esta manera, cuando hablamos de expandir las aulas de la universidad al territorio, no solo estamos hablando de un espacio físico concreto sino también de un espacio de resistencia, de resignificación y creación de nuevas relaciones sociales. En tal sentido, la ampliación del aula implica asumir que se ponen en juego diferentes saberes, los de la universidad y los de la comunidad, y que no siempre están en plena consonancia. La intención educativa de construir en forma compartida pensamiento y acción conlleva la necesidad de generar códigos en común, en la siempre conflictiva relación entre saber y poder. La selección de los contenidos, la problemática a abordar y el enfoque

desde el que se hacen no son neutrales, por lo que importa actuar con sentido ético y sin ocultamientos de las visiones de mundo que subyacen a las propuestas de extensión que se proponen.

Repensar lo político de los actos de enseñanza y en contexto implica estar conscientes de que los espacios no son uniformes y homogéneos, sino que tienen marcas históricas que de diversos modos configuran su presente. Por ello, “resulta necesario poner en palabras, visibilizar y reflexionar, en nuestro trabajo cotidiano y al momento de pensar los distintos proyectos, los múltiples conflictos y relaciones que conviven y disputan” (Erreguerena, 2020, p. 12).

La puesta en acto (Ball et al., 2012) de las propuestas de enseñanza en su despliegue supone un trabajo educativo que en sí mismo es un campo de lucha y de producción de significados (Grinberg, 2003). Las formas que adquiere la organización de este trabajo modelan la construcción de significados y los procesos de constitución subjetiva. Los significados ordenan los modos en que leemos e interpretamos el mundo y las maneras en que nos pensamos en él, “constituye el entramado a través del cual se produce nuestra realidad o nuestras condiciones de estar en la verdad” (Grinberg, 2003, p. 69).

Desde esta perspectiva, la enseñanza es una práctica social que se configura en una compleja red de significados generada de manera colectiva, que no deja de ser expresión de las voluntades de poder y de las luchas por hegemonizar una visión de mundo. Pensamos a partir de esto que, si toda relación social es una relación de poder, y si los espacios en los que se desarrollan actos de enseñanza son arena de disputa por los significados acerca del mundo, entonces las experiencias educativas comunitarias de encuentro con otros saberes son valiosas oportunidades de aprendizaje y reflexión para hacer resistencia a las lógicas sociales, políticas, culturales y económicas asociadas al neoliberalismo.

En el proceso formativo de futurxs docentes estas preocupaciones son centrales, entendiendo que en las experiencias de aprendizaje que se les ofrecen se está incidiendo en la construcción de posiciones docentes. La categoría posición docente remite a las maneras en que lxs enseñantes corporizan, interpretan y viven su tarea, y a los planteos, interrogantes y desafíos que se formulan con relación a ella (Southwell & Vassiliades, 2014). Las pautas e ideas con respecto al trabajo de enseñar son superficie de disputa por la producción de sentidos, en las que los discursos intervienen en los procesos de regulación social (Birgin & Vassiliades, 2018).

Es por ello que resulta central atender a los significados que se ponen en movimiento y por los que se lucha, a través de la formación docente inicial. Como señala Grinberg (2003) tomando palabras de Deleuze (1998) “una cosa tiene tanto sentido como fuerzas capaces de apoderarse de ella. Pero la propia cosa no es neutra, y se halla más o menos en afinidad con la fuerza que actualmente la posee” (Grinberg, 2003, p. 34). Así, el desarrollo de experiencias de aprendizajes en escenarios comunitarios es una manera de dar batalla por una formación docente inicial en la que, en consonancia y

articulación con otras propuestas de enseñanza, se alienten diálogos horizontales entre distintos actores culturales y sociales. Ello, en beneficio de aprendizajes comprometidos con la realidad social y a la vez, en el mediano y largo plazo, con un proceso de construcción de posiciones docentes en las que se valoren prácticas docentes inclusivas con perspectiva de derechos humanos. Entendemos que este tipo de propuestas de enseñanza es una de las vías para construir y sostener una red de significaciones en la que lo común, igualitario, solidario y colectivo sea una impronta para el perfil docente al que pretendemos aportar.

La escuela, la universidad, la biblioteca popular son espacios en que - desde la creación de diálogos diversos, reflexiones compartidas y pensamientos alternativos - pueden armarse escenarios para ir rompiendo lógicas de vida individualista y de fragmentación social. Entendemos con ello que la circulación de la palabra entre los actores barriales y el estudiantado universitario es espacio de socialización de conocimientos y de reconocimiento de los sujetos en su capacidad creativa y política, de sí y de lxs otrxs.

Desde esta manera de entender nuestro trabajo de enseñar realizamos la actividad de curricularización de la extensión con una biblioteca popular.

La experiencia de ampliación del aula universitaria

Diseñar el plan de trabajo de curricularización de la extensión fue un desafío, especialmente porque la materia Enseñanza y Currículum, ubicada en el segundo año del Profesorado para la Educación Primaria de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, desde el año 2000 tuvo un carácter fuertemente teórico. Es a partir del año 2021 que desde esta materia se participa en proyectos y actividades de curricularización de la extensión para su puesta en acto en la Biblioteca Popular 2 de abril, situada en el barrio homónimo de la ciudad de Caleta Olivia en la provincia de Santa Cruz.

Nuestro interés y objetivo está en generar una forma integral de aprendizajes que trascienda los límites tradicionales del aula universitaria, y expandir los horizontes con propuestas que permitan articulaciones productivas entre teoría y práctica en un territorio concreto.

En el espacio curricular de referencia enseñamos diferentes perspectivas de enseñanza asociadas a concepciones de docente, estudiante, aprendizaje, conocimiento, contexto de surgimiento y relaciones entre la escuela y la sociedad. Estas categorías y sus particularidades teóricas, sociales, históricas y políticas se expresan en formas concretas de pensar y desarrollar la enseñanza. En la materia aspiramos a que lxs estudiantes reconozcan en las planificaciones que presentamos para su análisis sus principales características teóricas, que elaboren propuestas de enseñanza en forma grupal y que las fundamenten adecuadamente.

En el año 2020, por la pandemia de covid19, suspendimos con colegas de otros espacios curriculares un proyecto de curricularización de la extensión que hubiéramos

realizado con dos escuelas primarias, dos escuelas secundarias y una biblioteca popular, todas instituciones ubicadas en dos barrios cercanos entre sí. En el año 2021 por la continuidad de la pandemia no pudimos trabajar con las escuelas. Sin embargo, con la biblioteca popular mantuvimos conversaciones telefónicas y efectivamente nos organizamos para hacer algunas actividades relacionadas con el proyecto que había quedado en suspenso. En esa circunstancia, hacia mitad de año, incluimos el espacio Enseñanza y Curriculum al proyecto de curricularización de la extensión.

La biblioteca popular se halla en el barrio 2 de abril, el que está compuesto por 56 monoblocks de 4 pisos cada uno, construido por el Instituto Provincial de la Vivienda en el año 1986. Está ubicado a 300 metros aproximadamente de la costa del mar y a un costado de la ruta nacional n° 3. En este barrio se encuentran tres instituciones educativas provinciales de nivel inicial, primario y secundario. Se hallan una comisaría y un puesto policial anexo. También se cuenta con una asociación vecinal y un centro de integración comunitaria con sala sanitaria, talleres de cocina, costura y música a cargo de la Municipalidad de Caleta Olivia. En estas dependencias se encuentra la biblioteca popular 2 de abril, creada en 1996 por un grupo de vecinos del barrio.

De las conversaciones mantenidas en los años 2020 y 2021 con integrantes de la comisión directiva de la biblioteca surge como interés y necesidad la realización de actividades que visibilicen a esta institución barrial. Básicamente se trabajó en la difusión de la biblioteca como lugar para hacer lecturas y actividades artísticas (pintura, guitarra, baile folclórico), además de promocionar la ayuda escolar con personal municipal. De allí que, en el año 2021, con otro espacio curricular, trabajamos en la actualización de contenidos para Facebook y en la migración del perfil personal a un perfil institucional.

En ese año en la materia Enseñanza y Curriculum hacia fines del primer cuatrimestre hubo siete cursantes estables, quienes hicieron planificaciones grupales de microclases para desarrollar en la biblioteca. Este proceso de toma de decisiones y relaciones teórico prácticas llevó alrededor de dos meses del segundo cuatrimestre, mediante comunicaciones por *WhatsApp*, plataforma de la universidad y reuniones por meet y/o zoom. También hubo una entrevista virtual a la directora de la biblioteca y dos visitas a las instalaciones previamente a la realización de las microclases. El contenido a enseñar fue del área de lengua, teniendo en cuenta las expectativas de lxs integrantes de la biblioteca y las ideas que expresaron las estudiantes. La elección de los materiales estuvo a cargo de las estudiantes utilizando libros de la biblioteca, con asesoramiento del personal de la misma. De las tres microclases elaboradas se pudieron concretar dos. La difusión la hicieron las estudiantes distribuyendo folletería en el barrio y en la escuela, e integrantes de la biblioteca fueron a hablar a una radio local y a la escuela primaria con el director para acercarle invitaciones. Las microclases se realizaron en una sala de la biblioteca en dos días, y asistieron 10 niñxs en total, de entre 5 y 11 años de edad que vivían en el barrio.

En el año 2022 repetimos la propuesta, aunque esta vez hacia mitad de año sólo cursaban cuatro estudiantes. Este mismo grupo de estudiantes, antes de planificar las microclases, ya estaba haciendo actividades en la biblioteca, también en el marco del proyecto de curricularización pero con otra materia. Eso facilitó que lxs integrantes de la biblioteca tuvieran más participación en las decisiones de las microclases dado que algunas clases de la materia Enseñanza y Curriculum las desarrollamos allí. En algunas de las visitas las estudiantes fueron invitadas a merendar, a mirar álbumes de fotos de la biblioteca y a recorrer las estanterías de los libros. La difusión tuvo la misma dinámica que el año anterior por parte de las estudiantes como de lxs integrantes de la biblioteca. Las microclases que se concretaron fueron dos, con la asistencia de 13 niños en total cuyas edades oscilaban entre los 6 y 12 años, en todos los casos vecinos del barrio.

En el año 2023 contamos con 12 estudiantes en la cursada, la mayoría participando en la biblioteca con otras actividades de curricularización de la extensión, y por lo tanto con un cierto vínculo con lxs integrantes de la biblioteca. El tema general para las microclases lo propusimos las profesoras a lxs estudiantes y luego de conversar con ellxs, hicimos una reunión que incluyó a integrantes de la biblioteca con el objeto de poner ese tema en análisis. Nos pusimos de acuerdo en qué cuestiones interesaba puntualizar, y lxs estudiantes iniciaron la preparación de las planificaciones con discusiones teóricas y comparaciones con otras planificaciones.

En ese año, con otro espacio curricular lxs estudiantes realizaron ayudantías en la escuela primaria del barrio, y en varios casos generaron buena relación con lxs docentes anfitriones. Esto favoreció que, cuando se hicieron las invitaciones a la escuela, dos cursos de tercer grado asistan a una de las microclases realizadas en la biblioteca. Dado que las salas de esta son de pequeñas dimensiones, la actividad se desplegó en un sector más amplio del centro de integración comunitaria. En simultáneo se desarrolló otra microclase con siete niños de 10 a 12 años de edad en una sala de la biblioteca. En otras dos microclases en diferentes jornadas, la asistencia fue de 9 a 11 chicos del barrio en cada una, cuyas edades estaban entre los 7 y 11 años.

Estas experiencias entre los años 2021 y 2023 para la materia Enseñanza y Curriculum significaron una importante innovación en la cursada. Esta materia entre los años 2000 y 2010 era de cursado cuatrimestral y desde el año 2011 el cursado es anual a partir del cambio de plan de estudios del Profesorado para la Educación Primaria. Con tal disponibilidad de tiempo se incorpora al programa la hechura grupal de una planificación. Recién en el año 2021 se ponen en acto las planificaciones realizadas por lxs estudiantes.

Dos aspectos se destacan de esta iniciativa, uno que refiere a la experiencia de interacción con actores comunitarios para favorecer aprendizajes situados y comprometidos con la realidad social. Otro que invita a pensar en la necesidad y posibilidad de hacer cambios en el trabajo de enseñar, aunque implique correrse de las

prácticas más conocidas. Ambas cuestiones están atravesadas por tensiones entre teoría y práctica y por las relaciones educativas/sociales que son relaciones de poder.

La propuesta de enseñanza que llevamos adelante atiende a que las aulas, el barrio y las instituciones en general son arenas de disputa por la asignación de sentidos de aquello que se dice y se hace en el mundo social. Por ello, las ideas y los conocimientos que circulan entre el programa de la materia y las microclases en la biblioteca, y aún en las reflexiones que realizamos con lxs estudiantes y con integrantes de la biblioteca, no son neutrales.

La planificación de las microclases y su contenido, las formas en que se pusieron en acto esas clases, los modos en que fueron resueltos algunos escollos, entre otras cosas, siempre estuvieron expuestos a preguntas, análisis y revisiones en el pequeño grupo y en el grupo clase. Ello con el objeto de mostrar y tratar de profundizar algunas ideas, conceptos y visiones de mundo. Esta manera, entre otras, creemos que contribuye con el desarrollo de la capacidad de lxs estudiantes para repensar y resignificar sus aprendizajes y, a la vez, desnaturalizarlos.

Entre enseñanzas y aprendizajes no lineales

Tal como lo plantea Freire (1988) la educación no puede pensarse alejada de las realidades sociales, políticas y culturales en las que se desarrolla. Por ello, acercar a lxs estudiantes a un contexto concreto con determinadas particularidades, nos invita a reflexionar acerca de los contenidos que se articulan con problemáticas reales de la comunidad, en este caso del barrio 2 de abril.

Partiendo de un enfoque crítico de la extensión, entendemos que el aprendizaje situado implica el desarrollo de capacidades para analizar, interpretar, comparar, hipotetizar, imaginar alternativas a situaciones problemáticas en un contexto determinado. Así, hacer que estudiantes de carrera docente pongan en acto sus propuestas de enseñanza en un ámbito no escolar, en cierta forma es hacer que hagan un salto cualitativo en su proceso formativo, sin las presiones de las instituciones escolares.

Este espacio creado entre la universidad y la biblioteca posibilita, además de oportunidades de aprendizajes situados a futurxs docentes, una ventana a la reflexión en torno al trabajo de la docencia universitaria, particularmente relativa a la relación entre teoría y práctica. Como miembros de la universidad habitualmente nos preguntamos por los modos en que podemos contribuir a la creación de sujetos sociales críticos y empoderados. Esta es una fórmula permanente en los objetivos de los programas. Sin embargo, el trabajo que ello requiere no siempre condice con lo que efectivamente realizamos, por diversas razones.

Por ejemplo, el objetivo de promover un aprendizaje integral en el que se atienda al territorio como escenario de inscripción social, es muy valioso y en el proyecto que desarrollamos así lo explicitamos. Estamos convencidas de que el logro del mismo

contribuye con la riqueza formativa para la docencia con sentido crítico. Aun así, en la reflexión que hacemos de esta experiencia, hallamos que la práctica de la enseñanza está atravesada por nuestras historias y por entrecruzamiento de variables contextuales e institucionales que no siempre hemos sabido atender en su justa medida. De todas maneras, pensamos que este tipo de experiencias siempre dejan saldo positivo, porque posibilita a lxs estudiantes que:

- desarrollen una propuesta didáctica de forma contextualizada. Esto implica trabajar en conjunto con otros actores para abordar problemáticas que afectan a cierta comunidad, y que lxs futurxs docentes se reconozcan implicados en ellas.
- fortalezcan las relaciones con la comunidad en la circulación de conocimientos socialmente valiosos. Es decir, concebir con sentido crítico y político la transmisión de la cultura en el encuentro de saberes formalmente reconocidos con saberes de la vida cotidiana para pensar el mundo y pensarse en él.
- reflexionen en torno a la relevancia del trabajo docente en la construcción de pensamiento con arraigo en los derechos humanos, en el proceso de construcción de lo común e igualitario socialmente.

Lo que intentamos con la incorporación de la curricularización de la extensión es generar aprendizajes contextualizados y situados de conocimientos que no son un fin en sí mismos, sino herramientas para entender y transformar la realidad. Se realiza un trabajo con el que se espera que lxs estudiantes comprendan la importancia de la tarea docente y de concebirse como sujetos políticos. Para que ellos y sus futuros estudiantes se constituyan en ciudadanos críticos, comprometidos y conscientes de su entorno, con proyección hacia la transformación social toda vez que las injusticias y las desigualdades se hagan presentes.

Esta forma de enseñanza sostenida en la extensión crítica, también produce un impacto en la relación docente-estudiante ya que se organiza en torno a la construcción y la co-construcción del conocimiento, donde el diálogo y el intercambio de experiencias son fundamentales para repensar cada una de las propuestas, tanto en su planificación como en su puesta en acto.

La implementación de esta forma de enseñanza acerca a lxs estudiantes a la vida comunitaria mediante actividades e interacciones en el barrio 2 de abril, lo que además de tener efecto en lxs estudiantes también lo tiene en la biblioteca y en los actores que participan de las microclases. Es decir, la curricularización de la extensión supone movilizar conocimientos y ponerlos al servicio de producir una comprensión crítica del mundo y de sostener la capacidad para intervenir en él de manera responsable y ética.

Tal como lo plantea Kap (2023) esta propuesta tiene la intención de conectar el proceso educativo con las realidades sociales, políticas y culturales del contexto en el que se desarrollan, en este caso en relación con una biblioteca popular. De esta manera, entendemos que la reterritorialización de la enseñanza implica una resignificación del espacio educativo, donde el aula deja de ser un espacio cerrado y neutral para

convertirse en un lugar de diálogo con las realidades locales. Esto permite la creación de nuevos puntos de vista que surgen de la interacción con ese territorio permitiendo de esta manera construir un conocimiento crítico que le permita a lxs estudiantes intervenir en él.

Por otro lado, este tipo de experiencias nos permite reconocer y reflexionar sobre la dimensión política del proceso educativo. Entendiendo que las voces que participan en la construcción del conocimiento no son neutrales, sino que están marcadas por su historia, su cultura y sus luchas sociales. Este proceso nos permite poner en valor los saberes locales y comunitarios como parte del currículo, evitando una educación descontextualizada o apolítica.

La reterritorialización también nos permite reconfigurar cómo se transmiten los saberes, en forma dialógica y reflexiva, donde las culturas, saberes y prácticas locales influyen y transforman los contenidos educativos formales. Esto nos lleva a romper con la mirada tradicional sobre los saberes y a promover una educación que forme sujetos capaces de cuestionar las estructuras de poder y las formas tradicionales de conocimiento.

Reflexiones finales

Reflexionar sobre las experiencias realizadas desde que iniciamos con el proceso de curricularización de la extensión, nos permitió recuperar algunas memorias que hemos capitalizado analíticamente. Esta producción se convierte en una herramienta para evaluar la construcción de conocimiento situado y contextual, que recupera no solo la experiencia de lxs estudiantes sino también la trayectoria de construcción de vínculo con la comunidad de la Biblioteca Popular del barrio 2 de abril.

También es una invitación a seguir con la sistematización de las diferentes propuestas desarrolladas en nuestra práctica de la enseñanza, para mirar y mirarnos en los procesos formativos de los que somos parte, en un intento por objetivar nuestro trabajo.

Como señala Freire (1988) la educación tiene un potencial transformador que solo puede lograrse si se produce una reflexión crítica constante sobre lo que se hace y cómo se hace. En este marco, las experiencias desarrolladas en la materia Enseñanza y Currículo, nos han permitido ordenar explícitamente algunos de los conocimientos en los que basamos nuestro trabajo, y en el que sostenemos nuestro posicionamiento docente.

Destacamos que la contextualización de la enseñanza, implica tomar en cuenta las diferentes variables socioterritoriales que atraviesan la práctica docente, y que movilizan, en ocasiones, diversas estrategias para atender a la imprevisibilidad de la práctica.

Dice Larrosa (2018) que diseñar un modelo de escuela es friccionar repetidamente lo que se ve y lo que no se ve, las percepciones de los sentidos, las cosas, las palabras y

los sentidos. Invita a hacerlo con otros, sin rivalidades, sin tratar de tener razón, en forma benevolente. Y que confiemos en que esa fricción generará luz, energía, pensamiento. Nosotras confiamos en que esas fricciones son posibles.

Referencias Bibliográficas

- Arzeno: M. (2018). *Extensión en el territorio y territorio en la extensión*. Aportes a la discusión desde el campo de la geografía. +E: Revista de Extensión Universitaria, 8(8), 3–11. <https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.7709>
- Ávila Huidobro: R., Elsegood: L., Garaño: I., & Harguinteguy: F. (2015). *La extensión universitaria como propuesta de aprendizaje en movimiento*. En Universidad: territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento (Cap. 3). Universidad Nacional de Avellaneda.
- Ball: S., Braun: A., Maguire: M., & Hoskins: K. (2012). *Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school*. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 33(4), 585-609. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- Basabe: L., & Cols: E. (2010). *El saber didáctico*. En A. Camillioni (Ed.), La enseñanza (pp. XX-XX). Buenos Aires: Paidós.
- Birgin: A., & Vassiliades: A. (2018). *Políticas estudiantiles en la formación docente: Problemas pedagógicos y debates en perspectiva suramericana*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 26 (159). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3133>
- Camillioni: A. (2013). *La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario*. En G. Menéndez et al. (Eds.), Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender (pp. 11-21). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Erreguerena: F. (2020). *Repolitizar los territorios*. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. +E: Revista de Extensión Universitaria, 10(13), <https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0012>
- Foucault: M. (2000). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire: P. (1988). *Una educación para el desarrollo: La animación sociocultural*. En La educación para una transformación radical de la sociedad: un aprendizaje político (Cap. 1). Fundación Banco Exterior.
- Grinberg: S. (2003). *El mundo del trabajo en la escuela: Los campos de producción curricular*. Jorge Baudino Ediciones.

- Kap: M. (2023). *Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: Mediaciones: subjetividades y prácticas emergentes*. Praxis Educativa, 27(1), pp. 1-22.
- Larrosa: J (2018). *Elogio de la escuela Buenos Aires*:. Miño y Dávila.
- Medina: J. M., & Tommasino: H. (2018). *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto*. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. UNR Editora.
- Southwell: M. & Vassiliades: A. (2014). *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*. Educación: lenguaje y sociedad, 11 (11), 1-25. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf
- Tommasino: H., Cano: A., Castro: D., Santos: C., & Stevenazzi: F. (2010). *De la extensión a las prácticas integrales*. En Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Los Espacios de Formación Integral (pp. 25-31). Montevideo: Universidad de la República.

El andamio: un dispositivo didáctico-pedagógico alternativo

Amalia María Güell
Facultad de Filosofía y Letras, UBA
amaguell@gmail.com

Karen Lopez
Facultad de Filosofía y Letras, UBA
karen.lk.lopez@gmail.com

Romina Rojas
Facultad de Filosofía y letras, UBA
rohrojas@gmail.com

Sol Anabella Monte
Facultad de Filosofía y letras, UBA
anabellasolm@gmail.com

Resumen

En este trabajo nos proponemos reflexionar acerca de las propuestas de enseñanza diseñadas y desarrolladas en el marco del Programa de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, *Programa de Acciones e Investigaciones Educativas*, con niños y adolescentes del barrio de Villa Soldati, CABA.

Desde 2003 equipos multidisciplinares de estudiantes y graduados de esta y otras instituciones formadoras de docentes (UNA, Normal N°8, Facultad de Ciencias Sociales UBA), articulan la actividad académica (docencia, investigación y extensión) atendiendo a la dimensión política de la tarea docente y a la responsabilidad que nos cabe por formarnos y trabajar en instituciones públicas y gratuitas.

Un grupo de alrededor de 40 niños y adolescentes que cursan su escolaridad obligatoria en escuelas primarias y secundarias, públicas y privadas religiosas de la Ciudad de Buenos Aires: concurren a este espacio de acompañamiento todos los sábados por la mañana desde abril a diciembre.

Palabras clave

Dispositivo didáctico pedagógico; talleres multiedad; extensión; co-construcción de saberes y estrategias; código curricular emergente

Territorio en contexto

La mayoría de quienes asisten pertenecen a la comunidad boliviana que vive en los barrios y asentamientos: Fátima, Villa Calacita y Los Piletones.

En este momento funcionamos en las instalaciones de una iglesia evangélica del barrio que nos facilita dos aulas grandes, un patio y sanitarios, además de ofrecerles el desayuno y el almuerzo a les chiques asistentes. Contamos con un aula biblioteca, mesas de trabajo, sillas, armarios para el guardado de útiles y un aparato de Smart TV. Cabe mencionar que la mayoría de los materiales son fruto de donaciones de terceros y aportes del equipo docente ya que no contamos con financiamiento alguno. Es importante señalar que la comunidad de familias gestionó este lugar para alojar el dispositivo y darle continuidad a la propuesta, ya que en 2017 a raíz de la venta de la propiedad debimos abandonar el sitio en el que desarrollábamos las actividades.

La propuesta implica el trabajo en grupos de 10 a 15 participantes cada uno conformado según saberes comunes y edades cercanas entre sí. Este modo de agrupamientos no es azaroso sino acorde al posicionamiento teórico que sostenemos y un abordaje sustentado en los desarrollos teóricos vigotskianos (Vigotsky, 1995) entre los que se destaca: la importancia de lo intersubjetivo, la potencialidad de todos a aprender y el rol mediador de otro par o expertx para lograrlo. El equipo docente cuenta con nueve miembros que se distribuyen en parejas o tríos entre los tres grupos de niños y adolescentes. Procuramos que al menos uno de nosotros tenga permanencia en el grupo a modo de constituirse como referente del mismo.

La extensión y la propuesta

Este dispositivo didáctico-pedagógico propone talleres multiedad con el propósito de acompañar y fortalecer las trayectorias educativas de quienes asisten, y se diferencia del tradicional *apoyo escolar*. Este binomio, *apoyo escolar*, nos remite a pensar en una cadena de relaciones, en las cuales hay sujetos e instituciones: les estudiantes, les docentes, la escuela y las familias. Consideramos que el *apoyo escolar* se encuentra dirigido únicamente a un sujeto: a le estudiante que necesita un apoyo, un soporte, un sostén *para*. Esto implica que se trata de un sujeto estudiante/alumne que presenta dificultades para realizar las *tareas* o *actividades* que la escuela le solicita de manera autónoma. Es decir, le estudiante porta el *problema* o *la dificultad* y a su vez este problema se presenta como por fuera o excede a la institución escolar y a sus docentes. De este modo, el dispositivo *apoyo escolar* tiende a reproducir los discursos del fracaso escolar adjudicado al sujeto alumne/estudiante o a las condiciones sociales y familiares en las que habita y transcurre su vida y no como consecuencia de la relación entre un estudiante y una institución educativa y las condiciones y posibilidades que allí se le ofrezcan. Consideramos que al formar parte de un equipo a cargo de un programa de extensión universitaria, tenemos la responsabilidad de propiciar espacios educativos,

en los que se reflexione y se tome posición frente a estos discursos, particularmente, acerca del fracaso escolar.

¿Cuál sería el rol de la extensión si nos remitimos a reproducir un formato de apoyo escolar convencional en los barrios? ¿Qué diferencia habría con lo que sucede con la enseñanza en la escuela? ¿Solo cierta individualización? ¿Qué vienen a buscar a este espacio que no tiene como objetivo resolver las tareas escolares? ¿Por qué asisten todos los sábados por la mañana de todo el año y sin mochila, ni cuadernos o carpetas escolares? Es evidente que algo diferente sucede, algo que les convoca, que activa su motivación, que les invita a abrir y a entrar por otras puertas a conocer, a aprender con y de otros. En línea con lo planteado por Eduardo Corbo Zabatel (2008), nos preguntamos por qué la extensión no requiere una formación previa y específica. ¿Será porque es concebida como el resultado de una voluntad de algunos profesorxs/estudiantes? ¿Porque se vincula con una actividad solidaria? ¿Esta práctica no requiere formación específica? Consideramos necesario cuestionar si el trabajo en territorio no suele venir acompañado del supuesto de que dichas poblaciones son *vulnerables*. Supuesto peligroso que implica colocar a les universitarias en un lugar de superioridad, portadores de *la solución* a través de los tradicionales dispositivos de apoyo. Nos preguntamos a modo de reflexión: ¿ese vínculo que se genera entre les docentes representantes de la universidad, les niños/jóvenes y sus familias es realmente dialógico?

Observamos y constatamos que les niños y adolescentes que asisten a este espacio, en ningún caso tienen una problemática orgánica, ningún trastorno cognitivo, sin embargo, en la escuela *les va mal*. Notamos una incongruencia entre las demandas de las familias, *Mi hijo tiene problemas en...* y las de les docentes a quienes consultamos; y lo que este equipo reconoce y verifica acerca de estos supuestos *problemas*. En todos los casos, las demandas aparecen referidas a las fortalezas y debilidades de sus estudiantes, desde el punto de vista de logros y rendimiento en clase. No es infrecuente que les docentes señalen como déficit de sus estudiantes la falta de dominio sobre algunas competencias que *no alcanzan*, especialmente referidas a las áreas de las Prácticas del Lenguaje y las Matemáticas. Paradójicamente, fuimos constatando que les niños y/o adolescentes con *problemas para la escritura*, por ejemplo, alcanzan un nivel de competencia aceptable y muchas veces satisfactorio en el ámbito de las tareas que les proponemos en este espacio. En otros casos, el informe que pedimos a les docentes, para actuar como apoyo a su tarea y soporte del aprendizaje de le niño, presenta una larga lista de habilidades no construidas y contenidos no adquiridos o logros no alcanzados. De tal modo que se vuelve inexplicable que un niño con semejante déficit pueda estar en el grado o año que cursa. Y no obstante a la escuela va, al aula entra y en ella permanece todo el tiempo que debe permanecer. Con esto queremos mostrar que no estamos *contra* la escuela, ni les docentes, de lo que se nos ha acusado en reiteradas ocasiones. Al contrario, lo que pretendemos es ofrecer a les chicos otros caminos hacia el aprendizaje en los que se reconozcan capaces,

desarrollen confianza en sí mismos, colaboren con otros, co-construyan saberes y estrategias para aprender.

En este programa co-proponemos con ellos, otras puertas de entrada al conocimiento, otros caminos posibles, otro código curricular que emerge (Angulo Villanueva, 2022) de los saberes comunitarios, de la experiencia vivida, de las lenguas ancestrales, de los saberes prácticos, del uso de saberes disciplinares puestos en juego para resolver problemas cotidianos, del diálogo, de la escucha, de la indagación acerca de las creencias, hábitos, sueños. Regresan cada sábado preguntando: *¿hoy qué vamos a hacer?* Proponen: *¿qué te parece si...? ¿Y si cocinamos galletas, mi abuela me enseñó? Yo sé un juego que jugaba mi mamá cuando era como yo, ¿se lo cuento a los chicos y jugamos? Cuido a mis hermanitos mientras mi mamá y mi papá cosen prendas en las máquinas, ¿querés que te cuente cómo los entretengo? Sé una canción de la Virgen de Caacupé ¿te la enseño y la cantamos?* Subyacen las disciplinas sin fragmentaciones sino como insumos para resolver problemas. Trabajamos cuestiones de la escritura, de las operaciones, de la historia, del ambiente, de la biología, etc. articuladamente. No son otra cosa que *prácticas del currículum vivido* (Angulo Villanueva, 2022).

Estas voces, estas prácticas tensionan la propuesta de la escuela, en este encuentro pasa otra cosa. ¿Aprendemos significativamente (Rodríguez, 2011)? ¿Se construyen aprendizajes relevantes (Boix Mansilla y Schleicher, 2022)? ¿Cómo se refleja esto en la escuela? ¿Provoca un efecto en las subjetividades? ¿Se llevan “puestos” los aprendizajes a la escuela? ¿Y si es así, qué hace la escuela con estos? Algo de esto sucede, construyen más confianza en sí mismos; asumen que su palabra tiene valor, que sus ideas conjugadas con las de otros pueden producir efectos trascendentes, son importantes, le interesan a alguien, que escuchar a los otros es valioso y nos enriquece. Entonces pueden reconocer que en la escuela también van a poder, que los adultos de la escuela también van a creer en sus posibilidades. Se escucha sin sonido: *Soy y puedo saber y hacer.*

De qué se trata entonces...

Nos interesa plantear la decisión de agrupar en un formato de plurigrado o multigrado que originariamente *nace como modelo organizacional de la escuela rural* (Terigi, 2010, p.3) porque nos permite proponer y promover otro tipo de aprendizajes en cuyo proceso se observa y se reconoce el *andamiaje* que procura quien enseña, ya sea este un docente o un par, cuyas *participaciones mentales sucesivas aseguran la transmisión de las ideas de los más adelantados o capaces a los menos* (Bruner, 2010, p.84). Este modelo de organización no es el que promueve la escuela común, sin embargo, acordamos con Terigi (2010) cuando dice:

El modo en que se agrupa a los alumnos según las disposiciones de la organización escolar tiene importantes consecuencias en la organización del trabajo de los docentes y, en particular, en el conocimiento didáctico

de que necesitan disponer para promover el aprendizaje de los alumnos en condiciones de enseñanza simultánea. Buena parte del conocimiento didáctico disponible está estructurado según la lógica de la escolarización graduada y ordenada por edades (p. 78).

El modelo organizacional que proponemos, posibilita otro tipo de intercambios, de discusiones y de diálogos en el que niños y adolescentes protagonizan, ponen en juego lo que saben y efectivamente aprenden. Y requiere que quienes formamos el equipo docente modifiquemos el modelo pedagógico estructurado para la escuela graduada ya que las condiciones en las que se presenta este espacio son otras. Entonces, intentamos dar una respuesta didáctica al problema del modelo organizacional de la escuela graduada, desde el plurigrado (Terigi, 2010). Entendemos que la escuela es la institución que acredita los saberes y certifica su adquisición, no pretendemos presentarnos como ejemplo, ni modelo sino aportar algunas pistas para escapar de las restricciones que impone la gradualidad.

Un modo de abordar los encuentros de los sábados es a partir de los intereses y/o motivaciones de los chicos que conforman cada grupo de trabajo y favoreciendo los intercambios de saberes. En el marco de una propuesta lúdica, artística, plástica y creativa se trabajan temáticas vinculadas con: las prácticas del lenguaje, la literatura, la resolución de problemas reales y situados; los procesos y transformaciones histórico, culturales y sociales; las problemáticas socio-ambientales. Es decir, no se abandonan los contenidos que los diseños curriculares prescriben y las escuelas desarrollan. Este dispositivo didáctico-pedagógico persigue el objetivo de presentar, desplegar situaciones de enseñanza y promover el aprendizaje, tal como lo hace la escuela, pero con algunas diferencias intencionalmente pensadas.

Relatos que ilustran

Tajador: en una actividad que realizaron los grupos de primaria a partir del libro álbum *Zoom* de Itsvan Bayai, debían dibujar en tres tamaños diferentes. Ángela pidió un *tajador*. Al principio no entendimos y le preguntamos qué quería, y no quería repetirlo. Insistimos y finalmente dijo: *el sacapuntas*. Isabella, otra niña, dijo que Ángela había usado una palabra que *no tenía que usar* (y esto fue textual) *porque era de Bolivia*. Luego explicaron que se llama *tajador*, porque saca tajadas de lápiz. Hablamos sobre esa palabra, que varias adolescentes de la mesa conocían, pero no usaban. Daban cuenta que en la escuela no toda palabra es válida, y por el contrario, en este espacio el término diferente es reconocido y tiene lugar, se habilitan otros modos de mirar, otras formas de expresarse y se experimenta la identidad de cada una. Este ejemplo ha aparecido en varias ocasiones en la historia de nuestras acciones en esta comunidad. Observamos que las palabras propias de su país de origen, términos del Quechua o del Aymara que emplean habitualmente sus familias no son incorporadas entre el vocabulario escolar

como válidas, es más resultan motivo de discriminación, burlas y risas para quien las emplea.

En el mismo sentido Belén, una adolescente que cursa el 2° año en una Escuela Secundaria Técnica, nos cuenta que conoce y usa algunas palabras de su lengua materna, el Quechua (*ari* (sí) - *mana canchu* (no hay) - *mana* (no)). Sus *mapadres* le piden que no las use, que no está bien visto, que ella ya se educó en otra cultura, que tiene otra pertenencia, que no nació en Bolivia. Sin embargo, recupera la lengua, la usa, la presenta a sus familiares cuando viaja a la tierra de sus ancestros. Cuenta que ellos la valoran, se sienten orgullosos de que la lengua quechua forme parte de su vocabulario, de su humanidad originaria.

Aníbal, otro niño, en este caso de origen paraguayo, cuya lengua materna es el Guaraní, en su casa habla, conversa, interactúa con palabras en esa lengua sin problemas, ni reservas. En la escuela no debía usarla, aconsejan sus *mapadres*, por esto Aníbal no habla una sola palabra en el contexto escolar. Rápidamente, este niño pasa a la lista de los chiques con *problemas de aprendizaje*, con alguna deficiencia a la que hay que ponerle una etiqueta, en definitiva, un estigma. En realidad, lo que sucede es que se resiste a aprender para eliminar su lengua por otra, a perder lo que esencialmente es.

En estos primeros tres ejemplos observamos la problemática propuesta por Zavala y Vich (2004) con respecto a la alfabetización en el sistema escolar oficial. Sosteniendo que es necesario:

concebir la pluralidad de lo letrado como histórica y culturalmente constituida e inserta en relaciones de poder es sustancial para dilucidar las maneras en que sólo algunas formas del lenguaje (escrito y oral) conllevan autoridad en contextos institucionales y proveen mayor acceso a recursos y oportunidades". [...] "lo oral y lo escrito están entretejidos en las ideologías sociales, en sus usos entran en juego las relaciones de poder y las inequidades de la vida social. (p. 44).

Recordamos a Nicolás, un niño que asistió a nuestro espacio desde primer grado y que al llegar a tercero mostró un avance muy importante a lo largo del año. La madre nos comunicó su preocupación ante la posibilidad de que su hijo repitiera como le habían anticipado en la escuela. A partir de nuestra opinión sobre el progreso de su hijo y las discrepancias con lo que la institución escolar comunicaba, la madre nos pidió un informe para mostrarlo allí. Consideramos que nuestro espacio *entre* nos permitió particularizar en la situación de Nicolás, ver sus dificultades, pero también sus progresos y logros particulares. Era central no evaluar por comparación con otros sino en su singularidad, es decir, ipsativamente. La docente aceptó el aporte de nuestro espacio, posibilitando la formulación de una *red* entre la escuela y nuestro dispositivo. Nicolás no repitió.

La pregunta y la curiosidad, ocupan un lugar central en las actividades por sobre las respuestas e intervenciones docentes. En el marco de un proyecto sobre las ciudades

imaginarias de Xul Solar propusimos un recorrido por la obra, los sentidos, los relatos que surgen de la misma; y les invitamos a imaginar la ciudad deseada, primero bocetando en forma individual y luego colaborativamente, buscando inspiraciones en las acuarelas y óleos de Xul. La actividad de imaginar el barrio o la ciudad que queremos, que soñamos; preguntarse qué deseamos transformar en nuestra comunidad, qué anhelamos evitar, desterrar. Habilita interrogantes e implica reconocer a los chicos como sujetos políticos.

Es inevitable, en relación con las preguntas, acudir al maestro Freire a quien nos acercamos de la mano de Débora Kantor (1996):

Vuelvo a insistir en la *necesidad de estimular permanentemente la curiosidad*. El asunto no es simplemente introducir en el currículo el momento dedicado a las preguntas. ¡No es todo! *La existencia humana es, porque se hizo preguntando; la raíz de la transformación del mundo está en el acto de preguntar [...]. Vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad, testimoniarla al estudiante [...].* Para un educador en esta posición no hay preguntas bobas ni respuestas definitivas [...] ellas están insertas en el acto de conocer. Aun cuando la pregunta para él pueda parecer ingenua, mal formulada, no siempre lo es para quien la hace. En tal caso, el papel del educador [...] es ayudarlo a rehacer la pregunta, con lo que el educando aprende, en la práctica, cómo preguntar mejor (p.181).

Asimismo, Isabelino Siede (2010) nos ofrece algunas líneas para pensar especialmente, en las Ciencias Sociales, por qué la enseñanza requiere preguntas, pero también pensar colectivamente:

Las preguntas curiosas, las que generan ansiedad por la respuesta, las que fruncen el ceño de quien está razonando, las que provocan aleteos de opiniones disparatadas y tomas de posición discordantes son poco frecuentes. Los días de escuela parecen esterilizar, paralizar y excluir del aula buena parte de las expectativas que traían los chicos al ingresar [...]. También, el carácter movilizador de la pregunta en el proceso de conocer, y la pregunta vinculada a la “preocupación didáctica” de “entrar en diálogo con una trama de pensamientos, valoraciones y representaciones que no son directamente observables [...]”. Preguntar tiene siempre un carácter político (p. 270-271, 274, 290)

Proponemos desde nuestro espacio un *modelo pedagógico* que intenta alejarse de las imposiciones del aula graduada lo que nos permite reconocer y desarrollar otros saberes y estrategias de aprendizaje. Es el caso de las instancias de alfabetización que rara vez implican un diálogo *une a une* entre el docente a cargo y un estudiante en particular, alejado del grupo. En cambio, estas situaciones se suelen desarrollar a partir de una intervención docente del tipo: *¿Qué querés escribir? Yo te ayudo*, hasta la *ayuda* de

una par ya alfabetizado a otro que está en proceso de alfabetización. El aprendizaje se da en un espacio de co-construcción entre los docentes y los alumnos. Lo que observamos en el grupo de 1er, 2do y 3er grados es que, al no aislar a los chicos en proceso de alfabetización y ubicados en una mesa conjunta de trabajo, en la que confluyen estudiantes con diferentes trayectorias y saberes construidos y docentes interactuando por igual; lo que se produce es un espacio de construcción de saberes compartido, de co-elaboración (Lerner, 2008. p.90). Por ejemplo, ante la consulta de cómo escribir una palabra, el docente comienza preguntando ¿sabes con qué letra empieza esa palabra? Escucha y deja que el alumno proponga con qué letra le parece que comienza esa palabra. Luego, al momento en que el estudiante se traba en la escritura, el docente propone otras palabras que contengan eso que el alumno necesita, lo escribe en una hoja y le pregunta qué parte le sirve para conformar su palabra, *si acá tengo rata*, ¿qué parte de rata te sirve para escribir *rama*?. Hasta acá un procedimiento estándar de aprendizaje desde un enfoque de la escritura con sentido, no basada en un proceso mecánico solo de identificación y relación de letras y sonidos. Pero lo particular que valoramos de nuestro modelo, es el momento, cada vez más frecuente, de construcción colectiva. Es así como Lucas, de tercer grado, tomó por sí mismo el lápiz y la hoja con la que el docente intentaba ayudar a Ángel a escribir su palabra y escribió una que comenzaba con la misma letra y le preguntó a su compañero (este último de segundo grado): *mira, ¿qué parte te sirve para escribir *murciélago*?*. Consideramos que son estos momentos, donde ellos pueden poner en juego sus conocimientos para que otros compañeros lleguen a construir los propios.

Otras propuestas con las que trabajamos es la resolución de problemas de matemáticas centrados particularmente en la división (operación que generalmente presenta dificultades acerca de cuándo, por qué y para qué dividimos) y para resolver de modo individual como puedan: con dibujos, con números, con palabras. Luego, una vez que todos intentan resolver por sí mismos, compartimos en la pizarra los diferentes resultados obtenidos. Es decir, procuramos hacer visible el pensamiento, que argumenten y escuchen las argumentaciones y resoluciones de quienes comparten sus resultados (Ritchhart, Church y Morrison, 2014). A continuación, comparamos y reconocemos colectivamente que por diferentes caminos llegamos a la misma solución o nos aproximamos a esta. Esto permite reconocer que no existe una única y verdadera forma de resolver tal o cual problema, sino que podemos elegir diferentes caminos y poner en juego diferentes operaciones: suma, resta, multiplicación y división. Este tipo de ejercicios requieren de tiempo, valoran la reflexión, la escucha atenta de los participantes, pone el pensamiento en movimiento y el error es un proceso constructivo, tal como sostiene Astolfi (1999) “el error adquiere un nuevo status: el de un indicador y analizador de los procesos intelectuales puestos en juego que no se tienen cuando corregimos con el rotulador rojo (...)” (p. 15). Nos apoyamos en Claudia Broitman (2017) cuando dice:

Este tipo de trabajo de permanente explicitación y sistematización a partir de la producción colectiva apunta simultáneamente a instalar una relación con las matemáticas en la que se juegue la idea de que esta disciplina es asunto de trabajo y estudio y no de habilidades, capacidades o del azar (p. 11).

Cerrar para abrir

La producción de este escrito nos invita nuevamente a seguir con las reflexiones que realizamos cada sábado y que asumimos como imprescindibles al finalizar cada jornada de trabajo. No representan un cierre sino la apertura hacia nuevas ideas y propuestas, otras elaboraciones de planificación conjunta, abordajes diversos de contenidos que consideramos relevantes, que pongan a les chiques *en situaciones en las que hagan uso de los saberes construidos con sentido* (Terigi, 2010, p.7).

Creemos, apoyados en Álvarez Uría (1995) cuando cita a Camus (El primer hombre) sobre juzgar a les niñes como *dignos de descubrir el mundo* (p.3). Estamos convencidos de que en este espacio procuramos que descubran cómo se aprende mejor, qué les ayuda a comprender lo que se les presenta como contenido. Entendemos que la presencia de más de una docente da lugar a una organización diferente a la de la escuela junto con la ruptura de la gradualidad que favorece el aprendizaje. Asimismo, les niñes y adolescentes aumentan la confianza y la certeza de que pueden aprender, comprender, aportar ideas valiosas, crear y ponerlo en juego en la escuela.

Nuestra intención no es oponernos o enfrentarnos con la escuela o con lo que allí sucede. La institución escolar es una forma de la cultura absolutamente valiosa, necesaria, imprescindible. Nosotres formamos parte de diferentes instituciones educativas del ámbito formal tanto en el nivel primario como secundario. Nuestro interés es compartir una experiencia que trabaja con los mismos contenidos curriculares sólo que ingresamos por otras puertas, elegimos otro modelo organizacional y otro modelo pedagógico que se ajusta a una organización de los sujetos no graduada. Por otra parte, nos comunicamos con les docentes de las escuelas, les enviamos una nota en la que nos presentamos y les informamos que su alumne está participando de las actividades, les solicitamos que nos comenten en qué podemos acompañar a ese niñe o adolescente. Reciben la nota, responden y comienza un diálogo a la distancia que se ve reflejado en lo que le empieza a suceder en la escuela a su alumne. Se percibe un cambio en cómo desde la escuela se mira, se ve a ese estudiante.

El vínculo con las familias es fluido, enriquecedor para todes. Es gracias a ellas que podemos sostener este espacio ya que no tenemos financiamiento alguno. Son ellas quienes se ocupan de turnarse para preparar un desayuno para les chiques, mantener aseado el lugar, reponer útiles imprescindibles, enviar a sus hijes puntualmente, participar de las actividades que les proponemos periódicamente. Confían en nosotres, acompañan, les escuchamos y nos escuchan. En nuestro contexto particular,

consideramos que parte de *singularizar* a los sujetos con los que trabajamos, es reconocer su multiculturalidad, traerla a colación, hacerla presente, sin importar la nacionalidad que expresa su DNI o el intento de sus *mapadres* de *argentinar*, a la hora de enfrentarse al mundo en este país en el que viven, van a ser juzgados y valorados en base a esta *multiculturalidad* que la educación formal tiende aún a homogeneizar. Pretendemos que el reconocimiento de esta multiculturalidad ayude en el desarrollo y el desenvolvimiento de estas infancias y adolescencias como sujetos sociales. Aspiramos, deseamos que, como dice Celeste Scalise (2021):

la educación sea una práctica de la libertad, como quería Paulo Freire. Que les educandos aprehendan a decir su palabra propia, que se alce la propia voz como poema, proclama o manifiesto. Que aprender sea en reciprocidad de conciencias. Que la pedagogía sea pensada con el otre y no para el otre. Que en ese transitar de la vida en la escuela se construyan autonomías responsables. Que el educador se comunique y abra espacios de dialogicidad donde todo pensamiento y emoción, parafraseando a Freire, sean una posibilidad de constituirnos con el otre (Tasat, 2021, p.66).

Invitamos a diversos autores y autoras. Conversamos con diferentes campos del conocimiento. Intentamos entramar esas ideas y pensamientos con la experiencia, con los recorridos realizados, con las voces de los niños y adolescentes que a lo largo de casi veinte años pasaron y pasan por el programa cada sábado de marzo a diciembre, con nuestras voces. Ninguna más valiosa, ninguna por sobre la otra, ninguna definitiva ni única. Los autores nos acompañaron en la comprensión de los sucesos, de los hechos, nos acercaron una lente para mirar diversos aspectos de estos. Pensamos en un proceso reflexivo más que analítico, aunque no lo excluye, sino que lo subsume, porque la perspectiva de la reflexión implica una relación sujeto-sujeto, en el que el sujeto del análisis no está fuera, sino que está involucrado en el problema (Tasat, 2021).

En este espacio perseguimos el reconocimiento y la valoración de los saberes propios, la inclusión de las diferentes culturas. Intentamos acercarnos más a la realidad de todo sujeto. Realidad en la que se aprende en diversos lugares y atravesada por múltiples situaciones. Sostenemos como dice Paulo Freire (2008): *Cada uno es un proceso y no un destino*.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Uría: F. (1995). *Escuela y subjetividad*. Cuadernos de pedagogía, (242), pp. 1-12.
- Angulo Villanueva: R. G. (2022) Código curricular emergente: Las voces del imaginario social. *Revista Espaço do Currículo*: v. 15, n. 2, p. 1-16, 2022. DOI:
- Astolfi: J. P. (1999) El “error”, un medio para enseñar. Díada Editora SL

- Broitman: C.; Escobar: M.; Ponce: H. y Sancha: I (2017). *Enseñar a estudiar matemáticas en la escuela primaria*. Santillana. (Cuadernos de apoyo didáctico). En Memoria Académica.
- Boix Mansilla: V. y Schleicher: A. (2022) “¿Qué tipo de aprendizaje buscamos? Hacer visible el aprendizaje”. En Big Picture Thinking: How to educate the whole person for an interconnected world. OECD.
- Bruner: J. (2010) Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.
- Corbo Zabatel: E. (2008) Notas sobre la extensión. Córdoba: Argentina: Revista e+e 1, año 1, octubre 2008, pp. 23-34
- Castorina: J. A., Ferreiro E., Kohl de Oliveira: M. y Lerner: D. (2008) Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Edwards: V. (2005) “Las formas del conocimiento en el aula”. En E. Rockwell (Coord.), La escuela cotidiana. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Freire: P. (2008) El grito manso. Siglo Veintiuno Editores Argentina S. A.
- Grinberg: S. y Levy: E. (2009) Pedagogía: currículo y subjetividad: entre pasado y futuro. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Kantor: D. (1996), Un objeto: un mundo. En S. Alderoqui (comp.), Museos y escuelas: socios para educar. Buenos Aires: Paidós.
- Kaufman: A. M. (coord.) (2007) Leer y escribir el día a día en las aulas. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A.
- Ritchhart: R. Church: M. y Morrison: K. (2014) Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso: la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez: M. (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. IN. Revista Electrónica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3 (1), pp. 29-50.
- Siede: I. (2010). *Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En I. Siede (coord.). Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- Terigi: F. (2010) La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2, 75- 88.
- Terigi: F. (2011) “Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual”. *Revista Quehacer Educativo* Junio 2011, pp. 15-22
- Vich: V. Zavala: V. (2004) *Oralidad y Poder. Herramientas metodológicas*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Vigotsky: L. (1995) *Obras escogidas*. Buenos Aires: Aprendizaje Visor.

Las transformaciones pedagógicas de la educación secundaria en la reforma educativa de la provincia de Jujuy. Avatares en la construcción de un dispositivo de investigación-acción para intervenir en las prácticas de enseñanza

Mariela Lorena Vilca

U. de Investigación “Educación, actores sociales y contexto regional”, FHYCS- UNJu
marielavilca@fhycs.unju.edu.ar

Robledo Magdalena del Rocío

U. de Investigación “Educación, actores sociales y contexto regional”, FHYCS- UNJu
mrobledo@fhycs.unju.edu.ar

Montoya Mariela Anabel

U. de Investigación “Educación, actores sociales y contexto regional”, FHYCS- UNJu
mamontoya@fhycs.unju.edu.ar

Resumen

El presente trabajo se inscribe en una investigación denominada: “Las prácticas pedagógicas y didácticas ante los cambios en la cultura escolar de la escuela secundaria. Entre las reformas actuales y el desafío de la inclusión”, llevada a cabo por un equipo integrado por docentes, investigadores y estudiantes adscriptos de distintas cátedras de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FHyCS-UNJu, financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la misma universidad. Se trata de una investigación que pretende dar continuidad y constituirse en una segunda etapa de una investigación anterior (desarrollada desde el año 2020), acerca de la reforma actual de la educación secundaria en la provincia de Jujuy.

Cuando en el 2023 iniciamos el diseño de esta investigación reconocíamos las huellas y prácticas emergentes de nuestras incursiones investigativas anteriores. Dimos cuenta de realidades escolares particulares, de sujetos contextuados. Nos replanteamos el objeto, las preguntas y sobre todo la opción metodológica. En este proyecto decidimos avanzar hacia una nueva perspectiva de investigación, haciendo partícipes de nuestros hallazgos y preocupaciones a los actores escolares y buscando que emerja, a partir de un trabajo conjunto, un proceso de indagación crítica sobre las prácticas pedagógicas y didácticas que se desarrollan actualmente en escuelas secundarias de nuestra provincia.

Palabras claves

Educación secundaria; reforma educativa, prácticas pedagógicas y didácticas; dispositivos de investigación-acción e intervención

Acerca del proyecto de investigación

La problematización de esta investigación se refiere a las prácticas que se significan y materializan en decisiones que asumen los docentes en sus planificaciones, en la selección de contenidos, en las prácticas de enseñanza y evaluación, y que invitan a pensarlas como un espacio de posible innovación pedagógico- didáctica. Dado que estas prácticas se llevan a cabo en un contexto de reformas en el nivel medio, impulsadas por las administraciones educativas locales, nos planteamos centrar nuestra atención no solo en los cambios y las continuidades de estos procesos hegemónicos y sus regularidades, sino, en el análisis de las mismas, desde la perspectiva de sus protagonistas, planteando, junto a Viñao (2001) que las instituciones educativas desarrollan una cultura viva y cambiante que posee su propia dinámica interna (p.39). Como dice Hunter (1998) proponerse a mirar la escuela como es, de modo que, de esta manera, podamos comprender los cambios en la cultura escolar de la educación secundaria, interpretar esos otros modos de crear las prácticas de enseñanza y vincularlos con los propósitos de inclusión de las y los estudiantes, como uno de los principios educativos que es fundamental sostener en un contexto de exclusión social como el actual.

Nos planteamos los siguientes interrogantes de investigación: ¿qué prácticas de planeamiento, de selección y organización del currículum, de enseñanza y evaluación desarrollan las y los docentes en el marco de cambios en los formatos pedagógicos que se impulsan en la educación secundaria? ¿Qué concepciones, saberes y posicionamientos ante su tarea están presentes en las prácticas curriculares, de planeamiento, enseñanza y evaluación? ¿Cómo incorporan los docentes, en tales prácticas, los propósitos de inclusión de las y los estudiantes?

En función de estas preguntas orientadoras, los referentes principales de esta investigación son las transformaciones pedagógicas producidas en el marco de contextos y culturas escolares específicas cuyas concepciones, valores y prácticas permiten procesar los cambios, sus sentidos y posibilidades (Rockwell, 2018 y Gonçalves Vidal, 2019).

Asimismo, entendemos que estas transformaciones operan sobre una gramática de la escuela que para Tyack y Cuban se evidencia en la división del tiempo y del espacio, en las clasificaciones y jerarquizaciones de los alumnos y en la escolarización de contenidos (Tyack y Cuban, citados por Gonçalves Vidal, 2019, p.4). En el nivel medio estos rasgos se expresan en su formato escolar selectivo, un currículum fragmentado, modalidades de planeamiento, enseñanza y evaluación centradas en las disciplinas escolares, vistas según Feldman (2010) como paquetes instruccionales, así como una organización académica y expositiva del conocimiento escolar, de acuerdo a Poggi (2003).

Finalmente, nos proponemos analizar las prácticas pedagógicas y didácticas, entendidas de acuerdo a Camilloni et. al. (2007), como aquellas que atañen a la configuración, organización, desarrollo y reflexión sobre la enseñanza. Concebidas desde un saber crítico de la educación que se interroga por las posibilidades de emancipación del pensar y hacer de los actores educativos, sin perder de vista las relaciones de poder e imposición que impiden su construcción y realización en las propias prácticas docentes, según Zoppi (2020).

Por ello nos planteamos como objetivo principal construir conocimientos sobre las prácticas pedagógicas y didácticas “en” y “para” la educación secundaria que permitan a los actores escolares posicionarse críticamente ante los cambios que se impulsan actualmente en el nivel, y que consideren los contextos y culturas escolares en tanto realidades y condiciones para su realización.

En el plano metodológico buscamos desarrollar un tipo de investigación-acción educativa que para Carr y Kemmis (1988) involucra un proceso de auto comprensión crítica de las prácticas pedagógicas que los sujetos consideren como objeto de conocimiento y transformación; desde el conocimiento de los sentidos y valores educativos que las sustentan, así como los contextos y culturas escolares que constituyen sus marcos de entendimiento y acción.

Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos en un proceso dialéctico de carácter participativo y colectivo que, según Imbernón (1996) tiene como función la construcción crítica del conocimiento y la formación como contribución al cambio social y educativo (p.110).

En el espacio educativo supone un proceso de reflexión sobre las acciones y las situaciones vividas por las y los profesores que, para Elliot (1990), tiene como objetivo ampliar la comprensión de sus problemas prácticos. Y, según Kemmis y Mc Taggart (1992), sigue una espiral introspectiva de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, donde las prácticas, ideas y las suposiciones son sometidas a prueba y permite dar una justificación razonada de la práctica educativa mediante una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente, haciendo de la investigación una constante acción creadora tanto para los investigadores como para los actores sociales. Diría Orlando Fals Borda (2009) que: Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento (p. 4).

Para acompañar este proceso reflexivo se proponen dos instrumentos principales: la observación participativa y los talleres de reflexión y acción. Con la primera se busca generar la información necesaria para analizar y reflexionar acerca de las concepciones y saberes presentes en las prácticas pedagógicas de las y los docentes, desde un examen crítico, tensionando aquellas prácticas instrumentales asociadas a una racionalidad tecnocrática. En este sentido, los talleres de reflexión y acción se proponen para atender a los otros momentos del proceso espiralado, es decir, para pensar colectivamente la

planificación de la acción y reflexionar sobre los cursos de acción emprendidos, a partir de las indagaciones realizadas en las observaciones, y así dar lugar a nuevas acciones informadas. Entre los dispositivos para intervenir, según Anijovich (2009), el taller habilita un lugar de escucha, de habla, de debate y reflexión; un lugar de diálogo donde se construye el conocimiento, donde se despliegan posturas, argumentación y la creación personal y colectiva.

Asimismo, buscamos desarrollar un proceso de autocomprensión de las experiencias y formación en investigación al interior del equipo, de manera que nos permita desarrollar una perspectiva crítica de investigación-acción para conocer e intervenir, junto a los docentes, en las prácticas pedagógicas y didácticas. Considerando la complejidad de los contextos escolares, este proceso colabora en la construcción de un dispositivo de investigación e intervención que, pensado junto a los actores escolares, se constituye en una alternativa para la reflexión y la acción pedagógica.

El encuadre metodológico de investigación-acción educativa nos ubica cerca de los actores sociales con los cuales el proceso de investigación se enriquece y nutre. Construir el conocimiento con los actores sociales a la luz de los aportes brindados por ellos y sus prácticas pedagógicas contextualizadas, nos permitirá desde el paradigma elegido identificar y describir las prácticas educativas en el nivel secundario.

Avances parciales: reflexiones sobre la construcción de un dispositivo de intervención

Dada la implicación y tiempo dedicados a estas tareas se decidió llevar a cabo la investigación en una escuela secundaria de la modalidad orientada, ubicada en la misma localidad del interior de la provincia de Jujuy, esto San Pedro de Jujuy, como una manera de acercarnos al territorio y extender nuestra tarea investigativa en él.

De acuerdo a las primeras visitas e ingreso a la escuela, resulta de esta experiencia el inicio del proceso de negociación, a partir del diálogo e interacción entre los actores escolares, directivos y profesoras/es y el equipo de investigación, de acuerdo a los objetivos explicitados.

En esta instancia se trata de construir acuerdos para llevar adelante el trabajo de campo teniendo en cuenta la metodología seleccionada, lo que implica compromisos en dos aspectos. Primero con el equipo de investigación profundizando la formación a través de diferentes estrategias: seminarios de profundización teórica y metodológica, socialización y análisis de avances de investigaciones que se llevan adelante en el equipo (becarios y tesistas). Este trabajo nos interpeló en nuestras propias concepciones en torno a la investigación- acción, desatando diálogos enriquecedores, recurriendo a diversos textos acerca del tema, con interesantes debates al interior del equipo. Y nos permitió profundizar en aspectos teóricos, metodológicos y políticos-pedagógicos de la investigación-acción, a fin de redefinir y tomar decisiones significativas en las modalidades de interacción con los sujetos de la investigación. No con la intención de

ajustar nuestra investigación a determinadas perspectivas de autores específicos, o de seguir pasos metódicamente preestablecidos, sino poniendo la mirada en la creación y valoración del propio conocimiento, tanto del equipo como de los otros actores de la investigación.

En segundo lugar, a partir del ingreso al territorio, estableciendo un primer diálogo y entrevistas abiertas con el equipo de gestión de la escuela. Colocamos en primer término la negociación y la importancia de situar la investigación en una esfera de dignidad y de respeto frente a la participación real de todos los actores involucrados; sin las cuales habría que cuestionar cualquier proceso de búsqueda. Poniendo como prioridad la producción de conocimiento a partir del diálogo con quienes construyen la realidad, que se entiende como propia de los sujetos que participan de la construcción de conocimiento educativo y social. Se trata de construir el conocimiento con los actores sociales a la luz de sus perspectivas y realidades, así como sus prácticas pedagógicas contextualizadas.

Como reflexiones surgidas de este primer acercamiento podemos destacar algunas cuestiones referidas a la perspectiva y metodología elegida. Aludir a lo metodológico, según Zoppi (2012) es mucho más que hablar de metodología, que da cuenta de la dimensión procedimental de procesos, que como caminos visualizados, definidos y acotados con antelación conducen a algún resultado. Sin embargo, además de estas acciones necesarias, en el proceso de investigación se abren todo un abanico de posibilidades de análisis y reflexión, desencadenadas por la convicción de que estos caminos no son neutros y es necesario advertir y cuestionar sus supuestos. Acudimos entonces a la expresión de “lo metodológico” para destacar que estamos frente a una cuestión a ser develada. Se trata, de acuerdo a Zoppi (2012) de cuestionar en tanto preguntar y preguntarse; para entrar en la trama de los fundamentos, de los intereses que subyacen, de los papeles que se juegan, de las significaciones en disputa.

En el inicio del trabajo de campo, de acuerdo a las primeras visitas e ingreso a la escuela, nos planteamos la intencionalidad de “no solo” comprender sino construir conocimientos sobre las prácticas pedagógicas en la educación secundaria que permitan a los actores escolares posicionarse críticamente ante los cambios que se impulsan actualmente en el nivel de educación secundaria.

Por ese motivo, consideramos importante compartir en este trabajo ciertos rasgos que consideramos distintivos que surgieron acerca de esta perspectiva de investigación a partir de las propias experiencias y trayectorias de formación de los integrantes del equipo atravesados por los aportes de autores reconocidos en el campo.

A partir de estas reflexiones buscamos ofrecer elementos que respaldan la noción de que las construcciones metodológicas de investigación – acción se configuran como procesos específicos, complejos, múltiples, y flexibles de los cuales intentamos dar cuenta en este trabajo. A la luz de nuestra experiencia sabemos que esto no resulta fácil de concretar e implica diversos desafíos, que nos llevan a preguntarnos:

¿Cómo llevar adelante procesos de investigación - acción en escuelas secundarias atravesadas por contextos históricos y socioculturales desafiantes?

¿Cómo pueden los docentes incluir la investigación-acción en sus prácticas pedagógicas y didácticas para abordar las realidades históricas y sociales excluyentes de sus estudiantes?

Desde aquí, consideramos que la investigación educativa no es solo una opción metodológica sino un posicionamiento epistemológico, ético y político. Consideramos que este trabajo constituye un modo de tornar más conscientes sobre los sentidos de un proceso de investigación - acción, tanto desde sus instancias reflexivas como propositivas, generando la posibilidad de desafiarlos a pensar de forma concreta, cursos de acción investigativa que contribuyan al campo pedagógico y didáctico.

Referencias bibliográficas

- Anijovich: R.; Capelletti: G.; Mora: S.; Sabelli: M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires:
- Beech: J. y Larrondo: M. (2007). *La inclusión educativa en la Argentina de hoy*. Definiciones: logros y desafíos a futuro. Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva. América Latina: regiones andinas y Cono sur. OEI-UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org>
- Carr: W. Y Kemmis: S. (1986) Teoría crítica de la enseñanza. Buenos Aires: Ed. Martínez Roca. (Cap. 4 y 5, pág. 116-165.)
- Camilloni: A., Basabe: Cols y otros (2007). *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliot: J. (1990). *Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Feldman: D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Gonçalves Vidal: D. (2019). *Clase 1: Cultura escolar*. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO Virtual
- Imbernon: F. (1996). *En busca del discurso educativo*. La escuela: la innovación educativa: el currículum: el maestro y su formación. Magisterio del Río de la Plata.
- Hunter Ian (1998). *Repensar la escuela*. Barcelona. Pomares-Corredor. Citado en: Feldman Daniel (2010). *Enseñanza y Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Poggi: M. (2003). *La problemática del conocimiento en la escuela secundaria*. En Tenti Fanfani: E. (comp.) Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: Unesco-IIPE.

- Rockwell: E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial. Buenos Aires: CLACSO.
- Zoppi: A. M. (2008) El planeamiento educativo en los procesos constructivos del currículum. Madrid: Miño y Dávila.
- Zoppi: A. M. (2012) Lo metodológico en la investigación educativa. En: Argüello, S.; Bellido: L.; Farfán: L. y Zoppi: A. (2012). *La investigación-acción en la autoformación permanente de profesores*. EDIUNJu. (pág. 391 a 405).
- Zoppi: A. (2020). *La investigación educativa en el desarrollo profesional docente*. Mendoza: Mimeo.

Posiciones docentes en torno a la enseñanza en el marco de la escuela secundaria obligatoria de la región educativa 2 de la provincia de Buenos Aires 2023-2025

Marina Direse

Universidad Nacional de Quilmes

marinadirese@gmail.com

Resumen:

Las leyes de Educación Nacional n° 26.206 y Educación Provincial n° 13.688 reglamentan la obligatoriedad del nivel secundario para toda la población y ponen en el centro a la enseñanza. Estas disposiciones legales suponen derechos y responsabilidades (garantizar la permanencia, terminalidad y aprendizaje de las y los estudiantes) y son resignificadas por los diferentes agentes sociales en lo cotidiano. Este artículo se propone dar cuenta de algunos de los avances de la investigación en curso acerca del modo en que las y los docentes conciben trabajar y enseñar en una escuela para todos y todas; qué miradas producen sobre la igualdad, las posibilidades de enseñanza y los sentidos de la Escuela Secundaria. El enfoque escogido para la investigación es cualitativo de corte etnográfico; tipo de diseño descriptivo- analítico, desde el paradigma interpretativo. La recolección de datos se realizó a partir de la toma de entrevistas semi-estructuradas a 12 docentes y 3 directivos de 3 escuelas secundarias entre junio-agosto de 2024 y la observación directa de 12 hs de clases y del cotidiano escolar. El análisis se lleva a cabo en el primer caso mediante el análisis de contenido y en el segundo, a través de una descripción densa.

Palabras clave

Posiciones docentes; igualdad; obligatoriedad; enseñanza; identidad.

Introducción

En torno al trabajo de enseñar se han construido discursos cargados de sentido que ordenan la tarea de los docentes en el cotidiano escolar. La docencia fue pensada como vocación, trabajo, oficio, desarrollo profesional (Alliaud, 2021; Birgin, 2000; Feldfeber, 2010). Un aspecto de la docencia lo constituye la llamada posición docente que focaliza en la construcción de las identidades que asumen las y los docentes. Éstos toman posiciones en su relación con los *otros* con los que trabajan y con los modos de trabajar (Southwell y Vasilliades, 2014).

La docencia y el derecho de aprender en Argentina son regulados mediante la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) sancionada en diciembre de 2006. Ésta significó la afirmación de la educación como derecho personal y social, un bien público que debe garantizar el Estado. Supuso la extensión de la obligatoriedad, alcanzando al nivel secundario. La inclusión pensada como forma de garantizar la igualdad se tradujo en la incorporación de “nuevos” públicos. Esta decisión representa un desafío: implica garantizar el acceso, la permanencia y el derecho al egreso o terminalidad. Si bien pueden reconocerse políticas públicas que atendieron a mejorar la infraestructura, garantizar un apoyo económico a través de becas y apoyar trayectorias críticas, éstas no han sido suficientes (Southwell, 2020).

Se puede considerar que el Derecho a la educación como política pública enunciada, reglamentada y sostenida desde hace diecinueve años se ve tensionado en la práctica. De lo expuesto surgió el interés por indagar *cómo las identidades docentes construyen sentidos en torno a la igualdad y la obligatoriedad de la escuela secundaria*. La pregunta nodal de la investigación en curso es cómo los docentes conciben trabajar y enseñar en una escuela para todos/as. Se pretende avanzar en la comprensión sobre qué supuestos sostienen las y los docentes acerca de las posibilidades de aprender de las y los estudiantes, las estrategias de enseñanza que ponen en práctica y los sentidos que construyen sobre el derecho a la educación.

A tal fin, se desarrollará el marco conceptual y metodológico en el que se enmarca la mencionada investigación, la descripción de las escuelas donde se realizó el trabajo de campo y luego se compartirán los primeros avances.

Posiciones de sujeto, discurso e identidad docente

En el plano teórico la investigación en curso se apoya en la categoría posición docente como una suerte de extensión de la categoría posición de sujeto (Laclau y Mouffe, 1987). Ésta se inscribe en la tradición crítica en educación y pedagogía, retoma revisiones del llamado giro cultural y lingüístico. Propone priorizar la construcción de significaciones por parte de los sujetos e implica pensar a los sujetos docentes de

manera plural, considerando su complejidad, historicidad y heterogeneidad (Southwell, 2012).

Esta categoría dialoga con las nociones de ideología y formaciones discursivas. Parte de la idea de que toda configuración social es discursiva y que la noción de discurso no se restringe al habla, sino que incluye todos los sistemas de significación (Buenfil Burgos, 1991; Laclau, 2022). Destaca la importancia de observar las condiciones de producción, circulación y reproducción de determinados significados. Habilita a pensar cómo se articulan cadenas de significaciones en el marco de luchas hegemónicas (Cherryholmes, 1999).

Al mismo tiempo, las identidades son discursivamente constituidas, afirmadas y atribuidas. Las identidades docentes son producto de relaciones diferenciales y contingentes. En tanto identidades concretas que habitan en un momento dado, adquieren formas específicas que incluyen trayectorias, reflejan tensiones y antagonismos (Southwell, 2020).

La categoría posición docente abarca la circulación de sentidos y discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar; se refiere a los diversos modos en que las y los docentes asumen, viven y piensan su tarea. Supone la relación enseñanza (en tanto acto político) -cultura desde una perspectiva dinámica, relacional e histórica. Conduce a pensar las enseñanzas en el contexto de escolarización. Southwell y Vassiliades (2014) aclaran que:

esta noción implica una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer, iniciativas de magnitud y otras relativamente pequeñas; miserias, complejidades y dificultades del oficio; todas las cuales componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada (p5).

Desde la investigación en curso las enseñanzas son entendidas como prácticas sociales históricamente determinadas, dónde se entrecruzan una intencionalidad individual (que les da forma de propuesta singular en relación a la manera en que se construye y aborda el conocimiento en el aula) y las características de los contextos y culturas en las que están inmersas; al remitir a lo público son siempre de carácter político (Edelstein, 2022).

En este marco la construcción de una posición docente conlleva la puesta en juego de distintos tipos de sensibilidad y modos en que las y los docentes se dejan interpelar por las situaciones y los otros sujetos con los que trabajan a diario; así como los modos en que se ponen a disposición, desarrollan sus prácticas de enseñanza y van construyendo vínculos.

La incorporación de las mayorías es condición necesaria para que se produzca un real proceso democratizador. Ahora, estar dentro de la escuela no es condición suficiente para estar incluido/a en ella. En discursos y prácticas muchas veces se legitima la

desigualdad. En ocasiones esto puede relacionarse con la distancia que existe entre lo supuesto-por parte de las instituciones o sus agentes-y lo que se presenta (Lewkowicz, 2004). Quienes están dentro de la escuela pueden ser objeto de juicios de carácter excluyente. Pero estar dentro también abre la posibilidad de participar en la lucha de negociación de significados que den lugar a destinos no fijados de antemano. La nominación de los alumnos/as se convierte en arena de lucha simbólica que establece límites o abre posibilidades y genera expectativas. Estos juicios son, a la vez, generados y generadores de las prácticas educativas. Por lo tanto, deben entenderse en el marco de sus condiciones simbólicas de producción (Kaplan, 2021).

Construcciones de sentido en el discurso oficial

En el siglo XXI se desplegó la segunda etapa la posición docente nominada por Birgin y Pineau (2015) profesores ante la fragmentación educativa, con la concepción de la educación como derecho, que busca la reconstrucción de lo común a partir del reconocimiento local. Vassiliades (2014) observó en este período dentro de los discursos oficiales la equivalencia de las nociones de igualdad- inclusión articulados a la afirmación del derecho a la educación como derecho social y la principalidad del estado para garantizarla y el reposicionamiento de la enseñanza como lugar central en las prácticas docentes (basada en el supuesto de igualdad de capacidades de los sujetos).

Durante el período 2015-2019, dónde la alianza Cambiemos llega al gobierno se produce una restauración conservadora (Southwell, 2021; Gluz et al., 2022). Se retoma la herencia neoliberal, el derecho a la educación se reduce al derecho al aprendizaje (Gluz et al., 2022), se desdibuja el lugar de la enseñanza, el rol docente y su sentido ético-político (Cantini et al., 2019), se impugna el valor de la escuela pública y se desarticulan los significantes inclusión e igualdad (Vassiliades, 2020; 2022). Se articulan sentidos en torno a las nociones: éxito académico, logros individuales, esfuerzo, mérito, capacidades, compromiso. Se asocian: alumno/a a emprendedor y docente a guía o facilitador. En este marco, la agenda de formación docente giró en torno de la incorporación de técnicas aportadas por las neurociencias y la educación emocional.

De los últimos años no hay análisis dado su carácter reciente, pero puede señalarse una diferencia entre:

- El período que transcurre durante 2019-2023 (atravesado por la pandemia covid-19) como un intento por restituir la educación como derecho. Llomovatte y Naidorf (2020) destacan: la convocatoria a la gestión del Ministerio de educación a especialistas, pedagogos/as reconocidos/as, la revalorización del INFoD en educación superior, la restitución del carácter de Ministerio de Ciencia y Tecnología, las inversiones en equipamiento e infraestructura y la ampliación de becas. Además, frente a la pandemia el gobierno asumió la tarea de poner a disposición todo el aparato

estatal. Con la modificación del artículo 109 de la LEN se sumó la posibilidad de declarar la modalidad a distancia en forma transitoria; se planteó la reorganización pedagógica e institucional, del régimen académico y la capacitación docente. Así como también la provisión de recursos tecnológicos y de conectividad que promuevan la igualdad educativa con condiciones de calidad. Una de las primeras decisiones fue la apertura de medios alternativos para garantizar la continuidad pedagógica. En este sentido el Programa Seguimos Educando tuvo el objetivo de facilitar y promover el acceso a contenidos educativos y bienes culturales (Giovine et al., 2023).

El Consejo Federal de Educación impulsó la priorización curricular y articulación de contenidos en agosto de 2020. En el caso de PBA, el currículum prioritario fue sancionado tras la disposición federal a partir de una selección por ciclo. En cuanto a la evaluación, acreditación y promoción se puso el foco en la evaluación formativa (se crearon distintas formas de seguimiento y valoración del proceso de aprendizaje mediante el uso de escalas conceptuales). Se consideraron los ciclos 2020- 2021 como unidad pedagógica y curricular y se incluyó la estrategia pedagógica promoción acompañada, para poder trasladar al año siguiente aprendizajes no acreditados, así como también generar instancias de intensificación de la enseñanza (Arroyo y Castro, 2022).

La implementación de estas normas trastornó el espacio de enseñanza y la organización del trabajo docente. Éste se vio modificado bajo nuevos requerimientos sin alterar el puesto de trabajo docente lo que se tradujo en una intensificación y diversificación del mismo (Arroyo y Castro, 2022; Giovine et al., 2023).

Una vez que pudo retornarse paulatinamente a la presencialidad los acuerdos entre Nación y jurisdicciones buscaron la re-vinculación de estudiantes y el sostenimiento y fortalecimiento de trayectorias. Es claro que la pandemia puso evidencia las deudas en materia educativa.

-La llegada de Javier Milei, un economista libertario representante de la Libertad Avanza al poder ejecutivo nacional en diciembre de 2023, representa un nuevo giro a la educación como mercancía. Se observa en los discursos oficiales la adhesión a la teoría neoliberal norteamericana de capital humano. Uno de los nueve puntos referidos a educación dentro de la plataforma del partido expresa la pretensión de eliminar la obligatoriedad de la ESI.

Un exponente del discurso oficial, el diputado Benegas Lynch habló por radio en abril de 2024 sobre la obligatoriedad escolar establecida en la LEN:

Yo no creo en la obligatoriedad de la educación. Es una responsabilidad de los padres. Vos a tu hijo le querés dar lo mejor. Y muchas veces puede pasar en la estancia, y sobre todo en Argentina, que no te podés dar el lujo de mandar a tu hijo al colegio porque lo necesitás en el taller junto al padre trabajando y no lo puede mandar a la universidad (Redacción Clarín, 2024).

En los primeros nueve meses de gobierno se tomaron medidas como la creación por decreto del Ministerio de Capital Humano que asumió los compromisos y obligaciones del Ministerio de Educación, Cultura, Trabajo, empleo y seguridad Social, Desarrollo social, Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidad (Boletín oficial; 2023); el desfinanciamiento de las Universidades Nacionales y del sistema científico-tecnológico, la eliminación del FONID, la creación de un programa de vouchers educativos- que contradice los reconocimientos constitucionales y/o legales ya logrados (Ruiz, 2024)- y la declaración de la educación como servicio esencial.

Metodología de investigación

La investigación en curso se sustenta en el paradigma interpretativo; el enfoque escogido es de tipo cualitativo de corte etnográfico en tanto éste permite comprender la realidad social desde una mirada socio-histórica, dinámica. Se asume un tipo de diseño de investigación descriptivo- analítico.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron:

- Realización de entrevistas semi-estructuradas a docentes (12) y directivos (3) de tres establecimientos de educación secundaria de modalidad común.
- Observación directa- no participante con registro etnográfico para ver cómo se materializan los sentidos y supuestos (explícitos e implícitos) de las y los docentes en las prácticas de enseñanza.

Las escuelas seleccionadas

El trabajo de campo fue realizado en tres escuelas de la Región 2 de la Provincia de Buenos Aires. Se decide sostener el anonimato de las mismas y se hará referencia a ellas como escuela uno (E1), dos (E2) y tres (E3) respectivamente. Comparten el hecho de ser instituciones públicas de gestión privada y beneficiarias del régimen de aporte estatal en un 80%. Su antigüedad oscila entre treinta y sesenta años. Además, son “chicas” según su matrícula que varía entre 400 y 500 estudiantes en dos turnos. Si bien comparten el territorio, muestran algunas diferencias que vale observar: la E1 pertenece a un complejo educativo parroquial y se ubica en el centro de Remedios de Escalada. Las E2 y E3 son laicas, se ubican en el primer caso a 15 cuadras de la Estación de Lanús-también en Remedios de escalada- y en el segundo, en la periferia del mismo partido, en Villa Caraza. En esta última, la unificación de los ciclos básico y superior en una sola escuela es reciente.

Posiciones en torno a la obligatoriedad escolar

Tanto docentes como directivos se expresaron de manera categórica en cuanto al reconocimiento de la educación como derecho. Al mismo tiempo, sostuvieron enfáticamente la responsabilidad del estado para garantizarlo. Varios entrevistados argumentaron que los dichos de Benegas Lynch responden a intereses de clase: “de una clase dirigente que no quiere promover ciudadanos formados y pensantes” (D5 de E3). Los docentes del área de sociales resaltaron incongruencias entre este tipo de discursos, el liberalismo y el concepto de libertad. Sólo una docente remarcó que el diputado “está incurriendo en una falta gravísima que es considerar que un niño tiene que estar trabajando”-La educación es un Derecho Humano (D5 de E3).

Ahora, algunas/os tensionaron la obligatoriedad al considerarla como habilitante del derecho (para que cada una/o esté en la escuela) y de igual forma como límite (porque están en la escuela porque están obligados y no es su deseo). En este último caso, las juventudes no asumirían el rol de estudiante deseado, no se interesarían y comprometerían con las actividades propuestas. Más de un docente expresa “a qué costo” la obligatoriedad; en estas respuestas se articulan los términos flexibilidad en regímenes de promoción- facilismo.

Supuestos docentes sobre las y los estudiantes

De un primer análisis de las entrevistas y observaciones realizadas pueden identificarse algunos supuestos que las y los docentes y directivos entrevistadas/os sostienen respecto de sus estudiantes y que (en el caso de las y los docentes) dan forma a las estrategias de enseñanza que practican.

En cuanto a las referencias socioculturales que realizan docentes y directivos sobre las y los estudiantes se hallaron descripciones en torno a lo territorial, sector socioeconómico de procedencia de las familias, en menor referencia capital cultural de los padres asociado a la función de la escuela para las familias y acompañamiento (o no) para sostener la experiencia educativa.

Más allá de los matices las personas entrevistadas, coinciden al expresar que sus estudiantes proceden de barrios cercanos. En las E1 y E3 se marca una distinción al interior del barrio entre los que vienen del “centro” –acompañado del calificativo “mejor”- y los que son más de “la periferia” o “las barriadas”-en el caso de la E1, acompañado del calificativo “complejas”- y “los que vienen de Lomas” (haciendo referencia a Fiorito) para el caso de la E3. Podrían pensarse ambas distinciones como una forma implícita de pensar la desigualdad.

Así lo expresa la persona que ocupa el cargo directivo de la E1:

Tenemos chicos que son del centro de Escalada y chicos que son de la periferia, así que tenemos una clase media, alguna acomodada, pero también muchos chicos que son de las barriadas (...) de algunos lugares más populares, así que tenemos una variada matrícula, nuestra cuota es una cuota de inicio, digamos en los rangos. Así que accede la clase media del barrio-es el colegio histórico y tradicional de (nombrar la zona) (...) cuesta un poquito ingresar por la cantidad de matrícula, pero es verdad que ingresan los chicos del barrio y dentro del barrio hay zonas mejores y zonas que están más complejas, más barriadas.

En relación al sector socioeconómico de pertenencia de las familias en las tres escuelas se alude a clase media y baja. Estas afirmaciones se apoyan en las ocupaciones de los padres: “pertenencia a clase trabajadora”, “mucho padre obrero en fábrica, mucha madre, abuela o tía empleada doméstica”, sólo en la E2 se mencionan comerciantes, empleados y profesionales.

La mayoría de las y los entrevistados consideran la posibilidad de asistir a esa escuela como una forma de superación, ven en las familias el intento de “generar más oportunidades para sus hijos” (concepción moralizadora de la familia).

De esta forma lo expresa una docente de la E2: “vienen con un intento de superación con respecto a la propia, digamos trayectoria de la familia, ¿no? De los padres, entonces es como que hay en general una idea de superarse”.

Se destaca la referencia al “esfuerzo” que hacen las familias por pagar las cuotas.

En la E3 en particular, se observaron dentro de esta misma percepción algunas voces que retoman el argumento deslegitimador de la escuela pública al mencionar que muchas veces no hay clases entonces, el acceso a estas escuelas garantizaría de alguna manera la continuidad de las clases o “cierto nivel”. Argumento que al mismo tiempo niega la condición de trabajadores de las y los docentes. En la voz de la persona que ocupa el cargo directivo se articulan: bajo capital cultural de los padres, el prejuicio sobre la condición socioeconómica y su hogar, la deslegitimación de la escuela estatal:

Son trabajadores, en muchos casos con un nivel bajo de estudio de los padres y en algunos casos cobran planes para poder pagar la escuela secundaria, muchas son amas de casa, ¿no?, lo importante de esto es que quieren sacar a sus chicos del lugar por ahí de donde vienen, darles una educación con calidad y por eso es que tratan de pagar la escuela secundaria, no tan cara, para poder como te digo darles esa educación que por ahí una escuela estatal, frente a que en un momento había paros y los profesores faltaban, eso no les ocurre. (Persona que ocupa el cargo directivo de E3)

Sobre el acompañamiento de las familias y sus modos de hacerse presentes se observó en líneas generales la expresión “hay de todo”, familias que acompañan más y otras que menos. Una docente de la E2 se refirió a “familias preventivas” en alusión a

aquellas que están pendientes y frente a la primera situación que observan en sus hijas/os solicitan entrevistas. Algunos docentes expresan que las más presentes son aquellas cuyos hijos/as tienen alguna dificultad de salud o aprendizaje. Varios coinciden en que la mayoría se hacen presentes sólo ante problemas o en los cierres de informes en casos de estudiantes que tienen muchas materias para intensificar. Las familias que se acercan por iniciativa propia son pocas, es la escuela la que tiene que tiene que convocar.

En relación a la menor presencia de las familias hay coincidencia en destacar las horas de trabajo de los responsables. En menor medida, algunas voces aludieron a las estructuras familiares (familias ensambladas) y en un relato se hizo referencia a padres viviendo lejos de sus hijos o padres privados de su libertad. En cada una de estas observaciones se articuló la presencia débil/ausencia al bajo rendimiento de estudiantes o fracaso escolar.

La comunicación se hace por vías tradicionales; desde la pandemia se sumaron los grupos de *WhatsApp* creados por preceptores. En situaciones particulares se convoca a reuniones con el equipo directivo. En común, las familias son convocadas a reuniones de grupo, algunos actos (la mayoría no son abiertos a la comunidad), ferias de ciencias, muestra de fin de año, compromiso por el medio ambiente-para primer año-, reafirmación de promesa a la bandera-con los sextos años. La presencia suele ser más fuerte en el ciclo básico y disminuye conforme transcurre la secundaria.

La mayoría de las y los docentes entrevistadas/os describen a las y los estudiantes desde una perspectiva psico-afectiva, especialmente en la E2, utilizando términos como “cálidos”, “muy cercanos” y “respetuosos”. En segundo lugar, hacen referencias actitudinales en términos absolutos, destacando la ausencia de conflictos de conducta. Son pocos quienes mencionan aspectos cognitivo-académicos. En términos positivos, destacan el compromiso y la responsabilidad, mientras que entre las dificultades señalan dispersión (particularmente por el uso no pedagógico del celular), poca atención sostenida, dificultades en lectoescritura, conocimiento de vocabulario (simple y específico), comprensión lectora, capacidad de análisis y establecimiento de relaciones. Sólo la persona a cargo de la dirección en la E2 menciona la importancia de los hábitos de estudio, atribuyendo su falta a la etapa adolescente. Estas percepciones influyen en las formas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se registra un rasgo común de las prácticas de enseñanzas observadas y enunciadas que puede asociarse a una concepción constructivista del aprendizaje. En torno a los objetivos pedagógicos en las que se enmarcan, se pueden agrupar en dos modos: enseñanzas centradas en el conocimiento (aquí se diferencian en aquellas que buscan la adquisición de conocimiento dentro de lo posible y las que apuntan a la construcción de conocimiento en profundidad) y enseñanzas centradas en el desarrollo de alguna habilidad o competencia (enseñanzas que apelan a lo sensible o que focalizan en lo grupal y comunicacional).

Consideraciones finales

Este artículo se propuso dar cuenta de los primeros avances de una investigación que busca acercarse a las posiciones que construyen docentes de tres escuelas de la región 2 de la provincia de Buenos Aires en torno la obligatoriedad de la escuela secundaria y el derecho a la educación.

El trabajo de enseñar, como ya se ha señalado adquiere un carácter histórico, situado, plural, complejo y a veces contradictorio. En este punto, pensar la docencia desde la categoría posiciones docentes habilita a reflexionar sobre las potencialidades y desafíos de la tarea cotidiana. Al detenerse sobre los discursos que se sostienen respecto de estudiantes o de la obligatoriedad escolar, por ejemplo, pueden pensarse las luchas por fijar sentidos en torno a determinados significantes ya sea sobre las juventudes y sus familias, lo territorial o el mismo derecho a la educación. Se entiende que cada posición al mismo tiempo es provisoria porque se da en un contexto determinado y además, inacabada y precaria.

También, es valioso ubicar estas configuraciones discursivas en el marco de un entramado más complejo como las luchas pedagógico-políticas. La idea es comprender la construcción de ese otro de la educación (estudiantes) por parte de las y los docentes y de la propia tarea como contribución a la reflexión para buscar un acercamiento entre enseñanzas y aprendizajes.

Por último reconociendo que se trata de un análisis inicial del material de campo, se retoman dos aristas aún sin abordar de los datos recolectados: por un lado, se observó una dificultad en las personas entrevistadas para conceptualizar lo que es la enseñanza y las características que le atribuyen (asociada a la constitución de la propia identidad-dónde en forma implícita afloran elementos vocacionales, equivalente a educar para algunos/as, y en un sólo caso concebida como “acto político que representa desafíos”). Por otro lado, la ausencia de espacios de formación y reflexión individual y colectiva dentro de las instituciones; en los casos en que ocurre se debe al voluntarismo de las y los docentes y mediante vías informales. Algunas voces marcan diferencias respecto de escuelas de CABA y expresan su alarma frente a la poca frecuencia con que se realizan las jornadas. Respecto de estas últimas las instituciones reconocen acortar los tiempos para debatir “lo que baja” de la provincia y destinar una parte de la mañana a dialogar a nivel micro, sobre la propia institución.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud: A. (2021). *Enseñar hoy*. Apuntes para la formación. Paidós.
- Arroyo: M. Y Castro: A. (2022). *Aproximaciones a la regulación normativa sobre los procesos de escolarización en la escuela secundaria en contexto de pandemia en la Argentina*. De cómo se intentó encauzar la irrupción de lo inédito. Espacios en blanco: Serie indagaciones, 33(1), pp. 13-26.
- Birgin: A. (2000). *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*. En P. Gentili y G. Frigotto (comps.), *La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (221-239). CLACSO.
- Buenfil Burgos: R. (1991). *Análisis de discurso y educación*.
- Cantini: M., Carlachiani: C. Y Hereñú: A. (2019). *Inclusión y desigualdad: análisis comparativo de políticas educativas*. Actas III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. Debates educativos sobre la desigualdad: Miradas desde la Investigación: EJE 4: Enseñanza y desigualdades. Sociedad Argentina de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Cherryholmes: C. (1999). *Pensar posestructuralmente sobre la educación*. En C. Cherryholmes: *Poder y crítica. Investigaciones posestructurales en educación* (pp 11-20). Pomares-corredor.
- Edelstein: G. (2022). *El análisis en clave didáctica*. Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar. *Análisis de prácticas*, 1, 45-69.
- Feldfeber: M. (2010). *De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación docente*. En Oliveira y Feldfeber (Comp.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: políticas y procesos del trabajo docente*. (pp 81-108). Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Giovine: R., Acosta: F., Falconi: O., Fuentes: S., Garino: D., Graizer: O., Jacinto: C., Montes: N., Pinkasz: D., Servetto: S., y Yuni: J. (2023). *La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia / postpandemia*. (Pp. 293-371). CLACSO.
- Gluz: N., Karolinski: M., Kesler: A. (5-7 de diciembre de 2022). *Políticas educativas para la escuela secundaria obligatoria durante el gobierno de la Alianza Cambiemos en una Argentina federal: el problema de las trayectorias entre las desigualdades y la innovación*. [ponencia] XI Jornadas de Sociología de la UNLP: La Plata: Argentina.
- Kaplan: C. (2021). *Desigualdad: fracaso escolar: exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?*. Llomovatte: S. y Kaplan: C. (coords), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (Pp 75-100). Noveduc.
- Laclau: E. y Mouffe: C. (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.

- Laclau: E. (2022). *Ideología y posmarxismo*. Anales De La Educación Común, 2(4), pp. 20–34.
- Lewkowicz: I. (2004). *Entre la institución y la destitución. ¿Qué es la infancia?*. En Corea , C. y Lewkowicz: I. (ed), *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas: familias perplejas* (Pp 105-114). Paidós.
- Llomovatte: S. y Naidorf: J. (2020). *Un cambio de gobierno en el contexto de pandemia global: el caso de las políticas públicas en Educación Superior en Argentina (diciembre de 2019 a julio de 2020)*. Universidades, (85).
- Decreto 8/2023 de 2023 [Boletín Oficial. República Argentina] por medio del cual se dispuso la creación del Ministerio de Capital Humano. 11 de Diciembre de 2023.
- Redacción Clarín. (2024, Abril). *Bertie Benegas Lynch: contra la educación obligatoria: “Puede pasar que no te podés dar el lujo de mandar a tu hijo al colegio porque lo necesitás en el taller”*. Clarín.
- Ruiz: G. (2024). *Recomposición libertaria y derecho a la educación*. Espacios en Blanco. Revista de educación, 2 (34), pp. 239-252.
- Southwell: M (2012). *Formas de lo político en la escuela*. En Southwell: M. (comp), *Entre generaciones: exploraciones sobre educación: cultura e instituciones* (Pp 49-70). Rosario: HomoSapiens; FLACSO.
- Southwell: M. (2020). *La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina*. Education Policy Analysis Archives, 28(39).
- Southwell: M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación: Cultura, Ciencia y Tecnología. (Biblioteca Devenir Docente; 5). Memoria Académica.
- Southwell: M. (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Southwell: M. y Vassiliades: A. (2014). *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*. Revista Educación: Lenguaje y Sociedad. XI, (11). Instituto para el Estudio de la Educación: el Lenguaje y la Sociedad.
- Vassiliades: A. (2014). *El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad*. Cuadernos de Pesquisa, 44 (154).
- Vassiliades: A. (2020) *Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019)*. *Espacios en Blanco*. Revista de Educación, 30 (2), pp. 247-262.
- Vassiliades: A. (2022). *La pedagogía en la formación docente en Argentina: tensiones y encrucijadas en torno al derecho a la educación en el período 2015-2019*-Anales de la Educación Común, 3, (1-2), pp. 80-87.

Extender la enseñanza y enseñar la extensión

Verónica Nicoletti

ICEII, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam

veronicoletti1978@gmail.com

Maria Graciela Di Franco

ICEII, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam

chdifranco@gmail.com

Resumen

Compartimos en este trabajo una línea formativa que se lleva adelante desde el ICEII –FCH, UNLPam generado un campo de análisis, reflexión y producción hacia una Didáctica Crítica de la Extensión. Nos orienta producir saberes descolonizados a partir de habitar mutiterritorialidades y establecer vínculos entre los/as actores que las conforman como modo de extensión en la que intervienen estudiantes universitarias/os que cursan Didáctica. Al habitar territorios escolares, barriales, valorando conocimientos otros que proviene de los vínculos con derechos humanos; educación sexual integral, problemáticas ambientales integrales se discute la idea de que el único saber riguroso es el que provee la universidad y niega valor epistémico a otros. Esta ignorancia invisibiliza relaciones coloniales, patriarcales, racializadas y descalifican personas, saberes, prácticas, instituciones. Al pensar la enseñanza como en el centro de un sistema sociopolítico – tal como lo planteaba Simón Rodríguez en el proyecto político aun inconcluso para nuestramérica- nuestras estudiantes pueden cartografiar problemáticas sociales ausentes en la formación de grado; contactar con militantes sociales de las instituciones, recuperar su voces e historias de vida, planificar acciones de intervención entre disciplinas; entre territorios; entre actores sociales; y producir materiales alternativos que pongan en los DDHH un eje transversal a la currícula a favor de la recuperación y contraste de las ideas hegemónicas heredadas.

Palabras clave

Didáctica crítica; extensión; universidad; proyecto político; territorio

Introducción

Compartimos en este trabajo una línea formativa que se lleva adelante desde el ICEII –FCH, UNLPam generado un campo de análisis, reflexión y producción hacia una Didáctica Crítica de la Extensión. Nos orienta producir saberes descolonizados a partir de habitar mutiterritorialidades y establecer vínculos entre los/as actores que las conforman como modo de extensión en la que intervienen estudiantes universitarias/os que cursan Didáctica. Al habitar territorios escolares, barriales, valorando conocimientos otros que proviene de los vínculos con derechos humanos; educación sexual integral, problemáticas ambientales integrales se discute la idea de que el único saber riguroso es el que provee la universidad y niega valor epistémico a otros. Esta ignorancia invisibiliza relaciones coloniales, patriarcales, racializadas y descalifican personas, saberes, prácticas, instituciones. Al pensar la enseñanza como en el centro de un sistema sociopolítico – tal como lo planteaba Simón Rodríguez en el proyecto político aun inconcluso para nuestramérica- nuestras estudiantes pueden cartografiar problemáticas sociales ausentes en la formación de grado. Como educador popular, puse en tensión el discurso pedagógico colonial encaminado a trazar una pedagogía democrática latinoamericana nada complaciente con la hegemonía de sectores dominantes, haciendo una opción política por los sujetos sociales subalternos, dando voz a quienes no la tenían. El núcleo organizador de esta práctica es la población pobre y marginada, a la cual consideraba con los mismos dotes intelectuales y con los mismos derechos al acceso a la educación que al resto de los habitantes. Negros, indígenas, pardos, pobres, las personas que no tenían condiciones legales para elegir y ser elegidos debían constituir la base de un sistema educativo que jugara para una democracia que soñaba popular. Ella es la garantía de una educación no racializada.

Simón Rodríguez piensa una escuela y una enseñanza para nuevos sujetos, los sujetos de saber, porque la cultura no debe ser propiedad de las élites, sino propiedad pública, deben ser los dueños del país, los que mantienen al país con su trabajo, quienes se lo hagan propio para conquistar igualdad de oportunidades. La instrucción será pública si es general, y allí será social y no nos permitirá optar entre la ignorancia y las luces; entre la servidumbre y la libertad, porque, en esa sociedad, en esta república, los hombres han de saber y han de ser libres.

Al entender a la enseñanza en el centro de un sistema sociopolítico que contribuya a la autonomía comunitaria y concientización, pensamos una didáctica centrada en ese proyecto político, a favor del cuidado de un otro que permanece sin voz, en vínculo con el territorio, con problemáticas sociales reales, y capaces de codiseñar propuestas de enseñanza. Este proceso habita y habilita el conflicto, la incertidumbre, la autenticidad, la hospitalidad y la responsabilidad. La extensión universitaria nos habilita el contacto con esos otrxs, proceso que iniciamos más fuertemente en 2020 cuando la pandemia nos limitó el ingreso a las escuelas

Ofrecemos, en este sentido, tres líneas de trabajo orientadas a esos desprendimientos de las teorías centrales heredadas (Di Franco, 2021) que la extensión nos ayudó a construir y a poner en valor saberes otros, para trabajar a favor de perspectivas decoloniales: habitar el territorio con y desde las corporeidades, reconstrucción de saberes y experiencias en voces de militantes sociales y diseño de materiales transversalizados en ESI y DD. HH

Habitar el territorio con y desde las corporeidades

Esta línea se inicia en el trabajo en los talleres de educación sexual en las que nos involucramos como equipo extensionista desde el año 2013 y se y/nos ha reconfigurado desde entonces. Al posicionarnos en una perspectiva epistemológica freireana entendiendo que la praxis es acción y reflexión al mismo tiempo, proponemos un espacio en el que se corporeice la palabra. Es, en este sentido, que acudimos a recientes investigaciones (Trueba, 2024) que alientan a considerar las corporeidades en relación a la formación docente. Desde una mirada decolonial intentamos procesos de formación a través de la didáctica que nos (trans)formen y nos ayuden a concebir de maneras otras a quienes se forman en busca de un saber potente que habilite marcos de acción críticos y movilizantes.

En consecuencia, esta propuesta contribuye a la (des)configuración de las experiencias de vida de las/os estudiantes habilitando formas nuevas de relacionar(nos) con nosotros y con otras/os. Formas irreverentes, rebeldes, promiscuas que hagan tambalear el racionalismo y el mundo binario que nos oprime, fragmenta y aliena, aniquilando toda fuerza potenciadora de creación y del acto creativo como huella o marca de movimientos transformadores. Entendemos que, de esta manera, se abre la posibilidad -siempre fluyente- de la dimensión humana, especialmente, desde dimensiones vitales (eróticas) y estéticas.

Proponemos la formación y la extensión que el estudiantado habiten un espacio en donde el arte y las corporeidades son constituidas por historias, recuerdos, deseos, miedos, olvidos, experiencias, palabras y misterios (Trueba, 2024). Las experiencias lúdicas, estéticas y pedagógicas se entranan de tal manera que habilitan la posibilidad de enseñar, de aprender y, por lo tanto, transformarse. El autor nos ha ayudado a pensar lo que constituye una vacancia en la enseñanza de explorar la sensibilidad estética y lúdica junto a las/os estudiantes y puede constituir un eje central sobre el cual justificar los contenidos y potenciarlos. “No es el contenido, sino nosotros hacendamos algo con la excusa de enseñarlo. No es la teoría, sino nosotros teorizando. De ahí que considere relevante que un educador necesite, en su recorrido formativo, transitar espacios que lo sensibilicen y le ayuden a ampliar su mirada lo suficiente como para comprender la importancia del conocerse (no ignorarse) y del autocuidado” (Trueba, 2024 p. 53) A partir de allí se gestan propuestas de representaciones, técnicas grupales, experiencias propioceptivas, experiencias de escucha, imaginación e invención a partir de relatos

improvisados. Aquí la extensión y docencia dialoga -además- desde escritura biográfica y el trabajo colaborativo y grupal entramado en experiencias estéticas y artísticas incorporando música y arte, micro talleres de mapeos territoriales de las propias corporeidades y ejercicios de reflexión a partir de producciones proyectivas.

Reconstrucción de saberes y experiencias de saberes propios en voces de militantes sociales con quienes nos encontramos en el territorio de la extensión

Otro modo en que las/os estudiantes participan en el proceso de reconstrucción de saberes y experiencias de saberes propios y ajenos es a través del encuentro con militantes sociales, activistas de derechos humanos y descendientes de pueblos originarios. Al conectar diferentes modos de pensar, buscamos el reconocimiento de la diferencia, la potencia de valorar aquello que los procesos de colonización subalternizaron lo “otro” en relación con un nosotros blanco hegemónico.

La reconstrucción de sus vidas se vuelve herramienta de denuncia, resistencia, de desobediencia. En cada historia, se enuncian, en primera persona, las situaciones de discriminación, de estereotipia, dolor, violencias, pérdida de identidad de sujetas de derecho, de racismo, patologización, criminalización, penalización y genocidio. Sus relatos dan cuenta de interseccionalidades, que las disciplinas tienden a separar, y nosotras buscamos reconocer estas narraciones para comprender sus luchas y enseñar desde allí, pensando en currículas vividas. Abuso sexual en infancias y adolescencias, diversidades, derechos sexuales y reproductivos, prostitución y trata de personas, interrupción voluntaria y legal de embarazo, diversidades sexogenéricas, memoria y derechos humanos, migración y extractivismos.

En el diálogo con las/os militantes, aprendimos a recorrer una ruta de prácticas de conocimientos otros en contra de aquellos descontextualizados, ahistóricos y descarnados, a situar el conocimiento para comprender desde dónde se habla, quién habla y para qué se habla.

Sus voces nutren procesos sociales de desdomesticación, descolonización y despatriarcalización que nos ayudan a reconocer experiencias concretas de despojo para explicitar/tensionar el lugar de la enseñanza en la escuela y la universidad.

Diseño de materiales transversalizados en ESI y DD. HH

Ubicadas a favor de la curiosidad epistemológica, que es la que inquieta, la que encamina a la búsqueda, les proponemos a las/os estudiantes el diseño de propuestas de enseñanza a partir de habitar los territorios sociales, sus propias biografías y el diálogo conmovedor de las/os militantes. La producción del conocimiento requiere esta curiosidad en sentido contrario a la razón domesticada (Freire, 2012).

Generar enseñanza a partir de estimular la pregunta, habilitar interrogantes genuinos en el territorio, conocer, actuar y reconocer convoca a la imaginación, a la intuición, a la conjetura, a la problematización y a la búsqueda de hipótesis provisionales. La pregunta en la voz de los pedagogos libertarios le da a didáctica la urgencia de ordenar la tarea hacia el proyecto político decolonial, pone en foco el trabajo con sujetas/os de la educación y producir materiales coherentes con esas subjetividades.

Para esto es necesario que la didáctica emprenda una tarea de cuestionamiento, revisión e indagación, de modo que, frente a su histórica tendencia objetual dirigida al “aprendizaje de”, pueda convertirse para los actores educativos en un espacio de interrogación y transformación de la realidad, esto es, que pase a constituirse como una didáctica de sujetos. (Baeza Araya, 2017, p. 11)

Se trata, en este sentido, de la resignificación/problematización del mundo desde y para las/os sujetos con los que compartimos la formación. Estela Quintar (2008) dirá que este es el problema de la educación institucionalizada, el no saber formular problemas, y remata señalando que es imprescindible reflexionar acerca de lo que pasa a las personas concretas que configuran ese espacio donde se generan la enseñanza y el aprendizaje; espacio que, además, reconocemos ocurren no solo en el aula, sino en contextos sociales más amplios. Didáctica, pedagogía y política enhebran una delicada urdimbre a favor de la producción de los materiales de enseñanza. Como diría Gloria Edelstein ((Autor, 1996; Autor, 2007)), esta producción invita a estudiantes y docentes en una construcción singularmente creativa que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares, y se conforma en el marco de situaciones o contextos específicos (áulico, institucional, social y cultural). En ella, se elabora y sostiene una propuesta en la que se proyectan adscripciones teóricas y axiológicas, biográficas, donde se ponen en diálogo enfoques y perspectivas pedagógicas, políticas, filosóficas, éticas y estéticas.

En este caso, proponemos al estudiantado el diseño de propuestas didácticas propias, alternativas a los materiales elaborados por editoriales para la enseñanza de las disciplinas en las que se están formando. Materiales que incorporen desde el conflicto las voces disidentes, desoídas, acalladas, menos favorecidas y militantes y recuperen problemáticas habituales de sus vidas y de la vida escolar. Las pedagogías críticas, las perspectivas descoloniales y los feminismos latinoamericanos y comunitarios que ofrecen posibilidades de deconstrucción de pensamiento hegemónico y construcción de nuevas epistemologías dan forma al encuadre de producción. Las herramientas holísticas y situadas dan posibilidades para comprender los discursos disciplinares, cuestionar significados hegemónicos y construir propuestas integradas de enseñanza desde la Educación Sexual Integral y Derechos Humanos; tarea esta compartida, colaborativa, interseccionalizada en diferentes campos del saber, sujetos, prácticas e instituciones.

Las problemáticas se formularon a partir de tareas de cuidado en un sistema patriarcal; trata y prostitución en 25 de Mayo; violencia institucional en la construcción de la

identidad sexo-genérica en la provincia de La Pampa; violencia obstétrica; el acceso al trabajo del colectivo travesti/trans; cannabis medicinal; asentamiento “El nuevo salitral”; inclusión/exclusión de la comunidad gitana en las escuelas; femicidios de Sofía Viale, Carla Figueroa y Andrea López; el derecho a la salud digna y el uso de agroquímicos; diversidad de los géneros y los vínculos desde la violencia; abuso sexual en las escuelas secundarias de Santa Rosa, La Pampa; el bullying, violencia dentro del ámbito educativo; alimentación saludable, ley de etiquetado; violencia en redes sociales; chakra raíz; contaminación sonora; basureros a cielo abierto en la barriada sur; anticoncepción desde las miradas de las luchas feministas y disidencias sexuales; discriminación racial con perspectiva de género; modelos hegemónicos de belleza y género y su impacto en la adolescencia; el arte drag queen en Santa Rosa; entre otras.

Se han puesto en cuestión las decisiones curriculares de alto nivel de prescripción, descartando una currícula editorial de expertos y trabajando a favor de una reformulación político-pedagógica y, para nosotros, sustantivamente democrática. Las exigencias de la realidad local, el vínculo con la comunidad a través de la extensión crítica, genera esta tarea de producción compartida, superando racionalidades heredadas, involucrando a todas las personas en la decisiones políticas y pedagógicas de la escuela. Reinterpretar y reelaborar el currículum a partir de las problemáticas emergentes de la propia comunidad educativa invierten el significado de las tareas de enseñar. De esta manera, se invierte la lógica de la escuela: comenzar por la comprensión de las dimensiones de la vida que emergen de la comunidad y no por las disciplinas —que parcela y fragmenta—, pudiendo generar un proceso dialógico de comprensión y transformación de la realidad desde una perspectiva crítica, emancipatoria.

Para seguir pensando

Comenzamos este trabajo cuestionando esa didáctica heredada que no ha discutido la formación imperial/colonial de nuestra formación y atrevemos a pensar una didáctica con una mirada latinoamericana. Simón Rodríguez nos ubica en el contexto político, ontológico, económico, social, filosófico, educativo, ético para construir una mirada de época superando su inmediatez en espacio y tiempo. Nos reúne la necesidad de resistir -si mantenemos la afiliación a la pedagogías críticas- y la posibilidad de “insurgencia, de afirmación, de re-existencia y rehumanización” (Walsh, 2009: 29) en términos de pensarnos sur-sur. *En esta construcción la extensión ha sido fundamental porque nos ha ayudado a gestar cambios y desde la enseñanza hemos modificado la extensión*

Para avanzar en ese desprendimiento de la formación heredada, compartimos tres pistas para mapear el campo de la didáctica a partir de nuestras prácticas en relación a habitar el territorio a través de las corporeidades, reconstruir saberes y experiencias en voces de militantes sociales y diseño de materiales transversalizados en ESI y DD. HH.

-La enseñanza a favor de un proyecto político en tanto favorece la construcción de sujetas/os que puedan comprender el mundo e intervenir en él, aquellas/os que históricamente no han tenido ni tiene voz, silientes, subalternas/os. La enseñanza en ese sentido la pensamos a la luz de dos relaciones fundantes entre sociedad y educación y entre nuestras teorías y nuestras prácticas (abandonando fragmentaciones con la política y la pedagogía).

-La enseñanza en el centro de un sistema político que pone en diálogo aprendizajes, métodos, evaluación, escuelas, territorio, sujetas/os de la formación, libros de texto, contenidos, finalidades educativas, resistencias (superando la clásica tríada de la perspectiva instrumentalista del saber).

-La enseñanza resignificada y problematizadora del mundo desde y para las/os sujetos. Aquí reside el sentido más complejo. Problematizar es esa posibilidad cognitiva y afectiva de discutir cualificaciones que nos someten (Therborn, 1987), y que sirven como discurso de mantenimiento de un orden establecido y que las disciplinas hegemonizan. Por eso la pregunta profunda es fundamental, para poder poner en tensión una ideología dominante que llega a organizar rutinas y significados a modo de sentido común (Gramsci, 1981). Necesitamos desfetichizar (Da Silva, 1997) la enseñanza, el curriculum, descolonizar, despatriarcalizar, desracializar, es decir sostener una didáctica de sujetas/os capaces de explicitar esas naturalizaciones y trabajar en procesos de transformación social. Pudimos con nuestras estudiantes reflexionar acerca de las narrativas propias y deconstruir una historia que la entendía responsables de sus sufrimientos por pobres, mujeres, lugareñas. Esta didáctica requiere escuchar —que no siempre realizamos— e instituir lugares de significado, para sostener y compartir en modos de vida, de producción, de aprendizajes, de freno a las expulsiones (Saskia Sassen, 2015).

Esta enseñanza debe pensarse como un ámbito, un espacio y un tiempo de comunicación distinta para devolver el lugar epistemológico a los saberes y prácticas locales, del margen, fronterizos (Mignolo, 2007; Escolar y Besse, 2011), los saberes que provienen de la vida y que mantenemos en vínculo a través de la extensión. En ese camino el respeto por la otredad es mandato de carácter ético; ese *pensar acertadamente* de Freire. La hospitalidad a la escuela, a los saberes, a la vida compartida, dará sentido a habitar una epistemología que ofrece lugar y poder al otro, a los otros, a los diferentes, a los que están en el margen, invisibilizados.

Una didáctica desde esta mirada latinoamericana invitará -como diría Lévinas (2000)- a “estar disponibles” para habilitar esa conversación con los otros en un espacio de

hospitalidad. Necesitamos hibridar pedagogías y didácticas capaces de crear estrategias de subversión para generar mecanismos de circulación de nuestros saberes y experiencias, construir formas-otras de producir y socializar nuestro conocimiento y allí la extensión crítica amalgama voces, sentidos y prácticas transformadoras.

Referencias

- Baeza Araya: A. (2017). *Resignificar la didáctica: colonialidad y desnaturalización del acto didáctico en la perspectiva de una didáctica de sujeto*. Revista Eletrônica Pesquiseduca, 9(17), pp. 9-39.
- Barco: S. ¿Antididáctica o nueva didáctica? En I. Hernández (Ed.), *Crisis en la didáctica*: Axis, 1975.
- Cossio Moreno: A. (2016). *Pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: la obra de Paulo Freire y Estela Quintar [Tesis de Maestría en educación]*. Universidad de Medellín.
- Da Silva: T. (1997) *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica en* Gentili: P. (comp.) *Cultura: política y currículo (ensayos sobre la crisis de la escuela pública)*. Buenos Aires: Editorial Lozada
- Di Franco: M. G. (2021). *Cartografiar la formación desde perspectivas otras*. Revista de Educación: XII (24.1), 259-258.
- Dussel: E. (2012). *Para una política de la liberación*. Las cuarenta: Gorla.
- Escolar: C. y Besse: J. (2011). *Epistemología fronteriza*. Buenos Aires: Eudeba.
- Escribano: E. (2019). *Simón Rodríguez y José Martí: originalidad y autenticidad del pensamiento educativo*. Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano: pp. 34-60.
- Lévinas: E. (2000). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Editorial Pre-Textos
- Quintar: E. (2008) *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL- Universidad de Manizales.
- Rodríguez: S. (1975). *Obras completas*. Biblioteca Ayacucho.
- Santos: B. de Sousa. (2009). *Epistemología del sur*. Siglo XXI: CLACSO.
- Sassen: S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global* (Trad. Mastrangelo: S.). Buenos Aires: Katz Editores.
- Rodríguez: M. L. (2023). *El valor de la extensión como proceso transformador en la formación de profesores*. Revista Masquedós 8 (9), pp. 1-9.
- Therborn: G. 1987. *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Siglo XXI.
- Universidad Simón Rodríguez. (1975). *Simón Rodríguez - Obras Completas*. Editorial Arte.
- Tommasino: H. y Stevenazzi: F. (2016). *Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República*. Revista +E versión digital, (6), pp. 120-129.

- Trueba: S. , Yedaide: M y F. Ramallo (2024). *Corporeidades expandidas*. Hacia una educación sin cuerpos (o manifiesto en contra del control racional). Mar del Plata: EUDEM.
- Walsh: C., García Linera: A. y Mignolo: W. (2006). *Interculturalidad: descolonización del estado y del conocimiento*. Del Signo.
- Walsh: C. (2009) Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de reexistir: de (re) existir y de revivir. Serie Pensamiento Decolonial.



Eje 4 - MEDIACIONES TECNOLÓGICAS Y CULTURA DIGITAL EN LA ENSEÑANZA

Silvina Rosignoli

(GIDET-UNMDP)

rosignolisilvina@gmail.com



Imagen generada con Copilot. Interacción disponible en:
<https://copilot.microsoft.com/shares/hnXEh5dUjLqGnJkSMgJeu>

Este eje aborda la reflexión de alternativas didácticas que nos permiten debatir sobre enfoques pedagógicos emergentes en contextos de mediaciones tecnológicas, considerando su impacto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La propuesta ha sido considerar los enfoques pedagógicos emergentes desde una perspectiva que contemple la complejidad. Esto implica considerar las respuestas que surgen ante lo nuevo e inesperado y desde las cuales se construyen discursos pedagógicos. Prácticas que se animan a imaginar y a crear modos alternativos de habitar los diferentes entornos donde aprendemos, enseñamos y construimos puentes para encontrarnos. Las nuevas mediaciones tecnológicas nos interpelan y nos invitan a repensar los diseños alternativos que hemos construido en un escenario algorítmico en el que mutan las dinámicas del poder, los modos de interacción y las posibilidades de inclusión y exclusión dentro y fuera del aula. Este capítulo está integrado por las ocho ponencias que se presentaron.

Las primeras dos son avances de tesis de Maestría en Tecnología Educativa. Por un lado, Andrea Segura explora las prácticas comunicativas y los sentidos que les atribuyen docentes formadores a los procesos de comunicación mediados por las tecnologías en el Profesorado de Biología. Mientras que Alejandra Avalos nos introduce en los usos didácticos de las redes sociales en la formación de los profesorados de carreras humanísticas de la UNaM.

El tercer trabajo de Eliana Barberis y María Belén Santillán Arias reflexiona sobre las transformaciones en las prácticas docentes de la Facultad de Derecho de la UNC. Analizan un programa institucional, situado en un contexto post-pandémico que impulsa la formación continua para integrar tecnologías híbridas en la enseñanza, promoviendo metodologías colaborativas y críticas.

En cuarto lugar, encontrarán el trabajo de Marina Díaz y Alejandra Moreno Vásquez quienes exploran experiencias pedagógicas en la Universidad Nacional de Catamarca. El trabajo subraya cómo las tecnologías digitales y la Web 2.0 reconfiguran dinámicas de enseñanza, fomentando la interactividad y la inteligencia colectiva en los procesos de aprendizaje.

En el quinto trabajo Claudia Gutiérrez, Eleonora Britán y Gabriel Sabio sistematizan experiencias en la UNCA y analizan los retos de la enseñanza híbrida a partir de propuestas didácticas que combinan actividades virtuales y presenciales destacando la importancia de recursos digitales específicos para fortalecer la práctica educativa en contextos híbridos.

La sexta ponencia estuvo a cargo de Jorgelina Kolodzinski y Luciana Bellinzona del ISPN 1 “Manuel Leiva” de Casilda. Santa Fe. Presentan una experiencia de una narrativa transmedia diseñada por estudiantes del Profesorado de Matemática en el marco de un proyecto que exploró cómo las prácticas mediadas por tecnologías pueden transformar la enseñanza de la Matemáticas en la escuela secundaria, proponiendo

escenarios inmersivos que dialoguen con las experiencias juveniles y fomenten el aprendizaje colectivo.

La séptima ponencia a cargo de Diego Sierra, Silvina Vaca Oviedo y Santiago Barrionuevo Salas es un trabajo acerca de prácticas rediseñadas en la enseñanza universitaria en Tucumán durante la pandemia. Las TIC se integraron como herramientas centrales, configurando un aula virtual que permitió nuevas formas de interacción y evaluación.

Finalmente, en la octava y última ponencia, Silvina Rosignoli, integrante del GIDET, a partir de una investigación realizada durante los años 2023-2024 en universidades públicas argentinas, caracteriza y analiza desde una perspectiva posthumanista crítica, los dispositivos de formación de formadores en relación con la integración de la Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza.

En conjunto, las ponencias evidencian cómo las mediaciones tecnológicas impulsan transformaciones profundas en las prácticas educativas al tiempo que desafían estructuras tradicionales y abren caminos hacia enfoques pedagógicos más integradores, críticos y creativos.

Al finalizar las exposiciones se entabló un diálogo entre los ponentes acerca del lugar que la IAGen empieza a ocupar en las universidades y sobre la necesidad de repensar tanto las prácticas de enseñanza como los modos de evaluar.

La comunicación en la formación docente inicial: tensiones entre la cultura escolar y la cultura digital

Andrea Flavia Segura

ISFD N° 169 de General Madariaga

segurandreaflavia@gmail.com

Resumen

Teniendo como premisa la dimensión política y social del trabajo docente, es un punto de partida ineludible promover el análisis de las dinámicas culturales contemporáneas en la formación inicial.

El contexto actual implica una mirada crítica de la relación entre educación y las tecnologías digitales que ingresan al aula, independientemente de su incorporación intencional del colectivo docente. Esto tiene un impacto directo en los modos en que se produce la comunicación.

La puesta en juego de procesos de comunicación mediados por la tecnología entra en conflicto con el modelo comunicativo que subyace al sistema escolar, visibilizando tensiones entre la cultura digital y la cultura escolar.

Esta presentación es un avance del Trabajo Final de la Maestría en Tecnología Educativa, el mismo intenta profundizar sobre las prácticas comunicativas y los sentidos que les atribuyen docentes formadores a los procesos de comunicación mediados por las tecnologías en el Profesorado de Biología.

Finalmente se busca identificar prácticas, en relación a los procesos de comunicación en la formación inicial docente, que permitan distender las tensiones detectadas entre la cultura escolar y la cultura digital en torno a la comunicación, esbozando algunas ideas inspiradoras.

Palabras claves

Formación docente; Prácticas comunicativas; Entornos de comunicación mediados por la tecnología; Percepciones Docentes.

Tensiones entre la cultura escolar y la cultura digital en torno a la comunicación

Por un lado, entendemos a la cultura escolar como el conjunto de prácticas, saberes y representaciones que caracterizan los modos de ser y estar dentro de la institución escolar. Pinto (2019) recuperando las ideas de Gather Thuler (2004) describe a la construcción de la cultura escolar como un proceso dinámico en el que se definen

algunas reglas de juego que organizan la cooperación, la comunicación, las relaciones de poder, la división del trabajo, las formas de decisión, las maneras de actuar e interactuar, la relación con el tiempo, la apertura al exterior, la situación de la diferencia y la divergencia (p.27).

La autora describe que buena parte de esta construcción es inconsciente. Muchas de los atributos de la cultura escolar tienen su origen en la lógica fundacional de la escuela que, en su inicio, se constituye como la institución destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales existentes. En esta lógica fundacional los procesos de escolarización se presentan íntimamente relacionados con:

- El disciplinamiento social de los sujetos, sus cuerpos y los saberes.
- La racionalización de las prácticas culturales cotidianas, percibidas como carentes de valor.
- La producción de una lógica de escritura, centrada en el texto o en el libro.
- El desconocimiento de otros modos de aprendizaje provenientes del afuera del contexto escolar.
- La configuración del docente como un encargado de la distribución escolarizada de saberes, prácticas y representaciones.

Algunas de estas características persisten en la escuela de hoy y, en particular, en la formación docente inicial, y configuran de manera implícita, las acciones que se desarrollan, entre ellas, las formas en que se ponen en juego los procesos de comunicación.

Por otro lado, podemos definir a la presencia cada vez mayor de las tecnologías digitales en la vida cotidiana como un rasgo de época. En el contexto actual, la tecnología configura los modos de acceder, consumir, producir y circular conocimientos, contenidos, información y cultura, es decir aquello que es el objeto mismo de la transmisión escolar, y también define las maneras en las que las personas nos relacionamos con nosotras mismas y con las y los demás.

En este punto es interesante recuperar el concepto de reontologización de Floridi (2024) quien sostiene

Lo digital no se limita a mejorar o aumentar la realidad, lo digital transforma radicalmente a la realidad porque crea nuevos entornos que habitamos y nuevas formas de agencia con las que interactuamos. No existe un término para esta profunda forma de transformación, en el pasado (Floridi 2010b) utilicé la expresión reontologización para referirme a un tipo de reconfiguración muy radical. Este tipo de configuración no solo diseña construye o estructura de nuevo un sistema (por ejemplo, una empresa una máquina o un artefacto) sino que transforma fundamentalmente la naturaleza intrínseca del propio sistema, es decir su ontología (p.36).

De algún modo las tecnologías definen nuevas formas de ser sujetos, estudiantes, docentes, ciudadanas y ciudadanos estableciendo un modo particular de comprender la complejidad del mundo, para poder intervenir en él y transformarlo.

La convergencia digital orienta la reorganización de los modos de acceso a los bienes culturales y las formas de comunicación, originando mutaciones en los entornos comunicativos, las pautas de interacción entre los interlocutores, los procesos de negociación de expectativas y de significados.

En este escenario podemos definir a las tensiones entre la cultura digital y la cultura escolar, como los modos en que las nuevas formas culturales, configuradas por las tecnologías digitales, desafían y, a veces, entran en contradicción con algunas de las características de la cultura escolar.

Algunas de estas tensiones tienen que ver con los modos de conocer, con las formas en las que nos relacionamos con los saberes, con que se enseña y que se aprende, como se da cuenta de estos aprendizajes y los modos en que se pone en juego la comunicación.

Desarrollaremos a continuación algunas de las tensiones detectadas, en nuestra investigación, en torno a los procesos de comunicación que tienen lugar en la formación inicial de profesores de Biología.

Tensión 1: ¿Quién comunica?

En relación a los entornos de comunicación, se observa que la mayoría de las y los docentes prefieren el aula y la presencialidad física.

En cuanto a los entornos mediados por las tecnologías muchos elijen aquellos que son sincrónicos, por ejemplo, videollamadas, donde es posible recuperar la presencia física.

Respecto a los espacios asincrónicos la mayoría prefiere utilizar grupos de *WhatsApp* o carpetas compartidas en *Google Drive* y en menor medida el Campus Institucional. La elección de *WhatsApp* y carpetas compartidas en *Google Drive* tiene que ver en principio con la disponibilidad y la accesibilidad, y en menor medida con la inmediatez.

Si bien desde el discurso las y los docentes entrevistados adhieren al posicionamiento de diálogo como formato deseable para comunicación en la formación inicial, e incluso describen situaciones en el aula física donde se intuye su presencia, se observa que, cuando ésta se pone en juego de forma mediada por la tecnología, prevalece el formato unidireccional.

Los entornos de comunicación mediados por la tecnología, se utilizan como repositorio de contenidos seleccionados por el formador o como canal para difundir información. En pocos casos las y los estudiantes comparten algún material y en muy pocas situaciones se utilizan los foros.

Esto refuerza la lógica fundacional de los procesos de escolarización que configura al docente como el encargado de la distribución de saberes, prácticas y representaciones. Podemos decir que la comunicación se enmarca dentro del paradigma del *broadcasting*, donde la comunicación es unidireccional y contralada por el emisor.

Este formato de comunicación entra en tensión con los formatos que se ponen en juego en el marco de la cultura digital. Diversas investigaciones recuperan los cambios que el desarrollo de los medios digitales impone a los procesos de comunicación. La producción de textos, imágenes y sonidos circula en una diversidad de medios que se complementan e influyen mutuamente generando, una ecología de medios (McLuhan, 1962; Scolari, 2015; Albarello, 2019) cuya complejidad es necesaria comprender para poder entender el modo en que hoy se lee, se escribe, se habla y se comunica. En este contexto surge el término *transmedia*, adjetivo propuesto a principios del siglo XXI por Jenkins, para describir aquellas acciones que se expanden en diferentes medios, enriqueciéndose a partir de las de las características particulares de cada soporte y con la participación activa de los diferentes usuarios.

Esta ecología mediática caracterizada por la convergencia, genera la emergencia de nuevos modelos de alfabetización y modelos narrativos, donde los relatos atraviesan ese ecosistema habitado por audiencias participativas, dispuestas a interactuar y formar parte de la trama.

Scolari (2019) describe estas transformaciones como un cambio de paradigma desde el *broadcasting*, hacia el paradigma de la Red, donde los usuarios son emisores y receptores a la vez y el control del proceso de comunicación se encuentra distribuido.

Tensión 2: ¿Quién define los protocolos de comunicación?

Entendemos a los protocolos como la forma acordada de hacer algo. En relación a los protocolos de comunicación existen un conjunto de reglas y pautas que se ponen en juego durante este proceso. La escuela tiene su propio protocolo, donde muchas de estas reglas y pautas se encuentran de manera implícita, tienen que ver con la lógica fundacional y se refieren no solo a los modos de decir, sino que también incluyen al lenguaje corporal y a los modos de estar en el contexto escolar.

Tal como señalan numerosas investigaciones, (Albarelo, 2019; García Cancilini, (Autor, 2007; Autor, 2008)), los medios digitales no son solo un soporte, sino que se constituyen en un entorno en el cual se definen protocolos sociales y culturales propios entre los que podemos encontrar reglas y pautas relacionadas con la comunicación.

Tomamos como premisa la importancia de compartir un código común dentro de los procesos de comunicación para que esta resulte efectiva. En este sentido recuperamos las ideas de Freire (1973) que caracteriza a la comunicación como diálogo, resaltando la importancia de un acuerdo en torno a los signos, como expresiones del objeto significado, para la efectividad de la comunicación.

La investigación realizada muestra que en los procesos de comunicación que se dan en el ámbito de la formación inicial no siempre se comparten esos códigos. Esto queda expuesto en algunas de las entrevistas donde docentes formadores manifiestan algún grado de incomodidad al utilizar grupos de *WhatsApp* con sus estudiantes. Los motivos que citan, en relación a esta incomodidad, son la sensación de agobio al no poder atender a todo lo que sucede en varios grupos, la falta de formalidad y la posibilidad de interpretaciones ambiguas del mensaje.

Uno de los objetivos de la educación, dentro de la lógica de la cultura escolar, tiene que ver con el disciplinamiento social de los sujetos, sus cuerpos, los saberes y también los modos de decir y comunicar. Se percibe, en las entrevistas, una concepción de la formación docente como guardiana de un modo correcto de comunicación frente al avance de formas populares, masivas o mediáticas. Se observa también cierto desconocimiento de las características de cada uno de estos entornos y también falta de acuerdo entre los interlocutores en relación a los protocolos de comunicación.

Tensión 3: Lógica lineal del libro versus lógica multimedial

La producción de una lógica escritural, centrada en el libro es una característica de la cultura escolar que refuerza un modo escalonado, secuencial, sucesivo y lineal del desarrollo de los contenidos.

Cuando se analizan los formatos que docentes formadores eligen para comunicar los contenidos a enseñar aparece mayoritariamente una persistencia del texto y del libro por sobre otros formatos.

Sólo en algunos casos se reconoce la utilización de videos, presentaciones con imágenes o podcasts, para comunicar el contenido, pero como complemento del libro de texto.

Al momento de analizar los formatos que las y los docentes habilitan para que sus estudiantes den cuenta de sus aprendizajes aparecen, de manera recurrente, el formato oral presencial y el formato escrito preferentemente en papel.

Con respecto a los argumentos que surgen para sostener estas elecciones, en relación al formato oral presencial, la elección tienen que ver con la percepción de que la presencialidad implica un compromiso mayor con el diálogo que cuando este se desarrolla de forma mediada por la tecnología, y en lo que refiere al formato escrito en papel uno de los argumentos que aparece para sostener esta elección tiene que ver con la relación que se establece entre la construcción del conocimiento y el modo en que se accede a la información.

Se reconocen diferencias entre la lectura de texto soporte papel y la lectura en formato digital, priorizándose la lectura lineal y concentrada característica de la lectura en papel y se hace referencia también a la preferencia de las y los propios estudiantes a lectura impresa.

Encontramos también otros argumentos, para sostener estas elecciones, que tienen que ver con el control. Muchos docentes perciben que la respuesta dada de manera oral tiene más posibilidades de haber sido elaborada por la o el estudiante y no ser una copia o una producción de una inteligencia artificial. En general se observa mucha preocupación en relación a la copia o el plagio en las producciones.

En el marco de la cultura digital, la mayor parte del tiempo, se lee en pantallas y se escribe en teclados. El pasaje de la lectura en texto impreso a la lectura en la pantalla, y de la escritura en el papel a la escritura en el teclado, trajo aparejados varios cambios en relación al contenido, al recorrido de lectura, al vínculo con la lectura y a las habilidades que se ponen en juego.

En el contexto actual la construcción y difusión del conocimiento ya no se relaciona exclusivamente con el soporte escrito sino a través de redes digitales lo que implica nuevas formas simbólicas y nuevas habilidades de codificación y decodificación.

Numerosos autores (Area, 2010; Cobo, 2016, Knobel, y Lankshear, 2008) coinciden en hablar en multialfabetizaciones que implican, en un planteamiento global e integrado, el desarrollo de las competencias para la codificación y decodificación de cualquier información en los distintos lenguajes y soportes de comunicación.

La comunicación del siglo XXI es multimodal, es decir, se expresa, produce y distribuye a través de múltiples tipos de soportes (papel, pantalla), mediante diversas tecnologías (libros, televisión, computadoras, móviles, Internet, entre otros) y empleando distintos formatos y lenguajes representacionales (texto escrito, gráficos, lenguaje audiovisual, hipertextos, etc.)

Aparece acá otro punto de tensión en el que docentes formadores analizan las formas de leer, escribir, hablar y comunicarse de sus estudiantes desde un paradigma basado en un sólo tipo de lectura, la lectura concentrada y lineal que tiene como soporte el papel, desconociendo otros modos de comunicar ideas con una mezcla de imágenes digitales, sonido y video.

Es interesante retomar en este punto las ideas de Knobel y Lankshear (2011) estos autores proponen que el remix en sus diversos formatos (imagen, audio, texto) constituyen formas nuevas de escritura popular. Teniendo en cuenta que una de las finalidades de la escritura es la comunicación, podemos hablar de nuevas formas de comunicación.

Scolari (2016) reconoce que algunos de estos procesos de alfabetización contemporáneos se dan, muchas veces, por fuera del contexto escolar evidenciando un nuevo punto de conflicto y tensión con la cultura escolar que, desde su lógica fundacional, desconoce o no incorpora otros modos de aprendizaje provenientes del afuera del contexto escolar.

Encontramos evidencias de la persistencia en las aulas de un modelo de comunicación tradicional, centrado en la lógica lineal del libro de texto, alejándose de los procesos multimodales, con las multialfabetizaciones como soporte, que se entran en el contexto de la cultura digital.

Tensión 4: Sentidos que le asignan las y los docentes a los entornos de comunicación

En la mayoría de los casos las y los docentes entrevistados describen los entornos digitales desde un uso instrumental del mismo y no como territorios a habitar.

Los entornos digitales se perciben como un recurso didáctico más en el contexto de la cultura escolar, entendiendo a los recursos didácticos, tal como los describe Area (2019) como todo soporte, artefacto, objeto o material que medie o acompañe la interacción educativa entre el docente y el alumnado y que permita cumplir alguna las siguientes funciones:

- Empaquetar y presentar didácticamente el contenido o conocimiento.
- Facilitar las actividades de aprendizaje del estudiante.
- Apoyar las tareas docentes de planificación y desarrollo de la enseñanza.
- Evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

En general, las y los docentes entrevistados, ponen el foco en los usos comerciales predeterminados de estos entornos y no se observa que se propongan usos que permitan habitar estos territorios, generando espacios de expresión, participación y diálogo.

Resulta enriquecedor recuperar aquí las ideas de Kap (2023):

“Aceptar que los dispositivos y el acceso a la conectividad no son artefactos externos sino modos de vivir, de habitar el mundo, de hablar y aprender, nos permitirá dar cuenta de la urgencia de incorporarlos a las reflexiones didácticas y, fundamentalmente, a la formación docente” (p. 19).

Es indispensable una reflexión profunda, en la formación docente inicial, sobre los modos en que nos apropiamos y habitamos estos territorios digitales.

Percepciones en relación a los procesos de comunicación mediados por tecnologías.

A partir del análisis e interpretación de la información empírica obtenida acerca de las prácticas comunicativas que se ponen en juego en la formación inicial, en diálogo con las tensiones descriptas, definimos tres categorías en relación los sentidos que le atribuyen docentes formadores a los procesos de comunicación cuando estos son mediados por tecnologías: *Cartelera informativa*, *Chat individual*, *Territorio Transmedia*.

Cartelera informativa:

En esta categoría las y los docentes conciben a los entornos de comunicación mediados por la tecnología como un recurso para la difusión, análogo a una cartelera informativa donde prevalece una comunicación unidireccional y en formato textual.

El libro de texto es casi el formato exclusivo que los docentes eligen para comunicar los contenidos que generalmente se comparten en formato PDF.

Las y los estudiantes tienen una intervención limitada, comparten *memes*, *stickers* o capturas de pizarrones, generando un cuaderno de apuntes colectivo apropiándose de un espacio para generar un uso propio. No dan cuenta de sus aprendizajes en estos entornos. El énfasis está puesto en la comunicación de contenidos.

Los diferentes entornos digitales que se utilizan no se enlazan entre sí y no se establece comunicación con el afuera del contexto escolar.

Chat individual:

En este modelo las y los docentes conciben a los entornos de comunicación mediados por la tecnología como un recurso no sólo para la difusión sino también para el diálogo con sus estudiantes, pero de manera individual. Si bien el docente puede enviar un mensaje de uno a muchos, la respuesta siempre es individual de estudiante a docente. No aparece diálogo entre estudiantes entre sí. Es un proceso análogo al que se da en un chat individual, en donde existe la posibilidad de incluir mensajes en otros formatos además del formato textual, pero prevalece la comunicación lineal.

Para contar el contenido, además del libro de texto se utilizan, de manera complementaria, presentaciones que incluyen imágenes y videos. Algunas de estas presentaciones son de producción propia.

Las y los estudiantes comparten textos, imágenes y videos, no de producción propia, en referencia a los contenidos que se están desarrollando. Dan cuenta de sus aprendizajes en estos entornos compartiendo actividades individuales y en formato textual.

Al igual que en un chat individual la comunicación queda cerrada a los participantes, no estableciéndose comunicación con el afuera del contexto escolar. Los diferentes entornos utilizados no se enlazan entre sí.

Territorio transmedia

En este modelo las y los docentes conciben a los entornos de comunicación mediados por la tecnología como un territorio a habitar en clave transmedia.

La comunicación adopta un formato dialógico y enmarcado en el paradigma de la Red donde intervienen con igual jerarquía docentes y estudiantes.

Los docentes cuentan los contenidos en diversidad de lenguajes y formatos, en diferentes entornos que se entrelazan entre sí, dando a las y los estudiantes la posibilidad no sólo de elegir sino también de intervenir y transformar el contenido. Los contenidos se ponen en juego con un modelo de comunicación transmedia.

Los estudiantes dan cuenta de sus aprendizajes en diversos formatos de producción propia.

Se establece comunicación con el afuera del contexto escolar a través de redes sociales institucionales y se establecen relaciones con otras instituciones que permiten alterar las grupalidades.

Estas categorías no representan compartimentos estancos en lo cual podemos encasillar las percepciones de las y los docentes, sino que en un mismo individuo pueden convivir características de más de una categoría, aunque, generalmente observamos la prevalencia de una ellas. Representan una suerte de gradiente en relación a la apropiación de los entornos que va de un uso instrumental básico, pasando por un uso instrumental más complejo para llegar a una concepción de los entornos como un territorio a habitar en clave transmedia.

Diseñando el futuro

El futuro no es algo que suceda de forma irremediable, sino que es una construcción colectiva que nos convoca a ser protagonistas. El futuro no se puede predecir, se desea y se diseña. Para diseñar ese futuro hay que sentir el presente y ver que nos está diciendo.

Buscando diseñar ese futuro deseado y, siguiendo la propuesta de Mariana Maggio (2018) analizamos las señales que el presente nos brinda, buscando descubrir patrones y tendencias culturales que nos inspiren. Una tendencia cultural que irrumpió con fuerza en el último tiempo: las colaboraciones musicales. En estos ensambles se fusionan idiomas, personalidades, género y estilos muy diferentes dando lugar a producciones artísticas novedosa e inesperadas, por ejemplo, en el ámbito local no se nos hubiera ocurrido escuchar a Alejandro Lerner cantando con el cantante de cumbia

“El Polaco”. Así de contrapuestas son las colaboraciones actuales en el mundo de la música.

Tomamos las colaboraciones musicales como inspiración para pensar posibles intervenciones que permitan distender las tensiones detectadas entre la cultura escolar y la cultura digital en torno a la comunicación.

En este contexto podemos pensar a estos dos modos de comunicación no como fenómenos contrapuestos, sino más bien como dos géneros o estilos diferentes que necesitamos ensamblar.

No se trata de forzar un modo sobre otro sino, tal vez, de crear nuevas formas de comunicación con nuevos pactos y protocolos que permitan, de alguna manera, aliviar estas tensiones en los procesos de comunicación en la formación inicial

En este sentido son inspiradoras las palabras de Kap (2015): “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. (p.3)”. Creemos que es necesario crear nuevas prácticas de comunicación, únicas y situadas, que recuperen y ensamblen lo mejor de la comunicación en el marco de la cultura escolar con lo mejor de la comunicación en el contexto de la cultura digital y que sean superadoras de las tensiones descriptas.

En este punto surge una nueva pregunta ¿Qué es lo mejor de la comunicación en el marco de la cultura escolar y que es lo mejor de la comunicación en el contexto de la cultura digital?

Haciendo una mirada retrospectiva del camino recorrido durante la investigación realizada podemos determinar algunos irrenunciables en cada uno de estos contextos que tendrían que ser parte constitutiva de estas prácticas renovadas de comunicación.

En cuanto a los irrenunciables del marco de la cultura escolar podemos nombrar:

El diálogo como premisa de todo proceso de comunicación educativa: Un diálogo que comienza con la escucha atenta y actitud empática que nos lleva a poner al destinatario en el centro de la escena.

La afectividad como una condición ineludible: Durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje nos comunicamos para intercambiar información y construir conocimiento. Pero también nos comunicamos para expresar emociones, sentires, afectos, esperanzas y sueños. Y nos comunicamos no solo con palabras sino con silencios y gestos. El otro no nos es ajeno, hay un interés genuino, el otro nos importa. La escuela es un lugar de cuidado y el modo en que se ponen en juegos los procesos de comunicación debe ser desde ese lugar.

La posibilidad de recuperar algo de orden en el caos informativo: En tiempos en donde un exceso de información circula de manera fragmentada, donde los cambios tecnológicos ocurren a una velocidad nunca antes vivenciada, donde la inmediatez

genera un bajo umbral de tolerancia a la frustración, donde muchas veces la hiperconexión genera soledades conectadas, creo que la escuela debe ser ese lugar seguro donde todo esto se pueda poner en suspenso y mirar con otros ojos. Es necesario gestionar en la escuela esos espacios de comunicación donde la información pueda ser analizada de manera crítica, con tiempos distendidos para la escucha atenta y las preguntas curiosas, donde la inmediatez no sea una premisa, donde las voces de todas y todos los interlocutores tengan un lugar, donde la conexión con otras y otros de lugar a la construcción colectiva y en red.

La construcción de un espacio donde todas las voces tienen un lugar: La escuela es el lugar donde las y los docentes, a través de las políticas públicas, construimos y protegemos “lo común”, lo que, por derecho, nos pertenece a todos y todas. La escuela es el lugar de oportunidad, donde todas y todos los ciudadanos tienen un lugar. Es irrenunciable que estas nuevas prácticas de comunicación, únicas y situadas recuperen todas las voces desde una perspectiva inclusiva y superadora de discursos hegemónicos.

En relación a los irrenunciables del marco de la cultura digital podemos enumerar:

La inclusión de pluralidad de lenguajes tiene que ser una característica de estas renovadas prácticas de comunicación, tanto para contar el contenido a enseñar como para que los y las estudiantes den cuenta de sus aprendizajes. Dar lugar a la imagen, el video y el audio, no sólo compartiendo recursos ya hechos sino, animándonos a la producción de recursos propios a la medida de las necesidades de nuestros y nuestras estudiantes y alentándoles también a realizar sus propias producciones. Trabajar el remixado como una técnica que permite la producción de contenido nuevo, superando posicionamientos asociados al control y focalizados en evitar copias y plagios.

El adjetivo transmedia es una marca de nuestro tiempo y este nuevo modelo de comunicación sin lugar a dudas se tiene que adjetivar transmedia. Sería muy potente que estas nuevas prácticas de comunicación se pongan en juego en diversidad de entornos, expandiéndose y enriqueciéndose a partir de las características de cada soporte y con el aporte de todos los interlocutores.

La puesta en juego del paradigma de la Red tiene que ser una característica donde el contenido circule en formato multimedial, hipertextual y de muchos a muchos, donde los usuarios son emisores y receptores a la vez y el control se encuentra distribuido.

Creemos que es necesario revisitar los modelos de comunicación que se ponen en juego en la formación inicial, analizándolos en clave epocal, con una mirada libre de prejuicios, en palabras de Scharmer y Käufer (2015) con mente abierta, corazón abierto, voluntad abierta:

Con una mente abierta, podemos suspender viejos hábitos de pensamiento. Con un corazón abierto, podemos empatizar, o ver una situación a través de los ojos de otra persona. Con una voluntad abierta, podemos dejar ir y dejar venir lo nuevo (p. 26).

Es necesario dar lugar a nuevos modelos de comunicación, plurales y situados. Construidos, por un lado, artesanalmente en cada contexto, con la participación de todos los actores, dando respuesta a necesidades particulares de cada entorno, pero por otro lado también con acuerdos que permitan modelos de comunicación institucionalizados.

Recuperando algunas prácticas inspiradoras

A partir de identificar y analizar algunas prácticas, que potencialmente podrían aliviar las tensiones descritas entre la cultura escolar y la cultura digital en torno a la comunicación, esbozamos algunas ideas que, pensamos, pueden ser inspiradoras para comenzar a poner en juego nuevas prácticas de comunicación mediadas por la tecnología en la formación inicial de docentes.

- Generar proyectos institucionales que superen posicionamientos individuales en relación habitar los entornos digitales.
- Utilizar diversidad de formatos soportes y lenguajes para presentar el contenido a enseñar.
- Generar actividades que permitan habitar los diferentes entornos de comunicación, donde las y los estudiantes tengan que hacer algo más que simplemente descargar un texto.
- Habilitar diferentes formatos para que las y los estudiantes den cuenta de sus aprendizajes.
- Proponer actividades que recuperen aquellos saberes construidos fuera del contexto escolar y habilitar diversos espacios y formatos para comunicar hacia afuera los saberes escolares construidos.
- Personalizar y enlazar los diferentes entornos de comunicación utilizados.
- Habilitar recorridos diversos que atiendan a la heterogeneidad del estudiantado.
- Trabajar desde todos los espacios curriculares, en paralelo a los contenidos propios de cada disciplina, los procesos de alfabetización académica, y de multialfabetización.

Conclusiones

De las cuatro tensiones descriptas, trabajar los sentidos que le asignan las y los docentes a los entornos de comunicación mediados por la tecnología permita, tal vez, distender las otras tres.

Superar la visión instrumental de los entornos de comunicación mediados por la tecnología que los configuran como recursos, puede ser un punto de partida para poder convertirlos en lugares a habitar. Esto implica transformarlos en espacios donde se establezcan relaciones no solo entre docentes y estudiantes, sino también con el afuera del entorno escolar.

Para que esto suceda, será necesario primero conocer los protocolos sociales y culturales propias de cada uno de estos entornos para luego poder armar, de manera consensuada situada y colaborativa, nuevos protocolos que permitan superar los usos comerciales, generando otros nuevos acordes a los fines de la formación inicial y superando la tensión en relación a quién define los protocolos de comunicación.

Las características propias de estos entornos determinarán como necesidad que la comunicación sea transmedia con la multialfabetizaciones como un irrenunciable para que ésta se pueda poner en juego. Esto permitirá superar la tensión entre la lógica lineal del libro versus lógica multimedial.

Habitar estos entornos implica también generar las condiciones para que, además de establecerse relaciones se establezcan diálogos, se ponga en circulación contenidos de elaboración propia, se recuperen saberes y se entretengan relaciones con el afuera del contexto escolar, superando la comunicación unidireccional y dando posibilidad a la puesta en acto del paradigma la Red en los procesos de comunicación durante la formación inicial.

Comprender que los entornos comunicativos son mucho más que un recurso didáctico, reversionarlos de un modo hasta ahora no pensado y reconstruirlos como espacios a habitar podría ser el inicio para crear nuevas prácticas de comunicación que permitan superar las tensiones descriptas. Asumir el desafío de territorializar los entornos comunicativos mediados por la tecnología, apropiándonos de ellos nos permitirá habitarlos y poner en juego procesos de desterritorialización, que permitan superar los usos y lógicas comerciales, y de reterritorialización estableciendo nuevas relaciones sociales, culturales y simbólicas.

Referencias Bibliográficas

- Albarello: F. (2019) *Lectura transmedia. Leer: escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ediciones Ampersand,
- Area M. (2010). *Tecnologías digitales: multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI*. Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios, 25(98), pp. 39-52.
- Area: M. (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales*. Recomendaciones de buenas prácticas para productores: profesorado y familias. Universidad de La Laguna.
- Cobo: C. (2016) *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación: tecnología y conocimiento*. Penguin Random House.
- Floridi: L. (2024). *Ética de la inteligencia artificial*. Herder Editorial.
- Freire P. (1973) *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Gather Thurler: M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Ediciones Graó.
- García Canclini: N. (2007) *Lectores: espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini: N. (2008). *Libros: pantallas y audiencias: ¿Qué está cambiando?* Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 30, pp. 27 – 32.
- Kap: M. (2015). *Reinventar la didáctica*. Tensiones entre la innovación y las buenas prácticas. En VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado.
- Kap: M. (2023). *Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones: subjetividades y prácticas emergentes*. Praxis educativa, 27(1), 53-74.
- Knobel: M. y Lankshear: C. (2008). *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y aprendizaje en el aula*. Madrid: Ediciones Morata
- Knobel M., Lankshear C. (2011). *Remix: La nueva escritura popular* Cuadernos Comillas, 1
- McLuhan: M. (1962). *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press (edición en castellano: *La galaxia Gutenberg*, 1975).
- Pinto: L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Scharmer: C. O. y Käufer, K. (2015). *Liderar desde el futuro emergente*. De los egosistemas a los ecosistemas económicos. Eleftheria.

- Scolari: C. (2015). *Ecología de los medios*. Entornos: evoluciones e interpretaciones. Barcelona: Gedisa.
- Scolari C. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación Telos, 193 pp.13-23.
- Scolari C. (2019). *Narrativas transmedia: nuevos alfabetismos y prácticas de creación textual*. Conflictos y tensiones en la nueva ecología de la comunicación. En *Lectoescritura Digital* (pp.45 – 52). Ministerio de Educación y Formación Profesional CNIIE

Estudio cualitativo sobre los usos didácticos de las redes sociales en la formación de los profesorados de la FHyCS UNaM: en-redados para enseñar

María Alejandra Avalos

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones

mariaavalos@fhyics.unam.edu.ar

Resumen

El texto presenta el Plan de Tesis de la Maestría en Tecnología Educativa, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Buenos Aires: denominado “Estudio cualitativo sobre los usos didácticos de las redes sociales en la formación de los profesorados de la FHyCS UNaM: En-redados para enseñar”.

Se explorarán los usos didácticos de las redes sociales en la formación de cuatro profesorados que se dictan en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones; focalizándose en las asignaturas, pertenecientes al Área de Formación Docente, y se dictan en los profesorados de Letras, Ciencias Económicas, Historia con orientación en Ciencias Sociales y Portugués.

Se adoptará un enfoque cualitativo, analítico e interpretativo para revisar las planificaciones de las cátedras seleccionadas, así como en las observaciones de los perfiles y las intervenciones en las plataformas digitales. Además de entrevistas en profundidad a los docentes de las materias.

Se buscará comprender cómo incorporan en sus estrategias didácticas el uso de las redes sociales para la enseñanza y el aprendizaje de los futuros docentes, por qué las eligen y deciden utilizarlas. Además de comprender cuáles son los sentidos que adquieren en sus prácticas de enseñanza y, en particular, en la formación docente.

Palabras clave

Formación docente; redes sociales; didáctica transmedia; prácticas de enseñanza; universidad

Introducción

En las últimas décadas los cambios estructurales en las nuevas formas de circulación de la información y la comunicación, entre los seres humanos, posibilita traspasar fronteras geográficas que repercuten en diferentes ámbitos de la sociedad. Se está transitando el impacto de los avances tecnológicos, en particular lo digital, lo cual resignifica el cómo hacer de distintas actividades que se deben llevar a cabo en lo cotidiano de las prácticas sociales, culturales y comunicativas de los sujetos.

Entre aquellos nuevos “espacios virtuales” que están habilitados para las interacciones, los cuales se posicionan en primer lugar por las demandas para sus usos con diferentes fines, se destacan las redes sociales (o plataformas sociales). Son aquellos entornos digitales configurados para concretar encuentros, recopilación de información, intercambios constantes entre participantes provenientes de distintas partes del mundo, con intereses comunes o no, entre otras actividades.

Este plan de tesis se propone indagar en las planificaciones y en las prácticas de enseñanzas de los docentes universitarios de los profesorados de Ciencias Económicas, Letras, Historia con orientación en Ciencias Sociales y Portugués, pertenecientes al Área de Formación Docente, de la FHyCS de la UNaM. Las asignaturas a ser indagadas son: Política Educativa: Organización y Dinámica de primer año, Institución Educativa: Organización y Dinámica y Práctica Profesional I de segundo año y Práctica Profesional III de cuarto año. La selección del grupo de la población ha sido incluida porque responde al interés por investigar sobre el uso de las redes sociales con fines educativos en la formación docente universitaria, es decir por ello se han elegido a las materias (que si las utilizan) dependientes del Área ya que son las que están a cargo del dictado de esas cátedras en esta unidad académica de la Universidad Nacional de Misiones.

A partir de la situación problemática referida en el plan se proponen las siguientes preguntas generales de preocupación entorno al objeto de estudio:

- ¿Cómo son los usos didácticos de las redes sociales que realizan los docentes universitarios en la formación de los profesorados de la FHyCS, UNaM?
- ¿Cuáles son las decisiones pedagógicas que orientan a los docentes universitarios para realizar el uso de las redes sociales en sus prácticas de enseñanza?
- ¿Qué impacto tiene el uso de las redes sociales en la construcción de conocimiento?

Además de otras que corresponden a la agrupación de sub preguntas, las cuales permitirán otras profundizaciones en la investigación respecto al espacio concreto a indagar:

- ¿Cómo se articulan las redes sociales, como recurso didáctico, con el contexto de digitalización de la cultura que atraviesan los estudiantes de profesorados en la universidad?

- ¿Cuáles son los aportes que identifican los docentes universitarios del Área de Formación Docente de la FHyCS de la UNaM con el uso de las redes sociales como recurso didáctico?

A fin de responder estos interrogantes, el plan destaca su relevancia social en la posibilidad de análisis en los usos de las redes sociales como recurso didáctico, en la formación de formadores, y respondiendo a un contexto sociocultural donde las tecnologías digitales son protagonistas como nuevos escenarios de encuentros, producción de conocimientos y acciones cotidianas más allá del entretenimiento.

En la actualidad, se reconoce que se está transitando como sociedad tiempos de intensidad tecnológica, y que los usos de las redes sociales exigen un análisis multidimensional y no unívoco ni escolarizado (Lion, 2020). Todo este nuevo contexto de mediaciones tecnológicas (digitales) que irrumpen en las interacciones socio comunicativas de los sujetos representan otras maneras de plantearse las estrategias didácticas y revisar la formación de formadores en lo que respecta al ámbito educativo.

En consonancia con estas apreciaciones se destaca lo que señala Kap (2022) cuando afirma que:

Las redes sociales, las plataformas y las nuevas mediaciones tecnológicas no configuran un territorio hostil para las prácticas de enseñanza. Muy por el contrario, nos ponen en contacto con lenguajes y modos de comunicación alternativos, nos abren el acceso a nuevas dimensiones, crean lazos con objetos culturales contemporáneos y nos permiten llegar a espacios ubicados más allá de las fronteras que logran traspasar las planificaciones y dinámicas educativas tradicionales (p.17).

Puntualmente, se focalizará en las redes como esos nuevos espacios de enseñanza y de aprendizaje, y particularmente en la formación de quienes próximamente tendrán la responsabilidad de enseñar, construir conocimientos con otros sujetos de aprendizajes, en distintos niveles educativos.

Esta investigación favorecerá la reflexión y análisis acerca del uso que se puede realizar de las redes sociales en las prácticas de enseñanza de los docentes que forman a los futuros docentes para los distintos niveles educativos y ello permitirá comprender e interpelar si estas plataformas se encuentran reconfigurando aquellos fines educativos de las tecnologías digitales que forman parte de la cotidianidad de los individuos contemporáneos.

Permitirá reconocer cuáles son los usos didácticos de las redes, explorarlas desde las prácticas docentes universitarias, reconociendo las decisiones pedagógicas en la incorporación de las mismas para el proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo éstas impactan en la construcción del conocimiento.

Objetivos

General

-Explorar y comprender, en las prácticas docentes universitarias, las propuestas didácticas que realizan con y a través de las Redes Sociales.

Específicos

- Analizar qué usos realizan de las redes sociales en la formación docente de los profesorado de la FHyCS de la UNaM.
- Identificar las características del uso de las redes sociales que realizan los docentes universitarios en la formación de futuros profesores en la FHyCS de la UNaM.
- Construir categorías de análisis en torno al uso didáctico de las redes sociales que realizan los/las profesores/as universitarios en la formación de los futuros docentes.

Metodología

El plan de tesis propuesto se desarrollará desde el siguiente tipo de investigación: cualitativa, exploratoria, interpretativa y narrativa. Con las entrevistas y observaciones se pretende indagar en la exploración y comprensión de las distintas propuestas didácticas que realizan los docentes universitarios, a través de las redes sociales. Reconocer, tal como lo señala Miriam Kap (2014) “cómo se ven conmovidos ellos mismos y sus prácticas pedagógicas” (p.117) en el uso de esas plataformas digitales. La reconocida investigadora y pedagoga argentina aporta que el posicionamiento desde la investigación narrativa permite “vincular - de modo tentativo- relaciones entre discursos y los relatos de los docentes acerca del uso de las nuevas tecnologías” (Kap, 2014, p. 119). Desde esos relatos se logrará analizar e identificar cómo son esos usos que realizan los profesores universitarios en la formación docente, y con ello poder construir categorías de análisis en torno al uso didáctico de las mismas.

A partir de la Teoría Fundamentada se plantea construir nuevos conceptos y relaciones, ya que esta corriente metodológica permite generar teoría desde los datos capturados, recolectados, codificados y analizados sistemáticamente en la investigación social (Pirela Morillo et. al, 2013).

Nuevos escenarios para otras experiencias de enseñanza y aprendizaje

En las últimas décadas los cambios estructurales en las nuevas formas de información y comunicación, entre los seres humanos, posibilita traspasar fronteras geográficas que repercuten en diferentes ámbitos de la sociedad. Se está transitando el impacto de los avances tecnológicos, en particular lo digital, lo cual resignifica el cómo hacer de distintas actividades que se deben llevar a cabo en lo cotidiano de las prácticas sociales, culturales y comunicativas de los sujetos sociales.

Entre aquellos nuevos “espacios virtuales” que están habilitados para las interacciones, los cuales se posicionan en primer lugar por las demandas para sus usos con diferentes fines, están las redes sociales (o plataformas sociales). Son aquellos entornos digitales configurados para concretar encuentros, recopilación de información, intercambios constantes entre participantes provenientes de distintas partes del mundo con intereses comunes o no, entre otras actividades.

En esta oportunidad se focaliza la situación problemática en el uso de las redes sociales en la enseñanza universitaria.

La incidencia y alcance de las redes sociales en las prácticas de la enseñanza de los docentes lleva a un nuevo entramado con la didáctica, en esas formas de enseñar, en las decisiones para el cómo enseñar. Los docentes comenzaron a

bosquejar diseños didácticos que incluyeran la perspectiva del diálogo en (y con) las redes, aplicaciones y dispositivos que, sin perder la rigurosidad conceptual, la profundidad y la vigilancia epistemológica, abriera el horizonte a invenciones y propuestas que pudieran extenderse más allá del libro y, por supuesto, más allá de las aulas (Kap, 2022a, p. 6).

Los docentes formadores se replantean las nuevas formas de enseñar y cómo la alfabetización digital debe ser parte de esas habilidades que los futuros docentes deberán ejercer en los distintos niveles educativos del sistema nacional. Ha sido, en particular desde el año 2020 con la emergencia sanitaria por la pandemia del Covid 19, que desde las universidades se está trabajando en reorientar el por qué y para qué respecto a los usos de las tecnologías digitales, pero principalmente de diferentes plataformas, entre ellas las redes.

Entonces, estas plataformas ¿cómo interrumpen o se incorporan a las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios?, o ¿de qué manera habilitan otras formas de construir conocimiento en estos tiempos de innovación tecnológica? Estos interrogantes proponen reflexionar y continuar indagando respecto a los usos actuales que se hace de las redes sociales al momento de enseñar en la universidad. ¿Es solo responder a la tendencia cultural o empezar a revisar las formas de enseñar en proyección con las prácticas de los futuros docentes? Surgen diferentes preguntas que se refieren (y buscan interpelar) a un entorno digital que ha evolucionado rápidamente, y que la “mayoría de las personas lo viven como un sistema global de posibilidades técnicas y sociales interconectadas que interviene, directa o indirectamente, en casi todas las facetas de la vida cotidiana” (Boczkowski y Mitchelstein, 2022, pp. 26).

Las prácticas de enseñanzas en-redadas desde la teoría

La pedagoga argentina Mariana Maggio señaló que “las redes sociales remedan en cercanía a las viejas relaciones del barrio o pueblo que se desdibujan en las grandes urbes” (Maggio, 2012, p. 91). Son esos lugares de encuentro y desencuentro que van más allá de las instituciones educativas, aulas físicas, momentos centrales de copresencia entre sujeto de enseñanza y de aprendizaje. Son los mismos que instalan (sitúan) en ese abanico de posibilidades para crear nuevos escenarios de aprendizaje, gracias a las posibilidades técnicas de los medios, pero también a un cambio en la concepción ubicua, compleja y amplia del aprendizaje (Molas Castells, 2018).

En consonancia con lo sucedido, a nivel mundial, por el Covid y las reestructuraciones en las distintas acciones llevadas a cabo se hace eco a una afirmación donde Miriam Kap (2014) destaca que

Es imposible pensar la educación por fuera del campo de la comunicación, la cultura y las significaciones que se construyen, de las subjetividades que se ponen en juego y de las tensiones, resistencias o atajos que emergen, que surgen al explicitar o ponerla en cuestión (Kap, 2014, p. 176).

Estos entrecruzamientos habilitan otras maneras de enseñar y aprender en una sociedad cada vez más interpelada y configurada a partir de los distintos avances tecnológicos y que repercuten en forma directa o indirecta a las instituciones educativas, y particularmente en la subjetividad del docente. Cada sujeto social inicia (y vive) interacciones más allá de lo físico, ya que predominan esas interfaces que representan esos “entornos de interacción donde diferentes actores humanos y tecnológicos intercambian información y ejecutan acciones” (Scolari, 2018, p.32).

Allí se vivencian “conflicto y cooperación, tensión y colaboración”; es decir se reconoce la influencia y apropiación en muchos casos de estas tecnologías digitales tanto en las prácticas de enseñanza como de aprendizaje. En este caso de investigación se pretende focalizar o hacer principal hincapié y/o centrando el interés en la formación de futuros docentes cuyos principales espacios donde se desempeñarán como profesionales serán con los diversos grupos de adolescentes y jóvenes que responden a las actuales propuestas de consumos culturales que brindan las tecnologías de la información y la comunicación. “hay un lugar privilegiado que ocupan las nuevas tecnologías en el mundo contemporáneo, modificando, en muchos casos, los procesos de enseñar y de aprender” (Kap, 2014, p.39).

En esta primera aproximación al marco teórico conceptual también se destaca la comprensión del concepto “espectáculo del yo” (Sibilia, 2008) a partir del uso de las redes sociales como “nuevas formas de expresión y comunicación que proliferan en la web” y donde se han expandido los objetivos o planteos sobre sus usos. En relación a lo que se refiere sobre los usos educativos de estas plataformas sociales se puntualiza en las estrategias innovadoras planteadas por Edith Litwin (2008) acerca de la

innovación educativa como “toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus estudios” (Litwin, 2008, p. 65).

Ello se articula con la referencia que hace Mariana Maggio sobre la inclusión genuina de la tecnología en las prácticas de los docentes y que consiste en cómo éstos incorporan tecnologías de la información y la comunicación en sus prácticas de la enseñanza orientados por el sentido epistemológico referido a la posibilidad de analizar críticamente los espacios de construcción de conocimiento y sus cambios en un contexto histórico como así también por un sentido cultural asociado a las oportunidades para lograr una inclusión social plena (Maggio, 2018, p. 119-120).

Las prácticas de enseñanza se vivencian en un contexto sociocultural y transitan para ser visibles (y conocidas) en “escenarios novedosos” (Kap, 2023); remarcando así que no se limitan solo a lo que sucede dentro de las aulas tradicionales.

La investigadora y autora argentina Carina Lion (2020) destaca la existencia de una “cultura participativa”, planteada por el autor norteamericano Henry Jenkins, en el año 2006, y que propone otras formas de aprender entre pares, una manera distinta de concebir la propiedad intelectual, el compromiso cívico puesto en la expresión de ideas, las iniciativas de creación compartida, las conexiones informales con expertos (en su mayoría a través del uso de las Redes Sociales), y otras dimensiones que potencian el circular activamente en esos escenarios digitales contemporáneos (pp.30-31).

Desde una perspectiva teórica de la Didáctica, en referencia a lo que se puntualiza sobre la tecnología y las prácticas educativas, es clave mencionar a Edith Litwin (1998) cuando la define “como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (p.94). Es decir, se entiende que el “campo de la didáctica no es estático ni se cristaliza en una prescripción de acciones justificadas desde un saber puramente técnico y menos aún desde un modelo comunicativo lineal centrado en la transmisión y en una relación emisor receptor” (Kap, 2020, p. 88).

A partir de estos postulados teóricos, desde los aportes de las ciencias de la comunicación y de la educación, es fundamental destacar que hoy las instituciones educativas, en especial las universidades, y según lo planteado en recientes investigaciones:

Se enfrentan a una serie de desafíos que van más allá de la simple transmisión del conocimiento. El desarrollo de tecnologías y nuevas formas de comunicación han dado lugar a un momento de alfabetismos fluidos e hibridaciones, lo que requiere que las universidades construyan nuevas estrategias de enseñanza para preparar a los sujetos en la articulación de nuevos y viejos aprendizajes (Lion *et. al.*, 2023, p.133).

Estos avances quiebran estructuras lineales y/o antiguas que no responden a los desafíos que se viven en el día a día de los distintos ámbitos de la vida social. Implican

otras formas de encontrarse con el conocimiento y principalmente en la manera de aprender para enseñar, cómo formar a los futuros formadores.

La aparición de nuevos medios, en este caso de las redes sociales, es resultado de las innovaciones tecnológicas y que produce el desarrollo en cómo nos comunicamos y cómo evolucionan nuestras interacciones, apareciendo como otras maneras de comunicación, además de una revolución en el acceso a la información tanto desde el rol docente como del que aprende (Velasteguí López, 2018, p. 5).

No hay dudas que la sociedad contemporánea transita la certeza acerca de “la necesidad de explorar nuevos modelos en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje” (Molas Castells, 2018, p. 58). Y son estas transformaciones, en el desarrollo de la acción educativa, que se articulan, en forma directa o indirecta, con las diferentes plataformas que existen y otras que van surgiendo, tanto desde la demanda que registran las empresas tecnológicas como las que éstas identifican en la circulación de los usuarios.

El autor Nick Srnicek (2021) en su libro “Capitalismo de plataformas” afirma que las plataformas poseen una tendencia natural de monopolización, ya que por el movimiento de las navegaciones que se realizan en internet identifican datos que permite que las mismas puedan crecer mucho de manera muy rápida. Además, despliegan “una gama de tácticas para asegurarse que se sumen cada vez más usuarios” (pp. 47). Por supuesto que desde esos movimientos de usuarios el algoritmo permite a las grandes corporaciones tecnológicas reconocer cómo seguir en ese andar del negocio en lo digital y así comienzan a surgir variadas propuestas para responder a lo que consideran podrían ser nuevas demandas de los internautas.

Respecto a las redes sociales, cabe destacar el impacto de cómo evolucionan en sus funciones teniendo en cuenta sus inicios y cómo aparecen otras propuestas que intentan reemplazar a la que esté más en auge o tendencia. Las mismas van mutando o adaptando sus interfaces a fin de ofrecer otras opciones de uso en distintos ámbitos de la vida social, ya sea desde el entretenimiento como también en lo comercial, educativo u otros fines. La interacción entre las personas, las tecnologías y la educación se hacen evidentes en estos escenarios (tanto físicos como virtuales) que demandan otros aprendizajes para generar conocimiento y que interpelan las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

A modo de cierre

Esta investigación favorecerá la reflexión y análisis acerca del uso que se puede realizar de las redes sociales en las prácticas de enseñanza de los docentes que forman a los futuros docentes para los distintos niveles educativos y ello permitirá comprender e interpelar si estas plataformas se encuentran reconfigurando aquellos fines educativos de las tecnologías digitales que forman parte de la cotidianidad de los individuos contemporáneos.

La investigación permitirá reconocer cuáles son los usos didácticos de las redes, explorarlas desde las prácticas docentes universitarias, reconociendo las decisiones pedagógicas en la incorporación de las mismas para el proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo éstas impactan en la construcción del conocimiento. A partir de esos interrogantes y objetivos se propone reconocer nuevas propuestas y estrategias que aporten en la formación de los futuros profesores.

Es decir, desde esos análisis e identificaciones de la utilización de las redes se propondrá construir categorías de análisis en torno al uso didáctico que estos actores sociales educativos realizan.

Referencias bibliográficas

- Boczkowski: P. J. y Mitchelstein: E. (2022). *El entorno digital*. Breve manual para entender. Buenos Aires.
- Kap: M. (2014). *Conmovidos por las Tecnologías*. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente. Buenos Aires: Prometeo.
- Kap: M. (2020). “Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica”. RAC - Revista Argentina de Comunicación: pp. 82-109.
- Kap: M. (2022). “Tiempos híbridos: escenarios educativos emergentes”. En: Koreck: A. y Vogler: R. (2022). *Psicoanálisis Educación*. Fundación del campo freudiano en Argentina. Cuadernos del ICdeBA.
- Kap: M. (2022a). Rompiendo la cuarta pared: expansiones didácticas y amplificaciones críticas en la enseñanza DIDAC, (80 JUL-DIC), pp. 5-12
- Kap: M. (2022). *Clase Nro 2: Segunda estación: Escenarios didácticos alternativos*. Actualización Académica en Educación y Tecnologías Digitales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kap: M. (2023). *Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones: subjetividades y prácticas emergentes*. Praxis Educativa, 27(1), pp. 1-22.
- Kap: M. (2023). *Expansiones didácticas*. Entre prácticas y subjetividades emergentes. En: *Narrativas transmedia para aprender y enseñar: ecologías ampliadas en la cultura digital*. Buenos Aires: Grupo Magro Editores.
- Lion: C. B. (2020). *Aprendizaje y tecnologías: Habilidades del presente: proyecciones de futuro*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lion: C., Kap: M., Ferrarelli: M. (2023). *Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos: hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza*. Revista Educación Superior y Sociedad, 35 (2), pp. 130-155. Doi: 10.54674/ess.v34i2.768

- Litwin: E. (2008). *El oficio del docente y las nuevas tecnologías: herramientas: apremios y experticias*. Educação Unisinos, 12(3)
- Litwin: E. (1996). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En: CAMILLONI: Alicia, et. al. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio: M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza*. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio: M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Molas Castells: N. (2018). *La guerra de los mundos: la narrativa transmedia en educación*. Barcelona: OuterEdu.
- Pirela Morillo: J., Blanco: N., & Nones: N. (2013). El Modelo de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss: Una alternativa para el abordaje cualitativo de lo social.
- Scolari: C. A. (2018). *Las leyes de interfaces*. Barcelona: Gedisa
- Sibilia: P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Srnicek: N. (2021). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Taylor: S.J; Bogdan: R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.
- Velasteguí: E. (2018). *El uso de las redes sociales como estrategia educativa*. Explorador digital.

Formación y perfeccionamiento docente en la facultad de derecho (unc): desafíos y construcciones desde una perspectiva situada

Eliana Barberis
Facultad de Derecho UNC
ebarberis@unc.edu.ar

María Belén Santillan Arias
Facultad de Derecho UNC
mbsantillanarias@unc.edu.ar

Resumen

En un contexto de alta disposición tecnológica (Maggio, 2012), en el que docentes y estudiantes se encuentran atravesados por múltiples dispositivos, lenguajes y formatos, los procesos de enseñanza y aprendizaje sufren transformaciones. En este marco, la Universidad -institución históricamente atravesada por configuraciones didácticas clásicas- no es la excepción. Desde la pandemia de COVID-19, se advierte la preocupación de los/as docentes por formarse en los nuevos entornos y la emergencia de prácticas que buscan innovar en los modos de enseñar y aprender, en las que las tecnologías de la información y la comunicación ocupan un papel central.

La Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba no es ajena a este escenario. Por un lado, la experiencia de virtualización transitada en los años 2020 y 2021 implicó la revisión y rediseño de las propuestas de enseñanza de los/as docentes, y en vínculo con ello, la renovación de la propuesta de formación ofrecida por la Facultad para acompañar este proceso y poner al alcance de éstos/as herramientas de carácter técnico y pedagógico. Por el otro, el retorno a la presencialidad en el ciclo 2022, marcó la necesidad de fortalecer y ampliar dicha oferta de formación y perfeccionamiento docente con especial énfasis en la enseñanza en *escenarios combinados*.

Esta ponencia procura dar cuenta de algunos momentos clave en el desarrollo del Programa de Formación y Perfeccionamiento Docente de la Facultad (que resultaron significativos para la tarea sostenida por el Área de Asesoramiento Pedagógico Comunicacional de nuestra Facultad) explicitando desafíos y construcciones logradas, desde una perspectiva situada que considera decisiones vinculadas a formatos, temáticas y enfoques teóricos de abordaje.

Palabras clave

Universidad; enseñanza; formación continua; mediaciones; cultura digital.

Acerca del Área Pedagógico Comunicacional en la Facultad de Derecho

El Área de Asesoramiento Pedagógico Comunicacional forma parte de la Secretaría Académica de la Facultad. Es un espacio interdisciplinario conformado por tres pedagogas y una comunicadora que desde hace más de diez años acompaña y asesora a los/as profesores/as y los equipos de cátedra en sus prácticas de enseñanza del Derecho y en aspectos tecno pedagógicos para el desarrollo de sus Aulas Virtuales como complemento a la enseñanza presencial.

Desde el equipo se realiza la planificación, implementación y evaluación de instancias de formación y perfeccionamiento docente, se coordinan programas y proyectos académicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Algunos de estos proyectos aprobados por Resolución son: *Espacios Virtuales como complemento a la enseñanza Presencial* (RD 1379/2016); *Boletín Derecho Innova* (RD 1147/2018); *Videos para complementar la enseñanza presencial* (RD 1145/2018), entre otros.

En este caso particular, la práctica de asesoramiento que se realiza es localizada, es decir se lleva a cabo en un puesto de trabajo específico e institucionalizado, por lo que las decisiones que asume el equipo son en un marco institucional que fija algunas de las condiciones de espacio y tiempo, los niveles de intervención posibles, el alcance que puede adoptar el trabajo con los/as otros/as, entre otros aspectos. (Nicastro y Andreozzi; 2003)

En concordancia con lo que sostienen las autoras mencionadas el área entiende el trabajo de asesoramiento como *práctica especializada en situación*, es decir que se desarrolla en condiciones singulares y se organiza en torno a la interacción con un otro, “individual o colectivo, portador de tradiciones, saberes, representaciones y valores que se derivan tanto de la cultura profesional como de la cultura institucional de la organización en la cual se desempeña” (2003, p. 2). Es decir, como una actividad que compromete la relación entre el saber del asesor y el trabajo de otro/a a quien se aproxima.

En este escenario, el equipo ha ido construyendo a lo largo del tiempo un encuadre de trabajo desde el que propone los dispositivos de intervención. La toma de decisiones es fundamental, considerando, por un lado, la mirada atenta de las necesidades del contexto y del colectivo docente, y por el otro, las demandas que surgen de manera puntual y específica.

Desde la perspectiva del área “pensar en la demanda significa estar atento al motivo de la consulta, a la situación que origina el pedido de ayuda, al reconocimiento de una necesidad que expresa el desfasaje entre aquello que forma parte de las condiciones con las que se cuentan para llevar adelante un trabajo, un proyecto o una experiencia y aquello que en cada caso se requiere.” (Nicastro y Andreozzi; 2003, p. 2) Trabajar desde lo situado, implica también una tarea colaborativa de interpelación, reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas, ligada a la formación docente continua.

Encuadres de intervención

En el marco antes referido, reconocer la singularidad de la tarea de asesoramiento pedagógico supone planificar dispositivos que contemplen las acciones más convenientes en el marco institucional que las acoge y permite su puesta en marcha de manera efectiva. La construcción de dichos dispositivos, implica la toma de posición del equipo en torno a dimensiones pedagógicas, didácticas y comunicacionales que atraviesan la propuesta de trabajo y le dan sentido.

Interesa en este apartado retomar algunos conceptos centrales en torno a la *práctica docente* y la *formación docente continua*, precisando autores de referencia.

Dado el lugar preponderante que tienen las prácticas docentes, y en particular las prácticas de la enseñanza, en las propuestas de formación docente continua y de la ambigüedad que las caracteriza, se considera fundamental definirlas. Para ello serán centrales los aportes de Edelstein y Coria (1995) que las consideran como prácticas sociales específicas e históricamente determinadas, generadas en un tiempo y un espacio concretos. Asimismo, y en concordancia con el análisis de Achilli se considera necesario distinguir entre práctica docente y práctica pedagógica. Para la autora, práctica docente alude a “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” y práctica pedagógica a “aquella práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos” (1987, p. 23).

Ambas nociones resultan claves en las propuestas de formación docente en un doble sentido, “por un lado, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo. Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar” (Achilli; 1987, p. 23).

Asimismo, se considera a la formación docente como una noción compleja, que ha adquirido a través del tiempo diversas nominaciones y significaciones (Birgin; 2016). En este caso, el equipo opta por la denominación “formación docente continua” para aludir a “determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (Achilli; 1987, p. 23). En las propuestas de formación docente se ponen en juego entonces, posiciones y supuestos en torno al tipo de formación que se considera valiosa y pertinente, el sujeto a formar, los contenidos valiosos a ser ofrecidos, entre otros aspectos.

Desde el equipo se considera a los/as docentes como sujetos activos, reflexivos y críticos que pueden mirar sus prácticas de manera reflexiva y construir propuestas de mejora. También, y dado el constante avance del conocimiento, se entiende fundamental ofrecer contenidos valiosos ligados a los nuevos modos de enseñar y

aprender para que la propuesta de formación sea actualizada y pertinente a la época. Por eso, se realiza cada año una revisión de los contenidos, las metodologías y herramientas a ofrecer a los/as docentes. Asimismo, se busca poner a disposición de los/as profesores/as una formación que retome sus necesidades, preocupaciones y la especificidad de su objeto disciplinar, es decir una mirada desde lo jurídico, para contextualizar los saberes ofrecidos.

En este sentido, el equipo reconoce la importancia de atender a los nuevos alfabetismos como nuevos modos de acceder, interactuar y compartir conocimientos en ámbitos académicos, formales y no formales. El concepto de alfabetismos aumentados (Ferrarelli, 2021) permite pensar en las profundas transformaciones post pandemia vinculadas a la producción de conocimiento donde los antiguos saberes indefectiblemente deben reconfigurarse para atender a la creciente complejidad.

la categoría de alfabetismos aumentados, un término que proponemos para comprender la naturaleza y textura de las habilidades y saberes necesarios para interactuar, construir conocimiento y expresarse en los nuevos escenarios digitales y combinados. No se trata de abordar una enumeración de destrezas y desempeños, sino más bien de aproximarse a diversas competencias (mediáticas, expresivas, cívicas, lúdicas, narrativas, etc.) desde perspectivas más amplias que consideren el dinamismo y la complejidad del nuevo contexto (Ferrarelli, 2021, p. 1).

El desafío que se presenta es doble, en el sentido de atender a los requerimientos, propuestas y necesidades que surgen por parte de los/las docentes y a su vez, incorporar otros aportes desde diversos campos disciplinares que devienen necesarios cuando se piensan los escenarios actuales del enseñar y el aprender. Por ejemplo, la narrativa transmedia, la inteligencia artificial, la inclusión en los entornos virtuales de enseñanza, etc.

Al respecto, el equipo atiende no solo a los contenidos de los espacios de formación sino también a innovaciones vinculadas a los formatos en que estos espacios son contruidos para acompañar el acercamiento por parte de los/las docentes. Es así que se proponen, workshops, conversatorios, cursos virtuales y mixtos, entre otros.

Imaginar otros formatos de aprendizaje –basados en alfabetismos no-tradicionales– implica revisar supuestos ya no solo pedagógicos, sociológicos o psicológicos y económicos (aunque todas estas lecturas son también indispensables) sino sobre todo epistemológicos y ontológicos (Piscitelli, 2023, p. 81).

En el período de pandemia y post pandemia fueron diversas las situaciones y los requerimientos que el equipo tuvo que afrontar, por lo que deviene necesario historizar brevemente el recorrido para poder conocer la evolución del trabajo conjunto entre el equipo, los/las docentes y la facultad como institución.

A continuación, se presentan cinco momentos claves en el desarrollo del trabajo del Área al interior de la Facultad de Derecho. Este recorrido permite dar cuenta de las principales decisiones tomadas en función de los contextos y los requerimientos tanto de la gestión académica, así como de los/las docentes.

Programa de Formación y Perfeccionamiento Docente: momentos claves

A continuación, se presentan *cinco momentos claves* del trabajo del equipo de asesoramiento. La delimitación de estos años atiende a la identificación de diferentes desafíos y construcciones en cada uno de estos períodos. Dichos hitos funcionan a modo de ordenadores de la experiencia transitada para poder compartirla y socializarla. A su vez, permite al equipo poder objetivar la experiencia y reflexionar sobre ella.

Lejos de ser una descripción exhaustiva del trabajo, este apartado busca dar cuenta de la evaluación del trabajo pedagógico en el asesoramiento y formación de los/las docentes.

2020: Centralidad de lo técnico

Como en todas las instituciones, el año 2020 fue un año bisagra en el sistema educativo. El Área de Asesoramiento Pedagógico Comunicacional no fue la excepción y, en el contexto de emergencia, fueron varias las decisiones que se tomaron para asegurar la continuidad del dictado de clases y garantizar los espacios de formación de los/as estudiantes.

En estas condiciones y en función de las decisiones que se tomaron desde el Decanato de la Facultad, la centralidad de los aportes estuvo en construir y capacitar a los/las docentes en el diseño, construcción y uso de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Concretamente la facultad trabaja con la plataforma Moodle desde hace más de 16 años, sin embargo, para ese entonces eran muy pocas las materias y cátedras que hacían uso de estos espacios.

En este sentido, se elaboraron instructivos especialmente diseñados para la enseñanza de las ciencias jurídicas, atendiendo a los usos, posibilidades, contenidos y actividades propias de la disciplina. A su vez, se organizaron capacitaciones en el uso de la plataforma Moodle así como reuniones de asesoramiento personalizado a cátedras.

2021: Aportes pedagógicos para crecer

El año 2021 encontró al equipo, así como a los/as docentes más preparados, con experiencia en el uso de entornos virtuales, pero a su vez con ciertas necesidades e inquietudes. Esta situación permitió advertir en algunos espacios posibilidades concretas de trabajo que trasciendan lo instrumental (trabajado el año anterior) y de

lugar a espacios de trabajo y formación centrados en aspectos pedagógicos y didácticos de los/las docentes.

Las preocupaciones por el uso de los espacios virtuales dieron lugar a reflexionar sobre otros modos de enseñar y de evaluar.

2022: Sistematización pedagógica y comunicacional

Estos dos años de trabajo mancomunado entre el equipo y los/as docentes permitieron un crecimiento y afianzamiento de las relaciones de asesoramiento. Es así que en el año 2022 se elaboró y presentó en el marco del Programa de Formación y Perfeccionamiento Docente una propuesta de formación continua renovada que se denominó *Enseñar Derecho en nuevos escenarios*. Un espacio de formación con varios cursos virtuales que tenían un eje estructurante a los fines de que cada profesor/a pueda cursar la propuesta completa a modo de continuum. Los cursos tenían por objetivo un acompañamiento sistemático de las cátedras en los siguientes espacios: la propuesta de enseñanza y el aula virtual, las actividades de aprendizaje y estrategias de evaluación, las aplicaciones digitales para la enseñanza y la lectura y escritura académica como desafío de docentes, estudiantes e instituciones.

Estos cursos fueron dictados bajo la modalidad virtual, combinando encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas de modo tal de poder llegar a la mayor cantidad de docentes y adscriptos/as de la facultad.

Este espacio de formación tuvo como objetivo capitalizar experiencias de trabajo construidas en 2020 y 2021, así como dar respuesta a inquietudes de las diferentes cátedras en lo vinculado a la enseñanza del Derecho en los nuevos escenarios post pandemia.

2023: Innovación en las propuestas, formatos y temáticas

En el año 2023 y con el equipo consolidado y sobre todo legitimado por el cuerpo docente, se abrieron nuevos espacios que permitieron crear propuestas innovadoras en lo relacionado a formatos y temáticas que recuperen la demanda de profesores y las oportunidades que el equipo advertía.

Estos espacios innovadores dieron lugar a conexiones y vínculos con otras áreas de la facultad (por ejemplo, el área de Graduados) así como de la Universidad Nacional de Córdoba (por ejemplo, el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED)).

A su vez, se establecieron relaciones con otras Unidades Académicas de Universidades Nacionales e Internacionales a través de la Red Cavila.

Durante este año, además de los cursos virtuales se incorporaron espacios de formación de corta duración en modalidad workshop virtual, que retomaban preocupaciones de los/as docentes para profundizar en temas de interés, tales como: la Inteligencia

Artificial en la enseñanza, los Podcast como herramienta para enseñar y la construcción de aulas virtuales inclusivas.

2024: Construcciones actuales y proyecciones a futuro

En lo que va de este año, 2024, el equipo actualmente continúa con los espacios de formación en diferentes formatos, con el asesoramiento personalizado a cátedras así como en la gestión de eventos académicos.

Un paso en construcción está vinculado a la creación del sitio web del área de Asesoramiento Pedagógico Comunicacional como un lugar de encuentro y socialización de saberes, eventos y oportunidades de formación para toda la comunidad de docentes. Este espacio que se está diseñando actualmente tiene por objetivo sistematizar todo el trabajo y aportes que el Área ofrece a la facultad y a su vez de convocar a más profesores a sumarse a los proyectos.

Por último, un desafío que se está gestando tiene que ver con la creación de una Diplomatura en enseñanza del Derecho a realizarse en colaboración con la Secretaría de Posgrado de la facultad. Si bien este proyecto recién comienza a pensarse y construir sus bases, constituye una apuesta a futuro de la formación docente, esta vez con certificación de posgrado.

A modo de cierre

El recorrido presentado permitió al Área de Asesoramiento Pedagógico Comunicacional de la Facultad de Derecho, sistematizar y objetivar posiciones y decisiones asumidas; fue una oportunidad para volver sobre lo construido y transitado para resignificarlo y comunicarlo. Este ejercicio se transformó en un desafío para el equipo, pues poner en palabras dispositivos y acciones de intervención, así como los supuestos que guiaron su construcción implica mirar la propia práctica y reflexionar sobre ella.

Se entiende que mostrar esta experiencia, si bien situada, puede constituirse en insumo valioso para otras unidades académicas que estén transitando los mismos procesos. Asimismo, abre al diálogo constructivo sobre la tarea de asesoramiento pedagógico y permite construir saberes colectivos al respecto, en tanto existen diversidad de modalidades y estrategias para sostener el trabajo, pues el asesoramiento pedagógico es un campo en construcción.

Otro aspecto de relevancia lo constituye el crecimiento del Área en la Facultad de Derecho, que puede considerarse un hito significativo en la vida institucional, que hace necesario comenzar a escribir y objetivar el camino recorrido.

Referencias Bibliográficas

- Achilli: E. (2008). *Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Laborde editor.
- Birgin: A. (comp.) (2016). *Más allá de la capacitación*. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein: G. y Coria: A., (1995): *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ferrarelli: M. (2021). *Alfabetismos aumentados: producir: expresarse y colaborar en la cultura digital*. Austral Comunicación. 10 (2), pp. 395-411.
- Maggio: M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro: S. y Andreozzi: M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción*. La novela del Asesor. Buenos Aires: Paidós.
- Piscitelli: A. (2023). *Polímatas. El perfil antidisciplinario del trabajador del futuro*. Documento básico. Buenos Aires. XV Foro Latinoamericano de Educación. El trabajo y la educación en la era de la Inteligencia Artificial. Buenos Aires: Editorial Santillana.

Tecnologías digitales y educación: enseñanza híbrida en el nivel universitario

Marina Díaz

Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca.

marinadiaz25@hotmail.com

Alejandra Moreno Vásquez

Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca.

alejmorenovas@yahoo.com.ar

Resumen

En la presente comunicación compartiremos una experiencia pedagógica que se inscribe en el modelo de enseñanza híbrida, y se caracteriza por presentar y articular actividades presenciales y virtuales, configurando una propuesta unificada (Soletic, 2021). Para analizar las decisiones que definen el diseño didáctico, apelamos en el marco de la investigación cualitativa, a la sistematización de experiencias, centrando la mirada en la organización didáctica, comunicacional, tecnológica, psicosocial y en la mediación pedagógica.

Cabe señalar que esta experiencia se desarrolla en el marco de la Resolución CD FH N°028/24 (Facultad de Humanidades-UNCA) que avala la implementación de las modalidades de enseñanza a distancia y/o combinadas, en correlación con lo planteado en la Resolución Ministerial 2599/23 que habilita que las carreras con modalidad presencial puedan ofrecer hasta el 50% de su carga horaria mientras tengan validado su SIED.

Esta indagación se inserta en el Proyecto de Investigación: Enseñanza híbrida en el nivel universitario: Análisis de experiencias en los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNCA, que asume como objetivo principal registrar y analizar estas experiencias para brindar información que contribuya en la toma de decisiones en el ámbito de gestión académica-institucional, didáctica y curricular.

Palabras clave

Enseñanza; tecnologías; híbrida.

Tecnologías digitales y educación: Enseñanza híbrida en el nivel universitario

La cultura digital atraviesa el contexto educativo movilizando nuevas formas de organización, procesamiento y comunicación del conocimiento que requieren de redefiniciones en la configuración de la mediación pedagógica, ya que la expansión de la experiencia multimedial que se identifica en los estudiantes, por su uso habitual, se contrapone con algunas metodologías y decisiones didácticas que se establecen en las clases universitarias y que encorsetan las prácticas de aprendizaje, las dinámicas de producción e intercambios, limitando el potencial que las tecnologías ofrecen para promover aprendizajes colaborativos y vínculos intensivos y extensivos con el conocimiento.

Ciertamente, las tecnologías digitales evidencian un fuerte protagonismo en el escenario social y educativo y su inclusión en este ámbito modifican las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, fundamentalmente con los avances de la Web 2.0, que en palabras de Osuna Acevedo (2011) se trata de un entorno digital en constante evolución que reconfigura dinámicamente sus herramientas y se redefine por la convergencia de los medios y por la participación de los sujetos que contribuyen en la construcción de esta web semántica, por lo que también se suma como otro aspecto, a la inteligencia colectiva vinculada con la interconexión que se propicia en el ciberespacio y que da lugar a la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje. También, añade como otro rasgo diferenciador a la intercreatividad, en tanto los sujetos pueden expresar y crear sus conocimientos situándose como sujetos “prosumidores”, que no limitan su acceso al consumo de la información, sino que producen ideas y también interactúan, consolidando la cultura de la participación, aquí la interactividad cobra relevancia en la medida que se sitúa como un elemento comunicativo clave en el ciberespacio.

A este análisis podemos sumar los aportes de Area Moreira y Pessoa (2012), quienes reflexionan que internet y la Web 2.0 han alterado las dinámicas tradicionales de elaboración, distribución y consumo de la cultura, de igual modo los mecanismos de producción, almacenamiento, difusión y acceso a la información, como también los formatos y modos comunicacionales, entre otros. En este contexto, caracterizan a la web 2.0 en función de seis dimensiones: como biblioteca universal (por la sobreabundancia de información generada), como mercado global (por ser un vasto mercado de productos y servicios digitales), como un *puzzle* gigante de hipertextos (por la interconexión hipertextual que representa y la fragmentación en microcontenidos), como una plaza pública de interacción social (por ser un espacio público de interacciones humanas como las redes sociales), como un territorio de expresión multimedia y audiovisual (al ser un escenario de representación y expresión multimodal) y como múltiples entornos virtuales interactivos (ya que representa un ecosistema artificial para la experiencia humana). Lo antes mencionado sitúa a lo digital como una experiencia líquida, que trasciende los cánones de la cultura sólida y,

por lo tanto, requiere de nuevos enfoques y modelos de alfabetizaciones que ciertamente constituyen un desafío para la docencia.

Como se expresó líneas atrás, en el marco de estas transformaciones que atraviesan el escenario educativo y en acuerdo con Orellana y Sánchez (2007) reflexionamos que la incorporación de las tecnologías digitales en diferentes dimensiones de la vida humana ha generado cambios sustantivos en las formas de comunicación, de circulación de la información, de construcción del conocimiento, de aprender y enseñar, entre otras, que repercuten en los modos de pensar, diseñar y organizar la enseñanza, ya que en la actualidad se evidencian experiencias educativas en diversos formatos: bimodales, híbridos, virtuales, de enseñanza remota, etc., que redefinen la mediación pedagógica.

En base al reconocimiento del potencial de las tecnologías en la enseñanza y los aprendizajes, es que se construye y presenta esta experiencia pedagógica que se inscribe en un modelo de enseñanza híbrida y se caracteriza por presentar y articular actividades presenciales con actividades virtuales, configurando una propuesta unificada (Soletic, 2021).

Para analizar las decisiones que configuran el diseño didáctico, apelamos en el marco de la investigación cualitativa, a la sistematización de experiencias, centrando la mirada en la organización didáctica, la intervención docente, la dimensión tecnológica y en los atravesamientos institucionales. Cabe señalar que esta experiencia se desarrolla en el marco de la Resolución CD FH N°028/24 (Facultad de Humanidades-UNCA) que avala la implementación de las modalidades de enseñanza a distancia y/o combinadas, en correlación con lo planteado en la Resolución Ministerial 2599/23 que habilita que las carreras con modalidad presencial puedan ofrecer hasta el 50% de su carga horaria mientras tengan validado su SIED. Por último, interesa mencionar que esta indagación se inserta en el Proyecto de Investigación: Enseñanza híbrida en el nivel universitario: Análisis de experiencias en los profesados de la Facultad de Humanidades de la UNCA, que asume como objetivo principal registrar y analizar estas experiencias para brindar información que contribuya en la toma de decisiones en el ámbito de gestión académica-institucional, didáctica y curricular.

Como sostuvimos precedentemente, recurrimos al método de sistematización de experiencias, ya que siguiendo los aportes de Jara Holliday (2018) creemos que permite la reflexión, conocimientos y aprendizajes sobre una práctica situada, en este caso nuestra propia práctica por lo que también se posibilitan reflexiones desde un enfoque investigativo.

Para concretar el análisis consideramos nuestro relato y el de los estudiantes y trabajamos en torno al siguiente ordenamiento y procedimiento: Inicialmente, nos situamos en el punto de partida revisando y analizando los registros de la experiencia, las primeras decisiones y preocupaciones. Después, identificamos las dimensiones de la experiencia que queríamos revisar y compartir, lo que nos permitió avanzar en la

reconstrucción del recorrido experimentado. Por último, reflexionamos sobre el proceso y sus acontecimientos para elaborar las conclusiones recuperando los aprendizajes logrados y lo que se debe revisar, fortalecer y transformar.

En función de ese ordenamiento, en las decisiones iniciales para pensar en la organización y desarrollo de la asignatura mediante un modelo de enseñanza híbrida, primaron consideraciones relacionadas con: la experiencia en enseñanza con tecnologías digitales (capitalizando las producciones en pandemia), las posibilidades de diseño de materiales didácticos digitales, las características del contenido de la materia, las competencias tecnológicas de docentes y estudiantes, las normativas institucionales que avalaran y promovieran estos formatos de enseñanza, entre otros aspectos.

Atendiendo a estos planteos iniciales, decidimos trabajar la asignatura en un formato de modalidad híbrida que combinara actividades virtuales con tutorías presenciales en el marco de lo avalado en la Resolución CD FH N°028/24. Cabe señalar que entendemos en acuerdo con Soletic (2021) que las propuestas educativas híbridas pretenden articular y ensamblar en una experiencia unificada lo que sucede en la virtualidad con lo que ocurre en la presencialidad apartándose de una lógica binaria; y que utiliza herramientas digitales para crear ambientes colaborativos de aprendizaje con la inclusión de contenidos dinámicos y flexibles (Viñas, 2021). Asimismo, como reflexiona Andreoli (2021), asumimos que la inclusión de la escena didáctica virtual significa repensar el rol docente y la participación de los estudiantes.

En el marco de este formato, las actividades académicas/docentes desarrolladas de modo virtual se concretaron en el aula virtual del campus institucional universitario, y las tutorías presenciales en los horarios y lugar estipulados para el dictado presencial de la asignatura. Estos escenarios didácticos virtuales implican un trabajo docente organizado, según se estipula en el SIED de la UNCA (Res 166/18), mediante la intervención del docente en la que cobra relevancia la función tutorial (función orientadora, académica e institucional o de nexo).

En cuanto a la metodología de trabajo, en el entorno virtual de aprendizaje (campus educativa), se presentaron textos digitales, videos, materiales didácticos digitales textuales y multimodales, guías didácticas, que posibilitaron a los estudiantes el acceso a los contenidos y el desarrollo de actividades de aprendizaje mediante foros (Foros de presentación, didácticos, pizarra) wikis, entre otras herramientas que los tiempos, intencionalidades didácticas y circunstancias posibilitaron. Cabe mencionar que en la organización de la clase cobraron relevancia las guías didácticas que articulaban las diversas actividades de aprendizaje con los materiales didácticos y las interacciones, generando espacios de aprendizaje colectivo y colaborativo. Estas articulaciones se producen y logran un continuum en la medida que la acción docente y tutorial se materializan en procesos de mediación que se evidencian en las funciones orientadoras y académicas.

Asimismo, otro elemento de relevancia son las actividades de aprendizaje, desde las que se trabajó sobre la base de la activa participación de los/as estudiantes, estimulando la creatividad y las proyecciones de cada uno/a. También, se sitúan como rasgos de las dinámicas de trabajo las producciones grupales e individuales que posibilitaron la reflexión en torno a la trayectoria individual y el trabajo colectivo y colaborativo.

Por lo mencionado, en este espacio didáctico virtual se pretendía construir, por una parte, un proceso de mediación pedagógica que se consolide en un sistema permanente de comunicación y orientaciones didácticas, motivacionales/de contención e institucionales o de nexos, que evidencien un diálogo didáctico continuo y recíproco; y por otra, un escenario didáctico organizado y articulado en la presentación de sus recursos, materiales y actividades de aprendizaje y evaluación.

En cuanto al espacio presencial, se concretaron tutorías presenciales en los días estipulados para el horario de la asignatura con la finalidad de orientar a los/las estudiantes en su trayectoria académica y en las diferentes actividades que se presentan, en esta tutoría prevaleció la función orientadora que está centrada fundamentalmente en el ámbito afectivo de las actitudes y emociones y se materializa, entre otras acciones, en las siguientes: Socializar al cursante en el sistema y la metodología e instruirlo en el conocimiento del entorno de aprendizaje, propiciarle información sobre los espacios y herramientas de comunicación, y atender sus dudas para orientarlo ante sus inquietudes, motivar la interacción e intercambio entre los estudiantes, proponer técnicas de estudio, establecer una comunicación personal con cada estudiante, aportar la retroalimentación necesaria en cada una de las fases de aprendizaje (García Aretio, 2001).

Dada la naturaleza de la propuesta, la asistencia/intervención/producción en el entorno virtual de aprendizaje fue obligatorio debiendo cumplimentar un 80% de asistencia, 80% de TP y 100% de parciales, respetando los respectivos recuperatorios según las reglamentaciones vigentes. Asimismo, se consideró el 80% por ciento de asistencia a las tutorías presenciales.

En cuanto a la evaluación, se decidió la realización de actividades evaluativas desde una perspectiva formativa que permitieran recuperar y reflexionar sobre los procesos logrados en las diferentes etapas del trayecto educativo, como también instancias de diagnóstico, coevaluación y autoevaluación. En este sentido, además de las evaluaciones de contenidos se implementó un foro de presentación que conjuntamente con su función de socialización asumía el objetivo de diagnosticar, de recuperar información que posibilite el conocimiento de aspectos personales de los estudiantes y sus expectativas sobre la materia. Por otra parte, como autoevaluación de la experiencia se aplicó una encuesta a los estudiantes que consideró las dimensiones: metodológica, didáctica, comunicacional, evaluativa y psicoafectiva.

Consideraciones finales

Para dar un cierre presentaremos una recapitulación y reflexiones sobre el proceso de la experiencia que surgen a partir de la reconstrucción de la vivencia y los relatos. De la revisión y análisis en torno a las decisiones consideradas para la organización de la propuesta de enseñanza en un formato híbrido, consideramos acertadas las disposiciones con relación a la organización del entorno virtual, ya que los estudiantes destacan la publicación a tiempo de los textos, el adecuado diseño de los materiales en su contenido e identidad estética, la presentación de las guías de trabajo en tanto actúan como articuladoras de los itinerarios y recorridos previstos, la acorde estructuración de las consignas en las actividades de aprendizaje, ya que movilizan y promueven prácticas de aprendizaje colaborativas e individuales. Asimismo, las actividades de evaluación que asumen rasgos de construcción, reflexión y flexibilidad. Por último, se destacan las prácticas comunicativas que conforman un núcleo semántico materializado en el diálogo didáctico que evidencia rasgos de reciprocidad y continuidad.

Por otra parte, atraviesan la experiencia situaciones y realidades que convocan a redefinir ciertas dimensiones para fortalecer la propuesta, y estas se relacionan con las posibilidades tecnológicas de los estudiantes en cuanto a su acceso a internet, la definición y/o ampliación de la normativa institucional que enmarque la experiencia en las diversas dimensiones que la configuran, el fortalecimiento de la formación docente para el abordaje de propuestas educativas virtualizadas.

También es altamente significativo destacar las potencialidades que ofrece la experiencia en relación con el aprendizaje y producción de los/las estudiantes, en ese sentido, observamos el ejercicio y mejora de los procesos escriturarios compartidos, el progreso en la organización de la escritura académica, en la elaboración del discurso para la comunicación y la construcción de un esquema interaccional recíproco.

Por último, entendemos que esta primera experiencia de virtualizar la enseñanza nos convoca a continuas revisiones en el marco de una praxis reflexiva y cíclica que identifica transformaciones y permanencias en las decisiones didácticas y metodológicas, que buscan contribuir a los estudiantes con una experiencia de aprendizaje acorde a las lógicas de intercambio, circulación y construcción del conocimiento en la cultura digital.

Referencias Bibliográficas

- Andreoli: S. (2021) Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. CITEP. UBA.
- Area Moreira: M, y Pessoa T. (2012). *De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0*. Revista Científica de Educomunicación, 38(XIX), pp. 13-20.
- García Aretio: L. (2001). *La Educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Jara Holliday: O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: CINDE.
- Orellana López: D. y Sánchez Gómez: M. (2007). *Entornos virtuales: nuevos espacios para la investigación cualitativa*. Revista Teoría de la Educación. Sociedad y Cultura en la sociedad de la información, 8 (1), pp. 6-24.
- Osuna Acevedo: S. (2011). *Aprender en la Web 2.0 aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales*. Revista La Educación, 145.
- Soletic: A. (2021) Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad. CIPPEC.
- Viñas: M. (2021). *Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia*. Revista Plurentes Artes y Letras, 12.

Decisiones y desafíos de la enseñanza híbrida en la formación docente universitaria

Claudia Gutiérrez
Universidad Nacional de Catamarca
cgutierrez@huma.unca.edu.ar

Eleonora Britán
Universidad Nacional de Catamarca
ebrittan@huma.unca.edu.ar

Gabriel Sabio
Universidad Nacional de Catamarca
gabrielsavioapp26@gmail.com

Resumen

La presente experiencia se sitúa en el proyecto de investigación “Enseñanza híbrida en el nivel universitario: Análisis de experiencias en los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNCA”, que tiene por objetivo reflexionar sobre la nueva escena pedagógica, sus problemáticas, tensiones, demandas y desafíos, como así también construir espacios de reflexión y capacitación para la innovación de la enseñanza mediante la inclusión de las tecnologías en el marco de un modelo tecno pedagógico. Este proyecto surge a partir de las prácticas de enseñanza implementadas en la etapa de pandemia, las cuales se construyeron mediante diversos formatos para garantizar la continuidad pedagógica, siendo necesario incorporar las tecnologías para sostener los procesos formativos, que convocaron a los docentes a rediseñar los recursos, las estrategias y la comunicación (Andreoli, 2021).

Palabras claves

Enseñanza híbrida; continuidad pedagógica

Decisiones y desafíos en la enseñanza híbrida en el nivel universitario

En el marco institucional la Facultad de Humanidades adhirió a diversas resoluciones que avalan la enseñanza híbrida como la Resolución N° 092/22, que establece el 70% presencial y el 30% virtual junto a la Resolución N° 093/22 y la Resolución N° 028/24 del Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades-UNCA, en donde se enmarca la cátedra Psicología Educacional y del Aprendizaje la cual es de régimen anual, y en la que se inscribe el desarrollo de esta experiencia. A estos posicionamientos, podemos agregar el modelo alternado y situado en el marco del SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia) de la Universidad Nacional de Catamarca, ya que este tiene en cuenta las interacciones y el perfil docente en los entornos virtuales.

En este contexto entendemos por hibridación como una práctica transformadora de los espacios de socialización al focalizar el proceso de interacción socio-tecnológico-educativo de la organización institucional, curricular y de aprendizaje cara a cara y virtuales combinados Fainholc (2021). Soletic (2023) y Maggio (2023), coinciden en que el modelo híbrido no responde a una lógica binaria de distribución de actividades, sino que tiene como intencionalidad didáctica ensamblar y articular en una propuesta unificada, las prácticas de enseñanza presenciales y virtuales.

En el marco de una metodología cualitativa seleccionamos el método de sistematización de experiencias para revisar la construcción de la cátedra mencionada. Entendemos por sistematización de experiencias un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próxima, compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de curiosidad epistemológica y supone rigor metódico para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo (Jara Holliday, 2018). Por su parte, Ghiso (1999) considera que, a diferencia de otros procesos investigativos, a la sistematización le antecede un hacer, que puede ser recuperado, re-contextualizado, textualizado, analizado y reinformado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso. Por su parte Abarca (2011) menciona que, la sistematización de experiencias nos permite comprender procesos y resultados, aprender lecciones y comunicar el conocimiento generado; a su vez la autora refiere a que la interpretación reflexiva y crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita el proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. (Abarca, 2011).

Es así que, centraremos nuestra propuesta en el marco de los siguientes pasos que propone Jara Holliday (2011):

1- El punto de partida: según los Lineamientos para el Retorno a la presencialidad en 2022, la materia Psicología Educacional y del Aprendizaje se enmarca teniendo en

cuenta, la estrategia de alternancia secuencial en una proporción del 30% virtual, y el 70 % presencial. El 30% indicado, se trabajó a través de la plataforma institucional Educativa del Departamento de Educación a Distancia-Facultad de Humanidades-UNCA, donde nos encaminamos a pensar a la experiencia como híbrida, con una escena didáctica virtual, principalmente porque la pandemia nos llevó a generar una serie de materiales que fueron significativos para el dictado de las clases, por esta razón resulto importante recuperarlas para que sigan presentes, y así fortalecer el espacio virtual en el marco de una enseñanza híbrida.

2- En un segundo paso, centramos nuestra sistematización en una serie de dimensiones:

a- la dimensión metodológica donde se trabajará las diferentes propuestas, principalmente haciendo una mirada al interior del programa de la cátedra.

Los contenidos de la materia se abordaron desde una dimensión teórica y práctica, poniendo en juego las experiencias de aprendizaje individuales y grupales, ubicándolas en un contexto histórico, social y cultural. Las clases teóricas se realizaron en la presencialidad, donde se explicaron los temas, para reforzar la comprensión de los temas se crearon espacios dentro del aula virtual, en su mayoría foros de debate, con la intención de que los estudiantes puedan hacer lectura de los textos, y junto con la explicación en clases presenciales puedan articular lo aprendido y trasladarlo al debate, el cual se lo va guiando a través de sugerencias, preguntas, cuestionamientos entre la teoría y práctica, tensiones entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, entre otros.

Nuestra propuesta de cátedra tiene su fundamentación a partir de uno de los modelos que propone Andreoli (2021), al que denomina Integración, éste propone diferenciar entre las propuestas y actividades presenciales, y las ofrecidas virtualmente de manera que ambas se complementen y enriquezcan la experiencia de aprendizaje, para que esto suceda de manera armoniosa también será necesario una alta coordinación de docentes y equipos de cátedras de distintas materias, Andreoli (2021), realizando de este modo una articulación vertical y horizontal.

b- la dimensión didáctica la cual refiere a los recursos y a la construcción didáctica, donde revisaremos los materiales didácticos que se elaboraron para la virtualidad.

En la materia trabajamos con textos, con fuentes bibliográficas y tenemos como tarea pendiente la de armar materiales didácticos pensados para la virtualidad, ya que consideramos que son necesarios ahora que nos encontramos adheridos al dictado 50-50 (50% presencial y 50% virtual), y que las lógicas de trabajo para la virtualidad son diferentes a la presencialidad, sin embargo, tratamos de que cada tema que vemos además del texto obligatorio que forma parte del dossier de la cátedra, también se añade material complementario como Powers Point explicativos, foros de consulta con guías de lectura, y principalmente fue de gran ayuda para los estudiantes el aporte que realizó nuestro ayudante alumno, quien armó videos sobre la unidad 2, los cuales tienen como

objetivo ayudar a los estudiantes a repasar y entender algunas cuestiones de los textos, si bien estos vídeos no reemplazan los textos son un complemento de estos.

Como señala Pagano (2007) el docente-tutor debe ser capaz de seleccionar adecuadamente los contenidos y actividades que se propondrán a los diferentes grupos de estudiantes, que a su vez deberán favorecer la indagación autónoma de parte de estos, para lo cual es necesario que el docente-tutor sea capaz de pautar secuencias graduales y ordenadas tanto de actividades como de contenidos. Para la autora el docente-tutor debe ser capaz de detectar, diagnosticar y manejar adecuadamente los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, asesorándolos en la organización personalizada de su recorrido curricular.

c- La dimensión comunicacional, para pensar cómo construimos los procesos discursivos, distintos modos comunicacionales que usamos con nuestros estudiantes, tanto en la presencialidad como en la virtualidad.

Respecto a lo anteriormente mencionado, tomamos como referencia lo señalado por Pagano (2007), quien propone que los docentes-tutores pueden comunicarse con los estudiantes para motivarlos a estudiar, para tratar de mantener el nivel de motivación de los alumnos, para promover la vivencia de la comunicación bidireccional, previendo la formulación de preguntas, desarrollando la capacidad de escucha y brindando información de retorno.

Al principio del ciclo lectivo, en el inicio del dictado de la materia, la comunicación con nuestros estudiantes es un tema complejo, puesto que son estudiantes que, si bien no son ingresantes a la universidad, ya que es en el segundo año de las carreras de la Facultad de Humanidades-UNCA, por lo general no se conocen entre ellos y les cuesta dialogar con los profesores. Para facilitar esto tratamos de comenzar por conocerlos, presentarnos entre todos, que nos comenten sobre sus intereses, expectativas, que puedan expresar cómo se sienten ahora que tienen que enfrentar un nuevo desafío en sus vidas. Para esto realizamos una actividad donde cada estudiante tiene que presentar a un compañero con el que tiene poca relación, la idea de esto es propiciar la comunicación entre ellos, que se conozcan, dado que se observa que a pesar de transitaron un año académico juntos, no todos se conocen.

Este recurso nos sirvió sobre todo para ir conociéndolos, y a lo largo de cada clase intentamos reforzar esa relación para lograr establecer un vínculo con ellos, planteando clases dinámicas, donde no solo tengamos que hablar nosotros los docentes, sino que también ellos puedan expresarse. Como así también, el aula virtual a través de la mensajería interna y el grupo de *WhatsApp* nos ayudan a reforzar la comunicación con los estudiantes, por esos medios ellos pueden ponerse en contacto con nosotros y con sus compañeros, realizar consultas, plantear dudas o pedir que se explique alguna información que no quedo clara.

d- La dimensión tecnológica, donde comentaremos sobre el diseño que armamos para el entorno virtual, los desafíos y dificultades que se nos presentaron, lo que sí pudimos

hacer y lo qué no llegamos a lograr. Al respecto Pagano (2007) menciona que muchos estudiantes no están familiarizados con el uso de herramientas informáticas, las que son esenciales en todo proceso de aprendizaje, ya sea de educación a distancia y/o también para la enseñanza híbrida. Por este motivo, dice la autora, el docente-tutor debe ser capaz de orientar y asesorar a sus estudiantes en el uso de las herramientas informáticas que serán empleadas durante el proceso de aprendizaje.

En función de lo planteado, el diseño que organizamos para el entorno virtual fue no solo de repositorio donde subimos los textos, sino que principalmente intentamos que el aula virtual sea un espacio donde los estudiantes se encuentren y sea una extensión del aula presencial, tratamos de colocar contenido en cada una de las secciones del aula virtual para que se familiaricen con el entorno y lleguen a crear un sentido de pertenencia con la virtualidad, no sólo con Foros, sino también el armado de Wikis, conocer el calendario o revisar devoluciones en la pestaña de calificaciones en la plataforma E-ducativa.

e- La dimensión de la evaluación, recuperaremos las instancias de evaluación que se propusieron en la presencialidad y en el aula virtual, foros de debate, parciales, trabajos en Wikis, haciendo hincapié en la evaluación virtual.

Se llevaron a cabo trabajos prácticos, diseñados para que los estudiantes puedan trasladar la teoría a la práctica, puedan revisar los contenidos aprendidos para propiciar la discusión y reflexión de manera grupal. En el primer cuatrimestre se planteó un trabajo práctico con el recurso de mapa conceptual, con el objetivo de que los estudiantes puedan organizar los temas que vieron, y que este les sirva para el futuro examen final. En un segundo trabajo práctico se propuso la realización de un ensayo académico con la intención de propiciar la articulación entre lo teórico y situaciones cotidianas de aprendizaje, este se desarrolló a través de Wikis en el aula virtual, ya que esta herramienta promueve aprendizaje colaborativo entre los estudiantes y también para que ello les dé la experiencia de la escritura académica en los entornos virtuales. Se tomaron parciales a través del campus virtual en la sección Programas donde se habilitó un espacio de evaluación, los estudiantes podían acceder a las consignas y responder en la misma sección, se estableció un tiempo determinado para la realización del parcial, pasado ese tiempo los estudiantes no podían acceder a él y tampoco podían presentar el parcial por otro medio. Esta decisión responde a que se intenta que los estudiantes transiten por las diferentes herramientas del aula virtual, que utilicen las que corresponden a las evaluaciones y aprendan cómo se trabaja la dinámica de éstas, la cual no es igual a las demás propuestas que se designan en el aula virtual.

f- Y la dimensión psicosocial y psicoafectiva, donde recuperamos la parte emocional, expresada por nuestros estudiantes.

Pagano (2007), menciona que los docentes-tutores deben estimular en sus estudiantes el sentimiento de confianza en sus propias posibilidades de gestionar su aprendizaje, y a su vez, el docente-tutor debe utilizar todos los recursos y técnicas comunicacionales

que le ofrecen los distintos medios a su alcance, poniendo en juego, además, toda su inteligencia interpersonal.

Lo emocional es una parte muy importante en nuestra cátedra, los estudiantes constantemente expresan sus emociones, dado que los temas que abordamos en la materia tienden a profundizar sobre sus emociones. Mientras describimos los temas de la materia, sobre todo los que se vinculan con sus vivencias, tales como las inteligencias múltiples, la inteligencia y educación emocional, la resiliencia, entre otros, los estudiantes se sienten parte de ello, relatan sus propias experiencias, se sienten identificados con algunas teorías, y sobre todo se sienten afectados, ya que muchas veces algunos temas llegan a movilizarlos fuertemente.

3- Un tercer paso, la recuperación del proceso vivido, donde reconstruimos la historia para ordenar y clasificar la información de la experiencia a partir de un análisis crítico y una síntesis sobre la temática, para compartir, reflexionar y aprender sobre lo que estamos haciendo para así encontrar los errores propios propiciando la transformación de nuestras prácticas.

Haciendo una recapitulación de todo lo expuesto en este relato, podemos decir que la enseñanza híbrida que intentamos construir en la cátedra se logró en algunos aspectos esenciales, sin embargo, queda mucho para perfeccionar, comenzando por el diseño de la plataforma, incluyendo los procesos de comunicación y contención dirigidos a nuestros estudiantes, principalmente porque notamos lo complejo que puede ser para éstos encontrarse por primera vez con experiencias de enseñanza en entornos virtuales y a su vez con propuestas híbridas, mucho más si pensamos que se trata de un nivel universitario donde las exigencias académicas son más complejas que en el Nivel Medio o Secundario.

Si bien hay mucho para seguir sumando y mejorando, consideramos que estas instancias son sumamente significativas, ya que desde nuestra cátedra y desde el proyecto de investigación que integramos, intentamos transformar, potenciar y desarrollar nuestras prácticas docentes, para optimizar la enseñanza híbrida que se viene desarrollando en la Facultad de Humanidades.

Estas transformaciones que queremos lograr, desde las cátedras y desde la profesionalización docente, tienen como objetivo contribuir en la formación futura de estos estudiantes para su desempeño áulico e institucional, que tengan en claro estos nuevos modelos que se abren paso y emergen apresuradamente, y puesto que se van a encontrar con estos espacios de virtualidad y presencialidad, sería muy enriquecedor que los estudiantes tengan la experiencia de haber transitado estos caminos, pero desde el mejor lugar posible. Como así también, buscar contribuir a esas transformaciones que no van a ser las últimas, en conjunto con todos los desafíos que trae aparejado pensar la enseñanza en entornos virtuales dentro de la cultura digital.

Todo esto que nos planteamos, que diseñamos para nuestra cátedra, no deja de ser un modelo piloto, una prueba de ensayo-error de las experiencias que vamos vivenciando tanto con nuestros estudiantes como con nuestros colegas, que también tomaron la decisión de desafiarlo e intentar desarrollar una enseñanza híbrida, con todo lo que ello implica.

En ese sentido, este relato también nos da la posibilidad de decir lo que sentimos, como lo señala Jara Holliday (2012), y es que este camino es un gran desafío, pensando principalmente en lo que significa realizar devoluciones en los entornos virtuales, por ejemplo, lo que resultó más desafiante fueron las correcciones de las Wikis, no solo por la ardua tarea de lectura que ello implica y las devoluciones personalizadas que hay que realizar, sino también por la presencia fantasmática evidenciada en los trabajos con posibles usos de Inteligencia Artificial, cuestión que todavía no se considera cómo lidiar con ella pero que los estudiantes ya utilizan. Todo esto requiere de un gran esfuerzo, el seguimiento que hay que hacer a cada grupo de estudiantes es un desafío comunicacional, tecnológico, didáctico, incluso psicoemocional en cuanto a las tramas intersubjetivas, de contención, de motivación que se tienen que sostener en la virtualidad.

En conclusión, como nos dice Andreoli (2021), vivimos en un mundo en constante evolución, nada es permanente y las tecnologías digitales hiperconectadas y móviles crean nuevas oportunidades, sin embargo, el cambio depende de las elecciones, las decisiones y los caminos que vamos construyendo colectivamente en la comunidad educativa. Es por ello que, nos resulta importante rescatar todo lo mencionado y pensar en si es posible trabajar la hibridación áulica, y si es así, en qué porcentaje se podría hacer. En este punto nos sobrevienen las preguntas que se hace Andreoli (2021), ¿qué mutaciones se están desplegando en este momento? ¿pensamos los sentidos de las presencialidades reconfiguradas de cara al futuro? ¿en qué medida la familiarización con herramientas y plataformas digitales durante la pandemia permiten imaginar nuevas estrategias? Son muchos los interrogantes que nos quedan, pero al menos nos consuela pensar que estamos en el camino, que somos parte de estas transformaciones que se están presentando, y quién sabe, a lo mejor en algún momento podremos seguirles el ritmo, pues la vorágine de las nuevas tecnologías le gana a la tarea docente y conlleva a reconfigurar la enseñanza y el aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Abarca: F. (2011). *La Sistematización de Experiencias: Claves para la Interpretación Crítica*. Universidad en Diálogo: Revista de Extensión, 1(1), pp. 105-125. Recuperado de
- Andreoli: S., Florio: MP. y Gladkoff: L. (2021). *Claves para el diseño de futuros próximos en la Universidad*. CITEP: UBA.
- Andreoli: S. (2021). *Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*. Citep. Universidad de Buenos Aires.
- Fainholc: B. (2021). *Educación híbrida: reflexiones epistemológicas de una innovación en el nivel educativo superior*. Observatorio Provincial de Educación Superior, 2(3). Mendoza: Universidad Juan Agustín Maza. Recuperado de:
- Ghiso: A. (1999). *De la práctica singular al dialogo con lo plural aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. La Piragua: Revista latinoamericana de educación y política, 16, pp. 5-11.
- Jara Holliday: O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias:
- Jara Holliday: O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos – 1ed*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Colombia: CINDE.
- Maggio: M. (2023) *Híbrida: Enseñar en la Universidad que no vimos venir*. Buenos Aires:, Tilde Editora.
- Pagano: C. M. (2007). *Los tutores en la educación a distancia*. Un aporte teórico. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. 4 (2).
- Silva Ortiz: S. R (2012). *Sentido de la práctica sistematizadora en la Educación Superior*. Praxis & Saber, 3 (5).
- Viñas: M. (2021). *Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia*. Plurentes. Artes y Letras, 12 (27). Recuperado de

Cambios perdurables en las prácticas de enseñanza en la universidad: impacto de las TIC tras la pandemia de covid-19

Diego Alberto Sierra
Facultad de Filosofía y Letras. UNT
Diego.sierra@filo.unt.edu.ar

Silvina Fernanda Vaca Oviedo
Facultad de Filosofía y Letras. UNT
silvinavacaoviedo@gmail.com

Santiago Barrionuevo Salas
Facultad de Filosofía y Letras. UNT
santusalas23561186@gmail.com

Resumen

Los cambios en las prácticas educativas acontecidos en los últimos años muestran una aceleración sin precedentes de la consolidación de nuevas condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Entre estas se cuentan modos de aprender que, marcados por las nuevas tecnologías, se distribuyen entre diversas prácticas sociales rompiendo la hegemonía de la institución escolar. Desde la pandemia de COVID-19 el impacto de estos aspectos se extendió con consecuencias perdurables para las prácticas de enseñanza en la universidad. El objetivo de esta comunicación es indagar las prácticas de enseñanza replanteadas en la asignatura Didáctica y Curriculum de la Facultad de Filosofía y Letras a partir de los retos de la crisis sanitaria de 2020 y 2021, las notas características de estas y el impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Se sustenta en una metodología basada en la perspectiva cualitativa que permite describir e interpretar las intervenciones didácticas mediadas por tecnologías digitales. Informamos aspectos didácticos introducidos basados en la integración de las TIC que respondieron a la necesidad de aquel contexto y que permanecen, dando cuenta de que las condiciones y necesidades de los estudiantes de profesorado no son coyunturales sino un rasgo de época.

Palabras clave

Prácticas de enseñanza; TIC; estudiantes de profesorado; didáctica universitaria

Introducción

La virtualización de la enseñanza universitaria en Latinoamérica es un proceso que se inicia hacia finales del siglo XX. Este proceso es el reflejo de la consolidación de un entorno cultural y material marcado por el nuevo paradigma tecnológico, caracterizado por imprimir profundas transformaciones en la cultura material de la humanidad occidental basadas en el desarrollo de las tecnologías de la información. De acuerdo con esto, la virtualización de la enseñanza presencial durante la crisis sanitaria de COVID-19 constituyó el crecimiento en escala y alcance de un proceso que ya presentaba un importante desarrollo en la educación superior.

Sin embargo, lo que hemos llamado *virtualización* a partir de marzo de 2020 es un conjunto heterogéneo de prácticas locales, diseñadas para solucionar un problema coyuntural: garantizar la continuidad de la educación formal en un contexto inédito. De hecho, dentro de ciertos marcos de significado se han denominado estas experiencias como *Educación Remota de Emergencia (ERE)*.

Por tanto, creemos importante caracterizar lo que se entiende por virtualización de la universidad. En esta tarea vamos a apoyarnos en el ya clásico trabajo de José Silvio (2000). Como bien sostiene este autor, el proceso que aquí nos ocupa es una adaptación amplia de las universidades latinoamericanas, que resulta de las soluciones encontradas para llevar las actividades de enseñanza y aprendizaje, investigación, extensión y gestión desde la realidad material hacia la realidad virtual. La virtualización es el proceso basado en la informática y la telemática que crea una particular realidad a partir de la representación con lenguaje computacional de objetos y procesos presentes en el mundo real (Silvio, 2000).

Por medio de la virtualización, cada función de la educación superior ha sido objeto de una representación computacional. De manera que el lenguaje digital pone a disposición la representación de cada uno de los “espacios funcionales”, actualizado en cada acceso de los usuarios. Así, el espacio funcional de la enseñanza y el aprendizaje es el aula virtual, de la investigación, el laboratorio virtual, de la conservación y búsqueda de información, la biblioteca virtual, de la gestión, la oficina virtual. Como resultado, una totalidad interrelacionada llamada Campus Virtual integra el conjunto de las funciones (Silvio, 2000).

Con los anteriores argumentos queremos significar que nuestra experiencia como equipo de cátedra a partir de la crisis de COVID-19 no fue parte de este proceso presente en muchas universidades, siendo más acorde hablar de una experiencia de ERE. A partir de esta afirmación, nuestra reflexión intentará identificar pistas para desarrollar el supuesto según el cual la virtualización de la presencialidad desde marzo de 2020 se presentó como la liberación de ciertas tendencias en las prácticas de lxs estudiantes que venían imprimiendo cambios en nuestras prácticas didácticas y curriculares que posteriormente se profundizaron.

Las prácticas rediseñadas: aproximaciones y condiciones

A continuación, presentamos las acciones e instancias que dan cuenta de las intervenciones del equipo de cátedra de la asignatura Didáctica y Currículum en el marco de la virtualización de las prácticas docentes. Hablaremos de prácticas de enseñanza rediseñadas o recreadas (Lion y Maggio, 2019) en la virtualidad, desarrollando las notas que las caracterizan siguiendo dos planos: los modos de aproximarnos al rediseño de nuestras prácticas, y la atención a ciertas condiciones preexistentes o creadas sobre la marcha de las prácticas (Lion y Maggio, 2019).

Estructuramos el desarrollo en secciones definidas con base en los planos de nuestra intervención. En cada una de estas secciones se describen las intervenciones realizadas para rediseñar las prácticas de enseñanza, y se interpretan el tipo de aproximación realizada y las condiciones existentes y/o creadas.

Diseño de la mediación didáctica

A partir de marzo de 2020 emprendimos la reorganización de un aula virtual de la plataforma Moodle que la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT facilitó a las cátedras. Antes de la pandemia, teníamos acceso a este espacio virtual como un repositorio de Referencias Bibliográficas y otros recursos, pero después de este acontecimiento crítico, se convirtió en el escenario principal para los intercambios entre docentes y estudiantes.

La propuesta didáctica se basó principalmente en encuentros sincrónicos por medio de videoconferencias a través de Google Meet. La duración de las clases sincrónicas era de sesenta a noventa minutos, a los cuales asistían regularmente hasta cuarenta estudiantes. Es importante decir que el número de inscriptos a la materia en 2020 fue doscientos cincuenta estudiantes, constituyendo el más alto número de matriculadxs de los últimos diez años. Cabe aclarar que la asistencia no era obligatoria y los encuentros quedaban grabados en el aula virtual, de lo que podemos derivar una explicación para la relación entre número de inscriptos y número de asistentes regulares a las clases sincrónicas.

Se planteaba la situación de la asistencia a clases. No podíamos hacer obligatoria la asistencia debido a que se nos habían presentado casos de estudiantes sin conectividad, sin dispositivos adecuados, o con ambas situaciones. A partir de tomar en consideración estos casos, decidimos que la asistencia a los encuentros sincrónicos no fuera obligatoria. Ahora bien, sabemos que este es un requisito para obtener la regularidad en la presencialidad, pautado en las reglamentaciones. Entonces, el concepto de asistencia como requisito fue reemplazado por el de resolución individual de actividades asincrónicas. La presencia en el aula presencial, que históricamente fuera la *prueba* de que se estaba siguiendo el curso, se reemplaza por una prueba de un

tipo muy distinto. Lo que podríamos llamar una *huella cognitiva* del estudiante que ingresa al aula virtual, cuando fuera que pudiese —aquí hay aparentemente una indeterminación temporal que en realidad está acotada por un plazo de entrega— y donde fuera que esté, y responde un cuestionario, participa de un foro, o comparte una reflexión en una aplicación online. Como se puede ver, no estamos hablando de otra cosa que de la evaluación como un modo de dar cuenta de estar realizando el curso.

Aquí cabe realizar algunas reflexiones. En primer lugar, que en ciertos aspectos la reglamentación quedó en suspenso y el equipo docente debió crear nuevas normas, aunque no reglamentadas. En segundo lugar, la solución al problema planteado surgió de las condiciones de posibilidad generadas por el *medio*, es decir, en este caso, por el aula virtual, que en última instancia es la concreción de principios filosóficos: el Construccinismo social (Filosofía - MoodleDocs, 2014). En este punto, vemos que una herramienta que fue concebida como un ambiente de aprendizaje es tomada en la aproximación a la tarea de rediseño de las prácticas docentes como una herramienta administrativa.

Quedaría por evaluar el impacto de la alternativa a la asistencia a clases en el aprendizaje de lxs estudiantes, así como el hecho de asistir a clases presenciales, teniendo en cuenta que:

Parece lógico pensar que las perspectivas de análisis y valoración de la enseñanza virtual puedan ser diferentes a la enseñanza presencial. La diferencia más significativa entre la educación en la presencialidad y en la virtualidad reside en el «cambio de medio». No podemos hacer lo mismo en dos medios diferentes. Aunque nuestra finalidad sea la misma (que los estudiantes comprendan lo que se les enseña), no podemos recorrer el mismo camino (Olmedo Torre y Farrerons Vidal, 2017, p. 47).

El Curriculum

El proyecto de cátedra se revisó y nuestra propuesta programática fue uno de los primeros elementos que se revisaron, modificaron y actualizaron. Los recursos bibliográficos fueron completamente digitalizados, lo que permitió a lxs estudiantes tener acceso completo a ellos en dos sentidos: por un lado, no tuvieron que recurrir a la fotocopidora para obtener el dossier, lo que reducía los costos, y por otro, contaban con el material para estudiar donde y cuando quisieran. En un nivel más cualitativo, la demanda nos llevó a realizar cambios en la Referencias Bibliográficas debido a que no contábamos con todo el material físico para digitalizar en los momentos iniciales de ASPO.

La planificación de la enseñanza en la educación a distancia entraña implicaciones que en la enseñanza presencial están ausentes o fuera de discusión. La planificación establece de forma más o menos explícita el marco dentro del cual se desarrollarán las actividades educativas. En el contexto de la educación a distancia, la planificación

adquiere un carácter cerrado, es decir que cada acción educativa propuesta se estipula en un calendario muy poco flexible, junto con todos los recursos, las actividades y la evaluación. Lo importante aquí es que la educación a distancia presenta unas características que motivan al docente a especificar ajustadamente cada acción; esto no quiere decir que el planeamiento de la enseñanza presencial deba ser extremadamente flexible. Una de estas características que justifican el planeamiento cerrado es el rol del docente en la educación a distancia, un docente facilitador del aprendizaje de lxs estudiantes, cuya principal tarea es el diseño del entorno de aprendizaje.

En definitiva, el currículum tiene la función de facilitar el desarrollo de la capacidad de trabajo autónomo de lxs estudiantes, lo que se logrará en la medida en que de manera deliberada les transfiera la responsabilidad del aprendizaje. De esto se deriva la necesidad de crear una condición en lxs estudiantes, la de estar capacitadxs para estudiar en un ambiente virtual de aprendizaje.

Prácticas de enseñanza de residentes

Además de rediseñar la propuesta programática y el aula virtual, la cátedra asumió otro desafío: acoger estudiantes avanzados de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación de la misma casa de estudios para realizar su residencia. Estxs alumnxs, fueron familiarizándose gradualmente con la propuesta de la cátedra y emprendieron sin dificultad las tareas de enseñanza, hasta construir mayor presencia y un interesante vínculo pedagógico con nosotrxs, lxs coformadores, y lxs estudiantes de los distintos profesorados. Un rasgo central de este desafío fue que las acciones finalmente planificadas y desarrolladas como parte de la residencia pueden definirse como una síntesis de las visiones de los equipos docentes de ambas asignaturas, es decir, en el marco de un proceso de negociación, las cátedras formadora y coformadora, coordinaron la organización, selección y presentación de los contenidos, metodología, actividades y evaluación. En ese sentido, hubo intercambio permanente de inquietudes, pedido de información y orientación para lograr la sintonía de las propuestas.

En relación con lxs residentes, el impacto sobre su identidad docente se resume en la construcción de los siguientes rasgos: “«Piensa clases ‘más humanas’ y menos magistrales», «Tiene flexibilidad, apertura y creatividad», «Está presente, construye presencia en la distancia» y «Se acerca al rol de un tutor.»” (Foresi y Pallillo, 2020, p.7). Las nuevas aristas de una identidad docente que despliega su experticia en la virtualidad, fue interpelada por la ubicuidad del aprendizaje y la deslocalización del conocimiento; estos aspectos inhabilitan de algún modo las formas de enseñar netamente centradas en la palabra del docente, induciéndolxs a reconvertirse en diseñadorxs de «[...] situaciones mediadas de aprendizaje, y otra, producir o adaptar medios, a las necesidades y características de los estudiantes, a sus demandas cognitivas y estilos de aprendizaje» (Escudero y Ponce, 2020, s/p).

Desde el año 2022 en adelante, ya con presencialidad plena, continuamos acogiendo residentes, intentando capitalizar las herramientas y saberes construidos en virtualidad, de modo tal que una de las exigencias fue diseñar prácticas híbridas, es decir, incrementar la presencia de actividades virtuales asincrónicas, corriéndose de la centralidad de lo presencial sincrónico; exigencia no exenta de tensiones con la cátedra formadora, pero que finalmente resultó altamente positiva y de gran potencia formativa para las estudiantes.

Prácticas de enseñanza y asincronía: de la grabación de los encuentros y el aprendizaje ubicuo

En el marco del mencionado rediseño, una de las decisiones didácticas que tomó la cátedra, con el consentimiento de lxs estudiantes, fue que los encuentros semanales a través de Google Meet fueran grabados y luego subidos a la plataforma Moodle, lo que posibilitó el acceso de quienes no pudieron conectarse en tiempo real. Para los y las estudiantes trabajadores, con familia a cargo, u otro tipo de responsabilidades que les impedían la sincronidad, esta decisión fue altamente beneficiosa, ya que podían organizar su recorrido por el espacio curricular de acuerdo con su conveniencia, adecuando las actividades a sus tiempos singulares. Ello, además de la Referencias Bibliográficas digitalizada, las clases de consulta virtuales y la participación asincrónica en foros de trabajo, entre otras, generaron las condiciones para un aprendizaje ubicuo.

En palabras de Burbules, N. (2014) “Esta idea del aprendizaje ubicuo significa que el aprendizaje se transforma en una proposición de cualquier momento y en cualquier lugar y que, como resultado, los procesos de aprender están integrados más a fondo al flujo de las actividades y las relaciones diarias” (p. 132). En este sentido, el acceso generalizado - a las clases, actividades y materiales de estudio - implicó que los estudiantes pudieran interactuar con recursos de aprendizaje institucionales formales en cualquier lugar que estén (por ejemplo, en el trabajo).

Si bien actualmente los encuentros son presenciales en su totalidad, esta experiencia nos dejó algunos interrogantes en torno a sí grabar o no las clases de consulta virtuales y luego subirlas al aula virtual para el aprovechamiento de otrxs estudiantes, e inclusive, habilitar una comisión más de carácter completamente virtual, grabar y subir los encuentros. Esto no sólo podría resultar potente durante el cursado de la asignatura, sino también, en el proceso de preparación de exámenes parciales y finales, ya que contar con ello a disposición, sería un valioso insumo de aprendizaje.

El espacio

Ya es un lugar común decir que la virtualidad conlleva un modo radicalmente diferente de experimentar el espacio. En nuestra experiencia en la virtualidad encontramos el espacio del encuentro sincrónico -valga decir que aquí los límites entre las dimensiones espacial y temporal son difusos-, con la idea de encuentro a través de una conexión de internet frente de una pantalla. También encontramos el espacio de la asincronía, el aula virtual, como un lugar donde se encuentran los medios de comunicación, las actividades, los recursos bibliográficos, etc. Al volver a la normalidad retornamos a las clases presenciales y el aula virtual continuó funcionando como el espacio donde ocurren prácticas de comunicación, de repositorio, y de evaluación.

Algunos modelos docentes basados en la integración de tecnologías utilizan entornos virtuales de aprendizaje para complementar las actividades presenciales: enseñanza semipresencial y aprendizaje híbrido. En estos modelos de enseñanza, se alterna entre espacios real-virtual, donde cada uno tiene definida una función en el proyecto curricular; la presencialidad es el lugar y el tiempo de la clase práctica y la virtualidad para el estudio teórico. El diseño de lo virtual se propone no solo poner a disposición de lxs estudiantes la información teórica, sino crear experiencias de aprendizaje basadas en esta.

A partir de 2022 nuestro enfoque de enseñanza intentó integrar el espacio tiempo educativo como lo hace el modelo híbrido, aunque de un modo basado en decisiones con una mayor base de intuición y experimentación, que con el correr del tiempo fue incorporando las demandas que el contexto postpandemia nos presentaría como una casi *nueva normalidad*: presencia muy significativa de estudiantes trabajadores o con responsabilidad de cuidado de familiares, con dificultades de acceso al transporte público, y en otro orden, estudiantes con habilidades comunicativas y sociales que no habíamos identificado antes de la pandemia con tanta presencia.

Los entornos virtuales de aprendizaje permiten a lxs estudiantes participar en sus propios procesos de aprendizaje, lo que ayuda a lxs profesores a mejorar sus capacidades para diversificar las prácticas docentes. Además, las ventajas de un aula virtual incluyen flexibilidad temporal y espacial del trabajo docente y el estudio del estudiante, adaptabilidad al ritmo de aprendizaje del alumnado e interactividad. Sin embargo, también tiene sus desventajas, especialmente en lo que respecta a la seguridad.

Entonces, el aula virtual se erige en una herramienta de apoyo a la docencia presencial, no como un recurso con el que elaborar conocimiento, sino como un vehículo de intercambio de información relevante y de mejora del aprendizaje (Olmedo Torre y Farrerons Vidal, 2017).

Para Olmedo Torre y Farrerons Vidal (2017), “Crear un entorno virtual tiene como objetivos:

- Introducir la asignatura en un entorno de trabajo basado en nuevas tecnologías.

- Potenciar la planificación del trabajo de forma no presencial.
- Facilitar herramientas para la gestión de documentos.
- Fomentar el uso de las nuevas técnicas de integración ofimática y multimedia”. (pp. 45-46)

El tiempo

El tiempo educativo actúa como un marco organizativo para las clases, guiándonos en la estructuración de los contenidos que se enseñarán, las actividades planeadas tanto para realizar en clase como fuera de ella, así como los momentos de encuentro necesarios para llevar a cabo nuestras prácticas docentes.

Durante la pandemia, la gestión del tiempo se alteró, generando nuevas condiciones para las prácticas docentes. Hubo interrupciones, ya que no existía un horario fijo para que lxs estudiantes se comunicaran con el equipo docente, y las respuestas podían llegar en momentos inesperados. Establecimos como canales de comunicación el aula virtual y el correo institucional de la cátedra, lo que nos permitió acceder de inmediato cuando considerábamos necesario responder a las inquietudes.

Como resultado, observamos que no había un momento de descanso en el trabajo docente, lo que a menudo generaba ansiedad y la sensación de tener que estar siempre disponibles para responder. De hecho, en numerosas ocasiones, recibimos consultas de estudiantes en nuestros correos personales, lo que nos obligaba a atender esas necesidades.

Para afrontar la demanda subjetiva de la temporalidad virtual hubo modificaciones en cuanto al tiempo de encuentro sincrónico de clases, que fue de una duración no mayor a una hora y media. Con esta decisión respondimos a la situación particular que en general estábamos atravesando, y además, porque muchxs estudiantes *asistían* desde lugares poco comunes hasta ese momento, como ser el hogar de cada unx, donde en algunas ocasiones se ponía a la vista situaciones personales y de la vida privada. Algunxs profesores tuvimos que dar clases en situaciones parecidas.

Una característica notable de las clases sincrónicas fue la baja disposición de lxs estudiantes para encender sus cámaras y así poder vernos y compartir conocimientos e inquietudes. Esto podría deberse a que no contaban con un espacio privado adecuado, estaban atentos a otras actividades simultáneas en sus hogares o no se sentían cómodos mostrando sus condiciones mientras se conectaban a las clases. Esto nos llevó a reflexionar sobre cómo mantener un espacio comunicativo sin la presencia física y reconocer la viabilidad de llevar a cabo las clases en un entorno virtual.

Otra situación compleja que surgió fue la desigualdad social en cuanto a la conectividad, ya que muchos estudiantes no disponían de conexión a internet o de dispositivos tecnológicos para participar activamente en las clases. Esto los llevó a participar de manera asincrónica y en horarios distintos al de la clase programada. En este contexto, se desdibujaron los límites y las fronteras del tiempo escolar para las clases sincrónicas y asincrónicas.

Finalmente, los espacios de consulta virtual fueron utilizados por los estudiantes, quienes mostraron una mayor participación en comparación con las consultas presenciales. En la actualidad, estos espacios se han consolidado como una modalidad que, en comparación con las consultas presenciales, presenta una mayor demanda y participación por parte de los estudiantes. Esto podría deberse a la optimización del tiempo, la eliminación de traslados y la reducción de costos.

Conclusiones

Las prácticas de enseñanza en la universidad han experimentado una transformación significativa con la integración de las TIC durante y después de la pandemia de COVID-19, dando lugar a nuevas dinámicas de aprendizaje que trascienden la modalidad presencial. La adaptación a la virtualidad en la cátedra de Didáctica y Curriculum no se limitó a la implementación de herramientas tecnológicas, sino que también implicó un rediseño profundo de las mediaciones didácticas, la organización curricular, el espacio tiempo de la enseñanza y la relación pedagógica. En este contexto, se privilegió la flexibilidad, la accesibilidad y la atención a las múltiples características, demandas y realidades estudiantiles.

Los resultados obtenidos sugieren que muchas de las intervenciones aplicadas durante la pandemia han dejado huellas permanentes en las prácticas educativas actuales, en las que se valora la integración de lo sincrónico y asincrónico, así como la virtualidad como complemento de la enseñanza presencial. Si bien las condiciones postpandemia han permitido la vuelta a la presencialidad plena, los desafíos que surgieron en el contexto de emergencia revelaron necesidades y potencialidades que continúan moldeando la educación universitaria. Así, la experiencia adquirida durante la pandemia no solo fue una respuesta coyuntural, sino un impulso hacia prácticas más inclusivas y adaptativas que atienden a las características y demandas de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Burbules: N. (2014). *El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos: nuevos procesos*. Entramados: educación y sociedad, 1(1), pp. 131-134.
- Escudero: M., y Ponce: Y. (2020). *El Espacio Curricular de Residencia Pedagógica entre la posible presencialidad que nunca llegó y la potencialidad formativa de la virtualidad*. Revista de debates, 10 (13).
- Filosofía—MoodleDocs. (2014).
- Foresi: M. F., y Pallillo: C. N. (2020). *Prácticas virtualizadas: el aislamiento bajo la lupa del Taller de Práctica Docente*. Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: Covid-19, pp. 450–457.
- Lion: C. y Maggio: M. (2019). *Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos*. Aportes desde la investigación. Cuadernos de Investigación Educativa, 10(1), pp. 13-25.
- Olmedo Torre: N., y Farrerons Vidal: O. (2017). *Modelos Constructivistas de Aprendizaje en Programas de Formación*. OmniaScience.
- Silvio: J. (2000). La virtualización de la universidad: ¿cómo transformar la educación superior con la tecnología? IESALC/UNESCO.

Diseños didácticos y enfoques pedagógicos emergentes en la formación de formadores del nivel superior en relación con la integración de la Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza

Silvina Rosignoli

(GIDET-UNMDP)

rosignolisilvina@gmail.com

Resumen

En este artículo se dará cuenta de una investigación cualitativa de generación conceptual desde una perspectiva hermenéutica interpretativa basada en un estudio de casos múltiples acerca de los dispositivos virtuales de formación de formadores realizados en universidades públicas nacionales de Argentina durante los años 2023-2024. La misma consistió en la observación no participante de los entornos, la lectura de los documentos de formación y entrevistas en profundidad a los formadores de formadores a cargo del diseño. Mediante el análisis crítico del discurso se caracterizaron los diseños didácticos y enfoques pedagógicos emergentes, así como las representaciones que respecto de la IAGen y su relación con lo humano sustentan. Para ello se construyó un marco teórico multidimensional que posibilitó un análisis de la complejidad de la enseñanza desde la perspectiva de los posthumanismos filosóficos críticos y la problematización de la noción de inteligencia(s) para pensarla(s) en plural.

Palabras clave

Formación de formadores; inteligencia artificial generativa; diseños didácticos; enfoques pedagógicos emergentes.

1. Consideraciones preliminares

Los desarrollos de sistemas con capacidades cognitivas similares a las humanas conocidos como Inteligencia Artificial (IA) que desde hace muchos años se vienen desarrollando han dado lugar al surgimiento de las IA Generativas (IAGen) que a partir de grandes modelos de lenguaje con una interfaz conversacional son capaces de generar textos, imágenes, videos o voces casi indistinguibles de los humanos. Esto interpeló varias profesiones y durante los años 2023-2024 fue uno de los temas que ocupó la agenda a nivel global. En el mundo académico se intensificaron las conversaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la creatividad, la integridad y los dilemas éticos que

estas tecnologías suscitan. Esto hizo que me interesará por conocer qué acciones formativas se estaban desarrollando en las universidades públicas de nuestro país.

Para ello realicé una exploración por los sitios web de las diferentes instituciones de nivel superior formadoras de formadores y sus redes sociales. Encontré que se estaban llevando a cabo algunas propuestas formativas e inicié un trabajo de investigación con el objetivo de identificar los dispositivos de formación de formadores en relación con la IAGen para caracterizarlos.

Se trató de una investigación cualitativa desde una perspectiva hermenéutica interpretativa basada en un estudio de casos múltiples (Stake, 1998). Realicé observaciones no participantes de los entornos formativos y mediante el análisis crítico del discurso construí algunas categorías interpretativas para caracterizar las génesis, arquitecturas, diseños didácticos y enfoques pedagógicos emergentes. A partir de la triangulación de la información empírica, los objetivos y el marco teórico llegué a la cristalización de los distintos métodos y enfoques. A continuación, daré cuenta del marco teórico desde el que se analizaron los dispositivos encontrados y los hallazgos a partir de los cuales se construyeron categorías interpretativas para caracterizarlos.

2. Marco teórico de referencia

Con la intención de construir una trama epistemológica desde la cual generar nuevo conocimiento organicé un marco teórico multidimensional a partir de la idea del rizoma de Deleuze y Guattari (2002). El rizoma ofrece una estructura no jerárquica, acentrada y dinámica que conecta cualquier punto con otro punto cualquiera sin necesidad de seguir un orden predeterminado o una lógica binaria. Propuse cinco dimensiones: una para los dispositivos de formación, una para la perspectiva filosófica, otra para problematizar la noción de inteligencia, las alfabetizaciones y la enseñanza.

Caracterizar los dispositivos de formación de formadores implica poder analizarlos de manera holística considerándolos en su complejidad. Según Foucault (Agamben, 2011) un dispositivo es un conjunto heterogéneo que incluye los discursos, instituciones, enunciados científicos y filosóficos, entre otros y tiene la función de responder a una urgencia. Nadie puede negar la urgencia que la llegada del *ChatGPT* implicó para las universidades durante el año 2023, no solo en Argentina sino a nivel mundial. Urgencia relacionada con un diseño enciclopédico y texto céntrico de nuestros sistemas universitarios asentado en la escritura como base para la producción del conocimiento. Los dispositivos de formación de formadores que analizo son producto de la urgencia, pero no de la improvisación ya que forman parte de universidades públicas de gran prestigio académico con mucha experiencia en la formación de profesionales y en el diseño de dispositivos de formación de formadores. Esto les da a los discursos que construyen no sólo una inscripción institucional sino relevancia y legitimidad. A la vez cumplen una función estratégicamente dominante (Agamben, 2011) ya que no solo

forman a los formadores a los que están dirigidos sino también marcan un rumbo respecto a los marcos epistémicos desde los cuáles abordar el problema.

Las universidades como dispositivos de formación, por un lado, determinan nuestras formas de ver, nuestros discursos, nuestros actos (Deleuze y Guattari, 2002) y nuestras formas de relacionarnos con el conocimiento, con los dispositivos y las tecnologías. Por otro lado, abren el juego, anticipan y proponen (Souto, 2019) potenciales caminos. Por eso es necesario prestarles atención a estos dispositivos de formación acerca de la integración de la IAGen.

En cuanto a los dispositivos de formación Sanjurjo (2012) considera que son “artificios complejos” creados para pensar alternativas de acción que permiten revelar significados, analizar, organizar y provocar transformaciones. Para ello es necesario atender, como propone Souto (2019), a las articulaciones que se requieren construir para que los sujetos aprendan de manera holística, contemplando reflexiones, intercambios y análisis sobre la experiencia, el conocimiento disciplinar y la identidad profesional. De ahí que Edelstein (2011) considere necesaria una perspectiva multirreferencial que integre conocimientos disciplinarios, teóricos y técnicos con experiencias prácticas. La formación “no puede limitarse al dominio de reglas, procedimientos o técnicas que se aplican para lograr ciertos resultados” (Edelstein, 2011 p. 218) sino que es la discusión crítica, el diálogo y la conversación a partir de las que se construye conocimiento didáctico. Entonces lo deseable es que un dispositivo de formación se diseñe sobre la base del diálogo y del trabajo colaborativo (Edelstein, 2014) para “desde una lógica recursiva, hacer foco en diversas problemáticas, dimensiones y niveles de significación respecto del objeto” (p. 66).

Desde Sócrates hasta Freire, el diálogo y la conversación ocupan un lugar central en la enseñanza y la formación. Burbules (1999) considera que no cualquier conversación puede ser considerada pedagógica y propone “una concepción no teleológica” del diálogo en tanto “actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte en él” (p. 15). Para lo que se requiere que entre los participantes haya una relación de compromiso y escucha atenta. Sennet (2012) considera que saber escuchar requiere “prestar cuidadosa atención a lo que dicen los demás e interpretarlo antes de responder, apreciando el sentido de los gestos y los silencios, tanto como el de los enunciados” (p. 30) de manera tal que la conversación se verá enriquecida, será más cooperativa y, por lo tanto, transformadora (Gadamer, 1998).

Considerar la enseñanza en el marco de la formación de formadores implica darle centralidad al diálogo y a las conversaciones plurales entre colegas y de estos con la IAGen, con el contexto socio histórico, con las diferentes perspectivas disciplinares, filosóficas y con las culturas institucionales.

En la formación de formadores lo importante no es la transmisión del conocimiento construido sino la construcción de un conocimiento pedagógico nuevo. Reflexionar, debatir, dialogar con colegas es una actividad en sí misma enriquecedora y en este contexto, además, hay una entidad tecnológica inteligente con la que se puede y es necesario conversar, no solo para conocerla, sino para co-crear. La conversación que, según Maturana (2001), representa la intención esencial de convivencia entre humanos y nos define se presenta, hoy, como el modo de relacionarnos con una entidad tecnológica que nos interpela. Por lo que es necesario problematizar la conversación con los *chatbots* que simulan empatía (Turkle, 2017) pero carecen de la experiencia emocional que caracteriza a lo humano. La conversación es un fenómeno relacional, afectivo y performativo por lo que necesitamos discutir cómo sumar a la conversación al *chatbot* sin perder el diálogo con colegas y estudiantes, pero tampoco reducir el vínculo con la IAGen a dar órdenes replicando las lógicas del amo y el esclavo. Es en el diálogo y el trabajo colaborativo (Edelstein, 2014) donde es posible el análisis crítico y la problematización performativa de una experiencia plural.

Al mismo tiempo la construcción del conocimiento pedagógico requiere revisar algunas de las categorías antropocéntricas, dicotómicas, binarias y jerarquizantes sobre las que se ha pensado la educación. La complejidad de los tiempos en que vivimos requiere abordajes multidisciplinares que permitan problematizar las certezas y construir otras miradas por lo que consideré los aportes de los posthumanismos filosóficos críticos que cuestionan la noción occidental de humano como ser autónomo, racional e independiente y los dualismos que oponen naturaleza/cultura, cultura/técnica, humano/máquina. Desde esta perspectiva se propone pensarnos en simbiosis con el entorno y a la tecnología como constitutiva del ser (Ferrando, 2013). Nada preexiste a sus relaciones y como dice Haraway (2019) “los seres asociados ontológicamente heterogéneos devienen lo que son y quienes son en una configuración del mundo semiótico-material relacional. Naturalezas, culturas, sujetos y objetos no preexisten a sus configuraciones entrelazadas del mundo” (p.36). Pensar lo posthumano desde una perspectiva filosófica crítica es una oportunidad para construir categorías alternativas respecto a las dicotómicas dominantes (Braidotti, 2015).

Hoy las tecnologías son parte de nuestra propia corporeidad, ya sea como prótesis (Hui, 2020) que extienden y transforman nuestra experiencia del mundo o como constitutivas de nuestro ser. En ese entrelazamiento podemos considerar que la IA no es una herramienta sino un actor social (Latour, 2008) que influye en la sociedad y es producto de “la constitución mutua de agencias enredadas” que “emergen a través de su intracción” (Barad, 2007 p. 33). En este enredo epistemológico se produce nuestro devenir *cyborg* en el sentido que nos propone Haraway (1999) en tanto estamos “compuestos de lo orgánico, lo técnico, lo mítico, lo textual y lo político” (p. 128)

Hayles (2017) considera que toda entidad que recibe información, la procesa y luego genera con ello algo tiene algún tipo de entendimiento por lo que propone ampliar la noción de cognición para pensarla como un ensamblaje cognitivo distribuido. Por eso

también es necesario problematizar la noción de inteligencia(s) para pensarlas en plural. Tripaldi (2023) discute que ésta sea una característica exclusivamente humana y da cuenta de otras formas de inteligencia no solo en animales y plantas sino también en los materiales. Ver la inteligencia a través de una lente antropocéntrica limita nuestra comprensión de las capacidades cognitivas de otras especies por lo que reconocer la existencia de inteligencias no humanas requiere un cambio en la percepción y valoración de las habilidades y los procesos cognitivos.

La enseñanza es un acto colectivo, creativo y performativo por lo que es necesario atender al diseño didáctico en clave contemporánea, participativa, expandida en tanto es una construcción artística que crea experiencias sensoriales vívidas y corpóreas mediante narrativas descentradas, multilinguaje, amplificadas y transmedia (Kap, (Autor, 2020; Autor, 2024)). En la potencia de lo colectivo reside “el carácter social y comunitario de las prácticas” (Kap, 2024).

Entonces, la pregunta que surge es ¿cómo diseñar propuestas de formación creativas, reflexivas, dialógicas que construyan conocimiento nuevo y que se vivan como una experiencia estética y colectiva?

3. Hallazgos

Durante los años 2023-2024 se llevaron a cabo cursos, charlas, conversatorios, talleres, laboratorios y seminarios diseñados e implementados por equipos de formación de formadores de diferentes universidades públicas de Argentina. Todos los dispositivos observados se realizaron de forma virtual, algunos de manera asincrónica en aulas virtuales y otros de manera sincrónica a través de plataformas de videoconferencia o combinando ambas modalidades.

A partir de observaciones no participantes en los entornos de formación y su posterior análisis desde el marco de referencia hice una caracterización de los dispositivos en la que consideré desde su génesis para comprender sus estructuras organizativas, sus diseños didácticos, sus enfoques pedagógicos y discursos que construyen en relación con la enseñanza, el aprendizaje y respecto a nuestra relación con las tecnologías con IAGen.

3.1. Génesis

Todo dispositivo responde a una contingencia o urgencia (Agamben, 2011) por lo que para analizarlo hay que conocer el contexto histórico en el que surge y las circunstancias institucionales en las que se inscribe, quiénes son los que lo diseñan, sus subjetividades (Souto, 2019) e intencionalidades ya que contribuyen a darle identidad. Del análisis de las entrevistas a los referentes de los equipos que diseñaron las propuestas formativas encontré que hubo dos tipos de génesis.

-Génesis reactiva: la denominé así en tanto buscó dar respuesta a una urgencia que se interpretó como disruptiva y por consiguiente requería de una intervención. En general, se trataba de profesionales que venían del campo de la informática y conocían el funcionamiento de las Inteligencias Artificiales. Otros en cambio eran formadores de formadores con experiencia en la inclusión de tecnologías digitales y ante la emergencia de una tecnología nueva reaccionaron con una propuesta de integración.

- Génesis programática: la denominé así ya que, si bien dio respuesta a la contingencia, formaba parte de un programa previo que venía estudiando y construyendo conocimiento pedagógico sobre la IA y ya venían realizando propuestas de formación sobre el tema por lo que tenían previsto hacer formación sobre IA durante el año 2023 y ante la contingencia incorporaron a sus programas la IAGen.

3.2. Arquitecturas

Todo dispositivo presenta la combinación de “diversas instancias articuladas” que permiten una formación más integrada y abarcativa (Souto, 2019). Algunas propuestas se llevaron adelante para los docentes de la propia universidad o de una facultad o instituto en particular, en cambio, en otros casos eran abiertas a docentes de otras universidades. Incluso hubo algunos cursos o seminarios realizados en articulación entre dos o más universidades. Esas configuraciones estructurales las he denominado arquitecturas.

- Arquitectura arbórea con rizoma germinal extrínseco: Se trata de una arquitectura arbórea, con un tronco común que parte de una propuesta de formación particular que se expande hacia otras instituciones y abre la posibilidad de que los formadores de formadores de las otras universidades que participaron puedan diseñar acciones futuras, adecuadas a las diversas realidades institucionales, no como copia sino resignificadas. Una arquitectura que pone en valor la fuerza de la construcción colectiva.

- Arquitectura rizomática intrínseca: En este caso la propuesta de formación estaba dirigida solo para docentes de la propia institución, aunque de manera individual podían inscribirse docentes de otras. Lo rizomático estuvo dado por la arquitectura de la propia propuesta que incluía talleres y seminarios con diferentes capas de complejidad relacionados con la IAGen. Por ejemplo, un taller sobre la enseñanza, otro sobre la evaluación, un seminario sobre Filosofía de la técnica o sobre Machine Learning. Es decir, que la articulación descentrada, coordinada y prevista les dio continuidad y tejió un dispositivo con una arquitectura rizomática intrínseca, donde los participantes construyeron su propia trayectoria a partir de caminos abiertos y complementarios (Souto, 2019) que se entrecruzaron y confluyeron en un abordaje multidimensional.

3.3. Diseños didácticos

Los diseños didácticos pueden ser analizados como una construcción artística que organiza recursos, elementos, materiales, dimensiones que guían el proceso de aprendizaje (Kap, 2023a). Diseñar un dispositivo es construir un artificio que nos transporta, en tanto ya no somos los que éramos sino los que estamos siendo (Deleuze, 2002) en una relación que se va tejiendo como una trama que asume figuras lineales o rizomáticas que son marcos epistémicos alternativos (Kap, 2023b) y recursivos. La forma es formación por lo que un diseño didáctico necesita tener coherencia interna entre método y contenido (Souto, 2019). Así es que identifiqué los siguientes diseños didácticos:

- **Diseño secuencial modular progresivo:** Este diseño se corresponde con dispositivos en aulas virtuales organizados en módulos correlativos. Los mismos se activan semanalmente y se despliegan conceptos teóricos con espacios para que los docentes, luego de leer o ver los materiales didácticos que se ofrecen, produzcan alguna actividad o proyecto de enseñanza para sus estudiantes utilizando alguna de las IAGen que se presentaron en el curso. Por lo general son auto asistidos, aunque también los hubo tutorados con un uso intensivo de los foros y muros interactivos para compartir recursos y producciones.

- **Diseño expositivo expandido:** En este caso se trataba de propuestas con encuentros sincrónicos totalmente virtuales por alguna plataforma de videoconferencia, en algunos casos híbridos. En un primer momento un experto expone sus ideas respecto a la IA y la enseñanza, la evaluación o los aprendizajes y luego los docentes realizan alguna actividad práctica, generalmente de exploración de la IAGen o de debate o producción. La expansión puede ser en un aula *Moodle*, un muro interactivo *Padlet*, un *Classroom* o *WhatsApp*.

Tanto en el diseño modular progresivo como en el expositivo expandido la secuencia es lineal construida a partir de la explicación del tema, la puesta a disposición de materiales didácticos y recursos tanto de lectura o visionado y la aplicación mediante algunas actividades prácticas. En ambos diseños se observa un énfasis en la transmisión de saberes expertos al igual que en el caso de las Charlas/Entrevistas o Videoconferencias.

- **Diseño dialógico rizomático:** Este diseño solo lo observé en un dispositivo, que además consideré paradigmático, en el que la propuesta se distinguió por su génesis programática, su arquitectura rizomática intrínseca y un diseño complejo e interconectado donde los participantes podían entrar por cualquier nodo y quedarse ahí o ir hacia otro. Cada espacio era una “multiplicidad conectable con otras” (Deleuze y Guattari, 2002, p. 26) que posibilitó un recorrido flexible y performático ya que si bien había una sugerencia de recorrido los docentes podían elegir cómo transitarlo, si participar de todos los espacios o de algunos y, al mismo tiempo, aportar sus saberes.

Todas las instancias implicaban el diálogo con colegas y con las IAGen para la co-construcción de conocimiento didáctico nuevo. Este tipo de diseño dialógico propicia momentos de construcción y reconstrucción, de análisis crítico y reflexivo, de creación de proyectos comunes, de construcción de vínculos, de escucha y lectura de otras voces que enriquecen la propia mirada (Sanjurjo, 2012). El diálogo y la conversación son el eje sobre el que se mueve este diseño didáctico espiralado y multidimensional.

3.4. Enfoques pedagógicos emergentes

En la formación de formadores entran en juego modos de enseñar que configuran prácticas más o menos hegemónicas y aceptadas en las instituciones educativas que establecen modos de construir conocimientos y formas de ver y percibir el mundo. Muchas de esas prácticas se fundamentan en tradiciones académicas que no se cuestionan, se aceptan y que reproducen esquemas de pensamiento, modos de enseñanza, de evaluación y estilos de relacionarse dentro del aula que no siempre están abiertos a aquello que aparece de manera inesperada (Kap, 2023a). Pensar en los enfoques pedagógicos emergentes en su complejidad implica considerar las propuestas de formación de formadores en tanto respuestas que surgen ante lo nuevo e inesperado y desde las que se construyen discursos pedagógicos en relación con la IAGen.

Hablar de enfoques pedagógicos emergentes no siempre significa hablar de nuevas perspectivas, sino que, ante la contingencia del acontecimiento inesperado, se configuran a partir de lo preexistente modos de relacionarse con la novedad en tanto acontecimiento. Adell y Castañeda (2012) sostienen que las tecnologías emergentes dan lugar al surgimiento de pedagogías emergentes en una relación que es “compleja y simbiótica” (p. 27) puesto que las concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje y la tecnología misma influyen en cómo se relacionan con estas.

En algunos casos reproducen lo hegemónico, en otros lo resignifican y en menor medida se diseñan nuevos modos de hacer, de pensar y de reflexionar sobre la enseñanza, el aprendizaje y la relación con las tecnologías. Esto último ocurre cuando se consideran en toda su complejidad las múltiples dimensiones y mutaciones del contexto en el que se construye el conocimiento y se lo problematiza en sus diversas interseccionalidades (Gurung, 2015).

A lo largo de la investigación encontré diferentes dispositivos de formación que me permitieron identificar tres enfoques pedagógicos emergentes que caractericé como: instrumental, crítico y problematizador.

Si bien la mayoría de los dispositivos observados asumieron un enfoque en particular, algunos pocos combinaron momentos instrumentales y críticos con espacios para la problematización de las prácticas de enseñanza y de evaluación instituidas. A los efectos de caracterizarlos los presentaré a cada uno en particular.

- **Enfoque pedagógico instrumental**

Este enfoque pone el énfasis, por un lado, en los aspectos instrumentales como son conocer el funcionamiento de la IA en general y/o la IAGen en particular, con una orientación en la alfabetización en IA y, por otro, en “las oportunidades y desafíos” que se supone que la IA podría ofrecer a la educación. Para ello se proponen diferentes usos tanto para el docente como para el estudiante. Se muestra cómo los docentes pueden usar IAGen para la generación de actividades, evaluaciones, planes de clases, rúbricas y retroalimentaciones. En el caso de los estudiantes se muestra cómo la usan o pueden usar para resolver ejercicios, escribir resúmenes, hacer presentaciones o leer textos con la asistencia de un *chatbot*. Se pone el énfasis en enseñar y por tanto aprender a hacer indicaciones o *prompts* efectivos y en la capacidad de la IAGen para automatizar tareas, ahorrar tiempo y personalizar el aprendizaje. Un enfoque que pone el énfasis en la búsqueda de información, la verificación de fuentes y la reproducción del conocimiento construido. Se espera que la IAGen genere actividades, evaluaciones, textos de manera mecánica y supeditada a la indicación humana. Se le atribuye a la IA determinadas finalidades, potencialidades y limitaciones. En este enfoque subyace una concepción antropocéntrica de la tecnología donde la inteligencia humana pone a la inteligencia artificial a su servicio como una herramienta que potencia sus capacidades replicando la lógica del amo y el esclavo con una relación lineal verticalista reproductora de un discurso hegemónico que propone ampliar y aumentar nuestras capacidades intelectuales a través del buen uso de las tecnologías de última generación. Una mirada utilitarista donde el lugar del humano se reduce a fuerza laboral por lo que cobra importancia dominar el manejo de determinadas técnicas para así dominar el entorno. Desde esta perspectiva la enseñanza es instrumental, el aprendizaje es observable y la evaluación mide resultados donde la automatización, la personalización o la eficiencia son algunos de sus fines. Un enfoque que se alinea con las perspectivas transhumanistas propuestas por las empresas tecnológicas y algunos organismos internacionales.

- **Enfoque pedagógico crítico**

Desde este enfoque se pone el énfasis en desentrañar los sesgos presentes en el diseño de las IAGen y los riesgos que esto supone para los procesos educativos y la sociedad en general. Se muestra la opacidad de los algoritmos y la falta de transparencia en los procesos de toma de decisiones automatizadas, se analiza cómo estas tecnologías pueden reproducir y amplificar desigualdades preexistentes amplificando discriminaciones estructurales. Un enfoque que subraya la necesidad de un escrutinio ético respecto a cómo se recopilan, almacenan y utilizan los datos personales. La vigilancia masiva y el uso no consentido de información sensible se plantean como preocupaciones relacionadas con la privacidad y los derechos individuales. Al mismo

tiempo se reflexiona sobre la manipulación de datos y la generación de contenido falso que provoca desinformación y erosiona la calidad del discurso público. En este enfoque se hace énfasis en la necesidad de una formación para el ejercicio de una ciudadanía digital crítica, se propone la alfabetización algorítmica, mediática e informacional. También se aborda la cuestión de la autoría, la propiedad intelectual y la necesidad de generar políticas y marcos regulatorios. Un enfoque que pone en debate los riesgos de la automatización, la preocupación sobre la pérdida de puestos de trabajo y el impacto ambiental de una tecnología que consume grandes cantidades de electricidad y agua. Desde el enfoque pedagógico crítico la formación sostiene la necesidad de una ética del cuidado y de la responsabilidad no solo en la interacción con la IA sino en el diseño tecnológico, en tanto son sistemas bio-sociotécnicos complejos de alto riesgo (Costa, 2021) para la convivencia democrática y la humanidad.

- **Enfoque pedagógico problematizador**

El enfoque pedagógico problematizador, lo he denominado así ya que su foco está puesto en la problematización de la enseñanza, de los aprendizajes, de la evaluación y de la relación entre lo humano y lo técnico. Un enfoque pedagógico donde se construye conocimiento didáctico en conversaciones plurales entre entidades humanas y tecnológicas con momentos de construcción y reconstrucción, de análisis crítico y reflexivo, de creación de proyectos comunes, de construcción de vínculos, de escucha atenta y lectura de otras voces, humanas y no humanas. En este enfoque se abordan los desafíos que la IAGen implica para cada campo de conocimiento y cómo eso influye en las relaciones pedagógicas, las asimetrías en las interacciones entre docentes, estudiantes e IAGen, la integridad académica en la producción del conocimiento y la autoría de obras “co-creadas” con IAGen. Se problematiza la tarea docente con respecto a la relación de complementariedad con las entidades tecnológicas, la toma de decisiones compartidas y el complejo proceso de enseñar y reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza y evaluación cuando se suma a la trama una tecnología disruptiva.

Un enfoque pedagógico en el que se presenta un abordaje reflexivo y problematizador de las habilidades humanas que se ven interpeladas por las máquinas cibernéticas en el complejo proceso de creación en que la máquina y el humano aprenden recursivamente. El foco está puesto en la conversación entre docentes acerca de las estrategias que proponen a sus estudiantes para construir aprendizajes profundos y conectados y de la conveniencia de repensar criterios e instrumentos de evaluación. Las producciones multimediales, la oralidad y la corporalidad toman preponderancia en este enfoque pedagógico donde las estrategias didácticas que emergen son a su vez objeto de reflexión (Kap, 2020).

4. Consideraciones finales

Los dispositivos de formación de formadores analizados dan cuenta de concepciones sobre la formación de formadores, sobre la enseñanza y sobre la relación con la IAGen que tienen puntos en común y divergentes que se presentan enredados, entrelazados.

Aunque para algunos parezca seductor ahorrar tiempo delegando la planificación, la generación de actividades o incluso las evaluaciones en la IAGen, para otros no es ese el camino. Necesitamos afirmar que las prácticas de enseñanza están determinadas por las decisiones pedagógicas que tomamos los docentes. La pedagogía, la didáctica y el marco político desde el que nos posicionamos son lo que le dan fundamento a la práctica y esa es una acción indelegable. La inteligencia artificial y la humana se co constituyen recursivamente en la intra-acción (Barad, 2007) pero, de ninguna manera, una inteligencia puede ser el reemplazo de otra en la toma de decisiones que requieren de empatía y amorosidad (Maturana, 1998). El desafío radica en cómo pensarnos y construirnos en esta trama dialógica de manera crítica y problematizadora dentro de una praxis que contemple la complejidad sin perder de vista la dimensión afectiva de los vínculos.

En nuestras instituciones formamos profesionales para los más diversos campos del conocimiento que intervienen en el diseño tecnológico por lo que necesitamos preguntarnos ¿cómo los estamos formando? El camino no puede ser el de la negación ni el del cómodo distanciamiento, pero tampoco el de la adhesión instrumental acrítica. Es posible “hackear las plataformas” (Kap, 2020) para sacarlas de los usos comerciales sin perder de vista el impacto ambiental que esto supone (Costa, 2021) pero también es necesario hackear las concepciones hegemónicas sobre las que se asientan las lógicas de dominación y utilitarismo a partir de las que se expande el tecnocapitalismo. No se trata de obedecer las lógicas del mercado ni de una desobediencia boba cuasi anárquica, más bien se trata de apropiarse y resignificar, de soñar y crear desde una perspectiva tecnodiversa (Hui, 2020).

No alcanza con una formación instrumental pero tampoco se agota en la crítica. Necesitamos problematizar la enseñanza, el aprendizaje, la construcción del conocimiento y el ejercicio profesional pero también las transformaciones en nuestros modos de ser y estar en el mundo. Necesitamos discutir desde la multidisciplinariedad qué tecnologías necesitamos y habilitar conversaciones plurales.

Este trabajo da cuenta de los enfoques pedagógicos y diseños didácticos emergentes para la formación de formadores en la universidad y aporta una perspectiva teórica posthumanista crítica para seguir problematizando la formación universitaria.

A partir de aquí se abren algunas futuras líneas de investigación. Indagar en las experiencias áulicas de los docentes que integran la IAGen o cómo se está haciendo investigación cualitativa con IAGen. Al mismo tiempo es necesario investigar las mutaciones en las prácticas de escritura que emergen y cómo influye la inclusión de la IA en la producción académica. Es tiempo para abrir preguntas más que de buscar

respuestas. Necesitamos problematizar nuestras relacionalidades con otros humanos y no humanos, sean animales, plantas o artefactos con los que compartimos este planeta herido (Haraway, 2019). Necesitamos hacernos cargo del problema lo que implica destejer y tejer una trama que no es sólo pedagógica o didáctica, sino que es ontológica, epistemológica, ética, estética y política.

Referencias:

- Agamben, G. (2011) “¿Qué es un dispositivo?” En: Sociológica, año 26, número 73. pp. 249-264.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012) Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32.
- Barad, K. (2007) Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Duke University Press.
- Braidotti, R. (2015) Lo posthumano. Barcelona, Gedisa
- Burbules, N. (1999) El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Barcelona, Amorrortu.
- Costa, F. (2021) Tecnoceno. Algoritmos, biokackers y nuevas formas de vida. Madrid, Taurus.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002) Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia. (J. Vázquez Pérez, Trad.). Pre-Textos
- Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2014) Formar-se para la enseñanza en las universidades. Aportes desde experiencias en posgrado. Buenos Aires.
- Ferrando, F. (2013) Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms. Differences and Relations. Existenz, An international Journal in Philosophy, Religion, Politics and the Arts, 8(2), pp. 26-32.
- Gadamer, H. (1998). Verdad y método. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- Gurung, B. (2015) Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad el conocimiento. En: Enunciación, 20 (2), pp. 271-286.
- Haraway, D. (1999) Las promesas de los monstruos. Una política regeneradora para otros inapropiados/bles. Política y sociedad, 30, pp.121-164.
- Haraway, D. (2019) Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno. Consonni.

- Hayles, K. (2017). *Unthought. The Power of The Cognitive Nonconscious*. University of Chicago Press.
- Hui, Y. (2020) *Fragmentar el futuro*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Kap, M. (2020) Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista Argentina de Comunicación*, 8(11), pp. 82-109
- Kap, M (2023a) Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis educativa*, 27, pp. 1-22. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106>
- Kap, M. (2024) *Didáctica Indisciplinada: transformaciones contrahegemónicas en la enseñanza*. En Kap, M. (comp.) (2024) *Didáctica y tecnología: encrucijada, debates y desafíos*. EUDEM.
- Latour, B (2008) *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Ediciones Manantial.
- Maturana, H. y Varela, S. (1998) *De máquinas y seres vivos*. Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (2001) *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Dolmen Ediciones.
- Rosignoli, S. (2024) Tesis de Maestría en Tecnología Educativa “La formación de formadores y la integración de la Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza universitaria”. F.F. y L. Universidad Nacional de Buenos Aires (en proceso de publicación).
- Sanjurjo, L. (2012) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens.
- Sennet, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona, Anagrama
- Souto, M. (2019) Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. XVI (16) pp. 1-16.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudios de caso*. Madrid, Morata.
- Tripaldi, L. (2023) *Mentes paralelas*. Buenos Aires: Caja Negra
- Turkle, S. (2017) *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*. Buenos Aires: Ático de los Libros.



Eje 4- MEDIACIONES TECNOLÓGICAS Y CULTURA DIGITAL EN LA ENSEÑANZA

Libertad Martínez Larrañaga

Universidad Nacional de Mar del Plata

libertadmartinez@mdp.edu.ar



Imagen creada con Inteligencia Artificial Generativa

A lo largo de los ocho artículos que componen este capítulo, el lector podrá encontrar una diversidad de reflexiones sobre modelos educativos donde la mediación tecnológica desempeña un papel central y estructurante en la toma de decisiones didácticas y pedagógicas. Más allá de una mera colección de casos, su lectura invita a considerar cómo esta situación (acelerada por experiencias como la reciente pandemia) ha llevado, entre otras cosas, a una reconceptualización fundante de los recursos pedagógicos, las estrategias de enseñanza y los formatos de comunicación de los docentes. Diversos autores, con una variedad de enfoques metodológicos, problematizan en qué medida las prácticas de enseñanza contemporáneas se basan en el potencial de los recursos digitales para fomentar entornos de aprendizaje colaborativos y críticos, donde docentes y estudiantes pueden crear conocimiento de formas dinámicas y flexibles, sobre todo a partir de la integración deliberada y significativa de actividades presenciales y virtuales.

Desde el diseño y la producción de materiales didácticos digitales, hasta la exploración de narrativas transmedia como articuladores de la planificación, los autores subrayan la importancia de una inclusión reflexiva, crítica y con sentido pedagógico de la tecnología en los procesos formativos en el nivel superior. Varios destacan la necesidad de desarrollar procesos de multialfabetización en los estudiantes, y de fomentar la colaboración y la construcción colectiva del conocimiento en entornos virtuales. Otros, por su parte, exploran estrategias didácticas como la ficcionalización, que buscan conectar la teoría con la práctica y promover el desarrollo de habilidades esenciales para el ejercicio de la profesión docente. De conjunto, el corpus que se presenta articula diagnósticos, reflexiones y propuestas de acción para la docencia en un contexto en constante cambio.

En el primer artículo de esta serie, Silvana Andrada y Eleonora Britrán presentan una sistematización y análisis de la experiencia de enseñanza híbrida en la cátedra Psicología del Desarrollo, del Profesorado en Cs. de la Educación (Universidad Nacional de Catamarca). Allí narran cómo la recuperación y reutilización estratégica de materiales digitales desarrollados durante períodos de enseñanza remota para enriquecer el espacio de aprendizaje virtual, así como el uso crítico de Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS), han servido como plataformas para el trabajo asincrónico, en una perspectiva de integración que enfatiza la naturaleza complementaria y mutuamente enriquecedora de las actividades presenciales y virtuales. Las autoras realizan un análisis multidimensional que incluye los aspectos metodológicos, didácticos, comunicacionales, tecnológicos y evaluativos presentes en el uso de entornos digitales, recursos multimedia y foros interactivos; así como de las características propias de los encuentros presenciales, que buscan complementar estos componentes virtuales y se centran en el contenido teórico central, para fomentar la reflexión y el debate entre los estudiantes.

A continuación, Patricia Caffettaro y Lila Villafañe presentan los avances de la investigación en curso titulada “Enseñanza híbrida en el nivel universitario: Análisis de experiencias en los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNCA”. Su artículo se centra en el análisis de la cátedra Geografía de Argentina, correspondiente al Profesorado de Geografía de esa universidad. Allí, en línea con la metodología de trabajo del artículo anterior, desarrollan la importancia de la flexibilidad de los diseños didácticos para trabajar en formatos híbridos, la potencialidad de incorporación de recursos digitales, y la creación de nuevas formas de interacción, para permitir a los estudiantes trabajar y producir de manera colaborativa en la plataforma y recibir retroalimentación tanto de sus compañeros como del equipo docente. En su texto se subraya la necesidad de articulación deliberada de encuentros presenciales y virtuales para facilitar la progresión del contenido, y la implementación de diversas estrategias didácticas.

El tercer artículo explora la importancia de la educación a distancia y las contribuciones de la Didáctica y la Tecnología Educativa. A partir de un comentario sobre la asignatura “Didáctica en ambientes virtuales”, del Profesorado en Psicología del Instituto Universitario Italiano de Rosario, Yanina Fantasía recupera la noción de didáctica transmedia en un esfuerzo por expandir el campo de la didáctica explorando e integrando nuevos medios. Un aspecto central de su trabajo es la recuperación de las voces de los estudiantes de la materia, a partir del análisis de una serie de videos de autoevaluación, lo que le permite a la autora contrastar sus propios objetivos y propósitos iniciales con las conclusiones de quienes transitaron junto a ella la cursada.

Por su parte, María Soledad Peralta presenta en el cuarto artículo una recuperación y análisis de experiencias sobre usos de la ficcionalización de situaciones áulicas en sus clases en la Escuela Municipal de Arte Dramático “Angelina Pagano”, de Mar del Plata. A partir de dos dispositivos didácticos denominados “simulacros de clase” y “dramatización de situaciones escolares”, la autora se propone interrogar las representaciones que sus estudiantes tienen sobre el rol docente, así como sobre situaciones más generales de la vida escolar que pueden haber sido conflictivas o generado malestar en la biografía educativa de los jóvenes, para revisitarlas, repensarlas y refundarlas. Estas estrategias de enseñanza se orientan a la promoción de habilidades comunicativas, de toma de decisiones y negociación, a partir del comentario entre pares y por la docente.

El artículo número cinco nos traslada a la Universidad Nacional de Lujan. En “Didáctica en ambientes virtuales: relato de una experiencia”, Natalia Grise, Juliana Tellechea, Alejandra Nicolino y Mónica Insaurralde comparten una práctica en la asignatura Didáctica I del Profesorado en Cs. de la Educación, basada en el estudio y la producción de narrativas transmedia junto a organizaciones sociales. A partir de un diagnóstico realizado junto a sus estudiantes, que las llevó a identificar el malestar por las actuales políticas de desmantelamiento de las instituciones públicas, las docentes propusieron una acción didáctica basada en construir lazos de cooperación con algunas

organizaciones de la zona de influencia, para favorecer la realización de proyectos colectivos de forma democrática y comunitaria, permitiendo desarrollar prácticas enmarcadas en la noción de “justicia curricular”.

Por su parte, María Belén Steiman, Daniela Cordara y Evelyn Castillo describen en el penúltimo artículo de esta colección la experiencia de la Diplomatura en Educación y Tecnologías de la Universidad Nacional de San Martín. El trabajo se centra en la necesidad de pensar las prácticas de enseñanza en entornos virtuales como una práctica social situada, y con un enfoque en la inclusión de tecnologías con sentido pedagógico. El ciclo de formación de posgrado se ofrece virtualmente para docentes en ejercicio de todo el país, y culmina con un laboratorio de trabajo en el que los diplomados diseñan, planifican y ponen en marcha un dispositivo de enseñanza en línea.

El séptimo y artículo de esta serie propone pensar la producción y realización de Material Didáctico Digital (MDD) en el campo disciplinar de la historia. Carlos Van Hauvart y Diana Duart presentan un pormenorizado análisis del lenguaje y las prácticas de la producción audiovisual, y a continuación ponen en juego esos saberes para la creación de Micro Contenidos Digitales (MCD) complementados con recursos en línea y videopodcasts. A partir de la reflexión sobre el uso de mediaciones tecnológicas en un contexto disciplinario específico, los autores destacan las tensiones que se dan para la integración de lo disciplinar, lo pedagógico y lo tecnológico, habilitando un debate que no tiene una respuesta unívoca.

Finalmente, el octavo y último capítulo de esta compilación presenta un análisis cualitativo realizado por Mariel Cecilia Martin, Ezequiel Ricciardi y Federico Larrondo sobre el impacto de la inteligencia artificial en las condiciones de trabajo y estudio de docentes y cursantes de la Facultad de Derecho de la UNMDP. Este estudio observacional, descriptivo y transversal propone una interesante interpretación de los testimonios de estudiantes que han utilizado la IA a lo largo de su trayectoria educativa en el nivel superior, donde la conclusión principal tiene que ver con que ésta les ha permitido "avanzar en su estudio de manera más rápida y eficiente", pero que al mismo tiempo sienten que deben estar atentos para evitar "riesgos asociados a una dependencia excesiva de la IA". Se trata de un interesante primer avance de una investigación en curso, donde los testimonios de los estudiantes resultan centrales para interpretar las consecuencias de este desarrollo tecnológico en las aulas universitarias.

Cabe destacar, para cerrar esta introducción, que durante el desarrollo de las Jornadas la reflexión sobre la educación mediada por tecnologías se extendió mucho más allá de las mesas asignadas a ese eje temático. En los pasillos de la sede donde nos encontrábamos, así como en los canales de chat de las salas de Zoom, la realidad palpable de los cambios, efectos y contradicciones de este vínculo fue un tema de conversación frecuente. Estos debates informales pero profundos, entre ponentes y asistentes al encuentro, enriquecieron y ampliaron el contenido estricto de las presentaciones que aquí recopilamos. Lamentablemente, el formato y la materialidad del género “actas académicas” nos impiden volcar la frescura y autenticidad de esos



debates espontáneos. Esperamos, sin embargo, que esta compilación de artículos proporcione una visión amplia sobre las experiencias y reflexiones más actuales en relación a la vinculación entre enseñanza y tecnología, y sea una invitación a apropiarse, reimaginar y desarrollar algunas de las estrategias que presentan.

Enseñanza híbrida: análisis de una experiencia universitaria

Silvana Andrada

Facultad de Humanidades UNCA

sandrada@huma.unca.edu.ar

Eleonora Britrán

Facultad de Humanidades UNCA

ebrittan@huma.unca.edu.ar

Resumen

En estos últimos tres años se percibe en el contexto universitario el incremento de prácticas educativas que se configuran en la articulación de las modalidades presencial y a distancia presentándose desafíos en el diseño didáctico del proceso de enseñanza que articula modos de trabajo híbridos y el cual la mediación tecnológica resulta estructurante de muchas de las decisiones pedagógicas y didácticas.

En el marco del proyecto de investigación: “Enseñanza híbrida en el nivel universitario: Análisis de experiencias en los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNCA”, realizaremos el análisis de la propuesta híbrida de la cátedra Psicología del Desarrollo (régimen anual) del 1° año de Profesorado en Cs. de la Educación.

Para el abordaje de esta experiencia, en el marco de una metodología cualitativa seleccionamos el método de sistematización de experiencias entendida desde Silva Ortiz (2012) como un desarrollo local del saber contextualizado, son los sujetos quienes las viven y expresan desde sus relaciones con otros.

Se trabajará los pasos que propone Jara Holliday (2011), el “punto de partida”, para pensar la experiencia como híbrida, virtual; el segundo paso las “preguntas iniciales”, analizamos las dimensiones: metodológica, comunicacional, tecnológica, de la evaluación, y la psicosocial y finalmente la recuperación del “proceso vivido”, reconstruiremos la historia para clasificar la información a partir de un análisis crítico y una síntesis sobre la temática, para transformar nuestras prácticas.

Palabras claves

Nivel universitario; sistematización de experiencia; enseñanza híbrida; psicología del desarrollo

La presente experiencia se enmarca en el proyecto de investigación denominado “Enseñanza híbrida en el nivel universitario: Análisis de experiencias en los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNCA”, el cual tiene por objetivo generar información para la toma de decisiones en la gestión de las normativas, las prácticas de enseñanza y la formación profesional de los docentes, como así también identificar y analizar componentes emocionales implicados en las propuestas de enseñanza y aprendizaje híbridos. Este proyecto surge sobre todo considerando las prácticas de enseñanza implementadas en la etapa de pandemia, las cuales se construyeron mediante diversos formatos para garantizar la continuidad pedagógica, siendo necesario incorporar las tecnologías para sostener los procesos formativos, que convocaron a los docentes a rediseñar los recursos, las estrategias y la comunicación (Andreoli, 2021).

Desde el retorno a la presencialidad la Facultad de Humanidades adhirió a un marco normativo de la UNCA que avala la enseñanza híbrida en carreras de cursado presencial y a partir del cual la Facultad de Humanidades emitió los instrumentos resolutivos correspondientes. La Resolución CDFH N° 092/22 establece que el dictado de clase puede ser un 70% presencial y 30% virtual, en dicha resolución se enmarca la propuesta de la cátedra Psicología del Desarrollo (régimen anual) del 1° año del profesorado en Ciencias de la Educación y la cual es objeto de análisis en este trabajo.

En este contexto, entendemos por hibridación un modo de enseñanza que utiliza herramientas digitales para crear ambientes colaborativos de aprendizaje con la inclusión de contenidos dinámicos y flexibles (Viñas, 2021). Para Andreoli (2021), el término híbrido funciona como una metáfora que estructura la comprensión y permite dar cuenta de la interacción de distintos elementos, una combinación de múltiples acercamientos al aprendizaje: sincrónico/asincrónico, online/presencial, formal/informal, y su combinación con diversas herramientas y plataformas.

Para el abordaje de esta experiencia, en el marco de una metodología cualitativa seleccionamos el método de sistematización de experiencias para revisar la construcción de la cátedra mencionada. Silva Ortiz (2012) plantea que la sistematización de experiencias es un desarrollo local del saber contextualizado, no son susceptibles de réplica, porque son los sujetos quienes las viven y expresan desde sus relaciones con otros y de ahí el valor que le imprimen a esa realidad reflexionada para constituir la como fuente de conocimiento. En tal sentido, Abarca (2011) señala que, la sistematización es un ejercicio que se realiza en torno a experiencias prácticas que se proponen cambiar una realidad social, estas experiencias expresan procesos sociales dinámicos y complejos. De esta manera se puede decir que, en dichos de Jara Holliday (2012), la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las

experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

Para sistematizar la experiencia de la cátedra Psicología del Desarrollo abordamos los pasos que propone Jara Holliday.

El “punto de partida”, en un contexto de retorno a la presencialidad el desafío principal que tuvimos fue pensar la cátedra con una modalidad híbrida, dado que la pandemia nos convocó a generar una serie de materiales que tuvieron un gran potencial, considerábamos necesario que los pudiéramos recuperar para que sigan presentes, y así fortalecer el espacio virtual en el marco de una enseñanza híbrida.

La cátedra sufrió algunas transformaciones, durante la pandemia las clases fueron “virtuales” y luego de la pandemia las clases se desarrollaron en una modalidad híbrida y tuvimos que volver a revisar la dinámica de la clase, la evaluación, los materiales (desarrollo de los contenidos de la materia), teniendo en cuenta la trayectoria personal y biografía escolar de los sujetos destinatarios, apuntando a incentivar en los estudiantes la capacidad de acción y pensamiento crítico para poder abordar el objeto de estudio de la Psicología del Desarrollo. Y a su vez, propiciar un entorno virtual dinámico, para que los estudiantes puedan participar en distintas actividades presenciales y virtuales.

En un segundo paso se abordarán las “preguntas iniciales”, aquí centraremos nuestra sistematización en una serie de dimensiones:

a- la dimensión metodológica: nuestra propuesta metodológica está organizada no por unidades o ejes temáticos, sino por tres contenidos organizadores, los cuales nuclea la totalidad de la materia, en el primer contenido organizador encontramos el desarrollo epistemológico e histórico de la Psicología del Desarrollo y las características del sujeto del desarrollo; en el segundo contenido organizador se abordan los temas que comprenden a los ciclos del desarrollo humano, sus características y las diferentes teorías en las que se apoyan; finalmente en el tercer contenido organizador se plantean contenidos transversales, este año se decidió trabajar sobre ESI, Discapacidad y Educación Emocional en el nivel universitario, se propusieron estos temas por su significatividad en el proceso de desarrollo de los sujetos.

En la cátedra, partimos por la detección de expectativas y el rescate de conocimientos previos de los estudiantes, donde se determinaron los saberes que poseen respecto a lo disciplinar, digital, la situación contextual, para poder hacer las adaptaciones necesarias para el cursado de la cátedra en modalidad híbrida. Teniendo en cuenta esto, las clases virtuales se efectuaron empleando el aula virtual de la plataforma e-ducativa del Dpto. de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades. En las clases asincrónicas por el aula virtual tuvieron disponibles clases escritas, actividades evaluativas, videos, calendario, noticias. Las clases sincrónicas por Meet (presencialidad remota) no llegaron a realizarse, puesto que estaban previstas para situaciones donde no se puedan llevar a cabo las clases presenciales, lo cual no sucedió.

En las clases presenciales se abordaron los contenidos teóricos centrales, se consideró pertinente la explicación de los temas ya que son contenidos nuevos para los estudiantes de un 1º año, fue un espacio de intercambio de ideas, dudas, análisis, reflexiones sobre la lectura del material teórico, y fundamentalmente de acompañamiento y contención a los estudiantes en las tareas, actividades que tuvieron que realizar y presentar.

La propuesta de cátedra tiene su fundamentación a partir del modelo de “Integración” que plantea Andreoli (2021), éste propone diferenciar entre las propuestas y actividades presenciales, y las ofrecidas virtualmente de manera que ambas se complementen y enriquezcan la experiencia de aprendizaje, para que esto suceda de manera armoniosa también será necesario una alta coordinación de docentes y equipos de cátedras de distintas materias. Andreoli (2021).

b- la dimensión didáctica la cual refiere a los recursos y a la construcción didáctica, aquí revisamos los materiales didácticos que se elaboraron para la virtualidad.

Durante el dictado de clases en la pandemia tomamos la decisión de realizar materiales didácticos pensados para la virtualidad, y desde entonces vamos haciéndoles modificaciones teniendo en cuenta el grupos de estudiantes que ingresan cada año, dado que, parafraseando a Pagano (2007) el docente-tutor debe ser capaz de seleccionar adecuadamente los contenidos y actividades que se propondrán a los diferentes grupos de estudiantes, que a su vez deberán favorecer la indagación autónoma de parte de estos, para lo cual es necesario que el docente-tutor sea capaz de pautar secuencias graduales y ordenadas tanto de actividades como de contenidos. Para la autora el docente-tutor debe ser capaz de detectar, diagnosticar y manejar adecuadamente los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, asesorándolos en la organización personalizada de su recorrido curricular.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que, en estos materiales didácticos se encuentran desarrollados los contenidos centrales de la materia, no son un compendio de fuentes bibliográficas, sino una construcción de autoría propia en la que se consigna una recapitulación de los contenidos que se abordaron en las clases anteriores para que los estudiantes puedan volver sobre los temas que se desarrollaron anteriormente, orientaciones para realizar la lectura de dicha clase, la presentación de lo que se verá en esa clase, una breve síntesis de los temas más importantes, enlaces que contienen material adicional (videos, artículos, imágenes, cuadros sinópticos o mapas conceptuales de los temas abordados) para ejemplificar o profundizar los contenidos y que les ayudan a los estudiantes a comprender mejor los temas que se desarrollan. Y, por último, se hace un punteo de los temas principales y que deben quedarles en claro, también se deja un espacio donde pueden anotar sus dudas, preguntas que tengan sobre el tema y las que se retoman en la clase presencial.

Este material que diseñamos tiene un formato que sea ameno para la lectura procuramos que no sea una escritura lineal, los estudiantes tienen a medida que avanzan

con la lectura un espacio para recreos mentales, para fomentar en ellos prácticas de lectura que sean comprensivas, donde se le dé lugar al descanso, cuestión importante para la educación emocional y la salud mental de nuestros estudiantes.

c- la dimensión comunicacional, propusimos pensar cómo construimos los procesos discursivos, distintos modos comunicacionales que usamos con nuestros estudiantes, tanto en la presencialidad como en la virtualidad. Para esto tomamos como referencia lo señalado por Pagano (2007), los docentes-tutores pueden comunicarse con los estudiantes para motivarlo a estudiar, para tratar de mantener el nivel de motivación del alumno, para promover la vivencia de la comunicación bidireccional, previendo la formulación de preguntas, desarrollando la capacidad de escucha y brindando información de retorno.

Por lo tanto, al principio, cuando damos inicio al dictado de la materia, la comunicación con nuestros estudiantes es un tema complejo, puesto que son estudiantes que recién ingresan a la universidad, por lo general no se conocen entre ellos y les cuesta dialogar con los profesores. Para facilitar la comunicación tratamos de comenzar por conocerlos, presentarnos entre todos, que nos comenten sobre sus intereses, expectativas, que puedan expresar cómo se sienten ahora que tienen que enfrentar un nuevo desafío en sus vidas. Para esto tenemos dos instancias, una de manera presencial donde nos presentamos todos, y otra donde les pedimos que en un foro de presentación en el aula virtual compartan imágenes de sus vidas, lugares, familia, amigos, con las que ellos crean que se sienten identificados y que forman parte de sus vidas. Este recurso nos sirvió sobre todo para ir conociéndolos, y a lo largo de cada clase intentamos reforzar esa relación para lograr establecer un vínculo con ellos, planteando clases dinámicas, donde no solo tengamos que hablar nosotras, sino que también ellos puedan expresarse. Se complementó con el uso de la mensajería interna del aula virtual y el grupo de *WhatsApp* nos ayudan a reforzar la comunicación con los estudiantes, por esos medios ellos pueden ponerse en contacto con nosotras y con sus compañeros, realizar consultas, plantear dudas, pedir que se aclare alguna información que no quedó claro.

d- la dimensión tecnológica, donde comentaremos sobre el diseño que armamos para el entorno virtual, los desafíos y dificultades que se nos presentaron, lo que pudimos hacer y qué no llegamos a lograr, principalmente por las razones que expone Pagano (2007), quien menciona que muchos estudiantes no están familiarizados con el uso de herramientas informáticas, las que son esenciales en todo proceso de aprendizaje, ya sea de educación a distancia y también para la enseñanza híbrida. Por este motivo, dice la autora, el docente-tutor debe ser capaz de orientar y asesorar a sus estudiantes en el uso de las herramientas informáticas que serán empleadas durante el proceso de aprendizaje.

Dicho esto, el diseño que organizamos para el entorno virtual fue no solo de repositorio donde subimos los textos, sino que principalmente intentamos que el aula virtual sea un espacio donde los estudiantes se encuentren y sea una extensión del aula presencial,

por eso planteamos la creación de los materiales didácticos, añadimos foros de explicación de las clases con Power Point explicativos, que les sirvan de reforzadores para lo que ven en las clases presenciales o en el caso de estar ausentes en las mismas. Al igual que tratamos de colocar contenido en cada una de las secciones del aula virtual para que los estudiantes se familiaricen con el entorno y lleguen a crear un sentido de pertenencia con la virtualidad.

e- la dimensión de la evaluación, recuperaremos las instancias de evaluación que se propusieron en la presencialidad (exposición grupal) y en el aula virtual (foros de debate, Wikis). Se organizó en actividades evaluativas de los temas (AET) y actividades evaluativas integradoras (AEI) con modalidad grupal e individual fueron diseñadas acorde a los intereses de los estudiantes, respetando la diversidad y en permanente articulación con los temas y la realidad contextual.

Las actividades evaluativas de los temas (AET) se realizan al finalizar cada tema, estas sirven como práctica para establecer si se llegaron a comprender los temas abordados, para esto se les indica a los estudiantes algunos pasos que tienen que seguir, leer las clases escritas de cada tema que estarán disponibles en el aula virtual, realizar las lecturas ampliatorias de la Referencias Bibliográficas especificada en cada caso, plantear las dudas que les hayan quedado luego de realizar la lectura del material. Se realizaron empleando Foros de debate en el aula virtual, creación de líneas de tiempo con los acontecimientos más importantes de la historia de la Psicología del Desarrollo, mapas conceptuales para presentar en clase o a través del aula virtual. Constantemente se va interactuando con ambas modalidades para la presentación de trabajos, para que los estudiantes vayan desarrollando habilidades como la escritura académica, oratoria, trabajo en equipo.

Al concluir el dictado de cada Contenido Organizador se realiza una actividad evaluativa integradora (AEI) en forma grupal o individual aplicando diferentes estrategias: cuadros de síntesis, redes o mapas conceptuales, collage, elaboración de videos, entre otros, a los efectos de evaluar el aprendizaje que lograron los estudiantes y para reforzar aquellos que no se llegaron a comprender, ya que en la materia se vuelve una y otra vez sobre los contenidos abordados, con la intención de que no queden dudas sobre estos y los estudiantes puedan relacionar los contenidos.

f- la dimensión psicosocial y psicoafectiva, donde recuperaremos la parte emocional, expresada por nuestros estudiantes.

Pagano (2007), expresa que los docentes-tutores deben estimular en sus estudiantes el sentimiento de confianza en sus propias posibilidades de gestionar su aprendizaje, y a su vez, el docente-tutor debe utilizar todos los recursos y técnicas comunicacionales que le ofrecen los distintos medios a su alcance, poniendo en juego, además, toda su inteligencia interpersonal.

Lo psicosocial se realizan dinámicas grupales presenciales para ir trabajando en la vinculación, la colaboración y cooperación entre los estudiantes.

Lo psicoafectivo es una parte muy importante en nuestra materia ya que mientras describimos los temas tienen que ver con el desarrollo del sujeto a lo largo de su vida, los estudiantes se sienten parte de ello, relatan sus propias vivencias, se identifican con algunos planteos teóricos, reflexionan sobre ellos y muchas veces algunos temas llegan a movilizarlos fuertemente, permitiéndonos planificar actividades para que puedan identificar las emociones, gestionarlas con la finalidad de resolver positivamente situaciones que los “frustra”, los “pone triste”, les “genera angustia” (ej. exponer en clase, desaprobado un parcial, rendir examen) y en tal sentido ir desarrollando las competencias emocionales que como estudiantes necesitan para su formación inicial y al momento de ejercer la docencia.

3- Finalmente, en el tercer paso, nos encontramos con la recuperación del “proceso vivido”, aquí reconstruiremos la historia de nuestra experiencia para ordenar y clasificar la información, a partir de un análisis crítico y una síntesis sobre la temática, para compartir, reflexionar, aprender sobre lo que estamos haciendo, y así encontrar los errores propios para transformar nuestras prácticas.

Reconstruyendo todo lo expuesto hasta aquí, podemos decir que la enseñanza híbrida que intentamos cimentar en nuestra cátedra nos llevó a diseñar una propuesta para enseñar la psicología del desarrollo que permita al estudiante múltiples recorridos como posibilidades para aprender los contenidos y disfrutar la materia. Sin embargo, queda mucho para mejorar, desde el diseño de la plataforma hasta los procesos de comunicación y contención de los estudiantes, principalmente porque notamos lo complejo que resultó encontrarse por primera vez con una experiencia híbrida y entender el aula virtual como una extensión del aula presencial y no como dos instancias separadas sin relación alguna.

Si bien hay mucho para seguir sumando y mejorando, consideramos que estas instancias son sumamente significativas, ya que en la cátedra y el proyecto de investigación que integramos, buscamos transformar al menos algunas cuestiones de nuestras prácticas docentes universitarias, para optimizar la enseñanza híbrida que se viene desarrollando en la Facultad de Humanidades.

Estas transformaciones que queremos lograr, en particular en la cátedra y nuestras prácticas docentes, tienen la intención de contribuir en la formación de los futuros profesionales en ciencias de la educación, que conozcan, vivencien esta modalidad de enseñanza híbrida. Como así también, buscar contribuir a esas transformaciones que no van a ser las últimas, en conjunto con todos los desafíos que trae aparejado pensar la enseñanza en entornos virtuales dentro de la cultura digital.

Todo esto que nos planteamos, que diseñamos para nuestra cátedra, no deja de ser ensayo-error de las experiencias que vamos vivenciando tanto con nuestros estudiantes como con nuestros colegas que también tomaron la decisión de desafiarse e intentar desarrollar una enseñanza híbrida.

A su vez, este relato también nos da la posibilidad de decir lo que sentimos, una cuestión que señala Jara Holliday (2012), porque este camino es un gran desafío, pensando principalmente en lo que significa realizar devoluciones en los entornos virtuales, el seguimiento que hay que hacer a cada grupo de estudiantes, es un desafío comunicacional, tecnológico, didáctico, incluso psicoemocional en cuanto a las tramas intersubjetivas, de contención, de motivación que se tienen que sostener en la virtualidad.

En conclusión, nos resulta importante rescatar todo esto y pensar en si es posible trabajar la hibridación en carreras presenciales, en qué porcentaje se podría hacer, buscar ese punto de equilibrio para hacer una propuesta y en algún momento contar con otras miradas y voces de colegas de otros departamentos de la Unidad Académica y compartir qué nos pasó, qué nos ocurrió en este camino de la enseñanza híbrida y si logramos apasionar a otros, seguramente habremos hecho la diferencia con nuestra tarea como docentes y contribuir en la trayectoria académica exitosa de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Abarca, F. (2011). La Sistematización de Experiencias: Claves para la Interpretación Crítica. *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión*, 1(1), pp. 105-125. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/1229>
- Andreoli, S., Florio, MP. y Gladkoff, L. (2021). Claves para el diseño de futuros próximos en la Universidad. CITEP, UBA.
- Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas. Citep. Universidad de Buenos Aires. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Jara Holliday, O. (2011). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias: www.cepalforja.org/sistematizacion
- Pagano, C. M. (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 4 (2). Universitat Oberta de Catalunya. <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v4n2-pagano/304-1220-2-PB.pdf>
- Silva Ortiz, S. R (2012). Sentido de la práctica sistematizadora en la Educación Superior. *Praxis & Saber*, 3(5).
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, (12), 027. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/18536212e027>

Análisis y sistematización de una experiencia híbrida en el profesorado de geografía

Patricia Caffettaro

Facultad de Humanidades. Dpto Geografía. UNCA

pecaffettaro@huma.unca.edu.ar

Lila Villafañe

Facultad de Humanidades. Dpto Geografía. UNCA

lvillafane@huma.unca.edu.ar

Resumen

Las transformaciones y el uso de las tecnologías educativas nos permiten hoy combinar la educación presencial con la virtual, conformándose en modos de construcción del conocimiento que están situados y contextualizados dentro de las interacciones sociales rompiendo barreras geográficas, temporales e incluso culturales. En este contexto, presentamos el recorte de análisis que forma parte del proyecto de investigación: “Enseñanza híbrida en el nivel universitario: Análisis de experiencias en los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNCA”. Dentro de los objetivos generales del proyecto está analizar y documentar las experiencias de la implementación de la enseñanza híbrida en los profesorados iniciando el análisis desde las experiencias educativas vividas. Desde la perspectiva metodológica de la sistematización de experiencias pedagógicas analizamos nuestra cátedra, a través de un ejercicio concertado, contextualizado y desafiante como un modo de mirar lo individual como equipo de cátedra y a la vez lo colectivo en relación al Departamento de la carrera. La cátedra, objeto de nuestro análisis, reflexión y sistematización es Geografía de Argentina, correspondiente al Profesorado de Geografía. Finalmente, este trabajo pretende contribuir y visibilizar los hallazgos de las potencialidades y las dificultades para mejorar la práctica profesional docente.

Palabras clave

Enseñanza híbrida; geografía; sistematización de experiencia

Introducción

En la actualidad, las transformaciones tecnológicas y el uso de tecnologías educativas han permitido la combinación de la educación presencial con la virtual, configurando nuevas formas de construcción del conocimiento. Estas formas se sitúan y contextualizan dentro de interacciones sociales que rompen barreras geográficas, temporales e incluso culturales, creando espacios educativos más flexibles y accesibles. En este marco, la enseñanza híbrida surge como una modalidad que articula las estrategias y características de ambas, integrando la interacción cara a cara con las oportunidades que brindan las plataformas digitales.

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado, Enseñanza híbrida en el nivel universitario: análisis de experiencias en los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNCA. Uno de los objetivos generales del proyecto es analizar y documentar las experiencias de implementación de la enseñanza híbrida en las carreras de Profesorado, tomando como punto de partida las vivencias y desafíos enfrentados por los equipos docentes y estudiantes. El análisis busca visibilizar los aprendizajes obtenidos y proponer estrategias para optimizar la práctica educativa en el contexto híbrido.

Para iniciar y contribuir a este análisis, una de las decisiones acordadas en el equipo de investigación, fue partir de las propias experiencias híbridas de nuestras cátedras. Para ello, se adoptó una metodología basada en la sistematización de experiencias pedagógicas, una perspectiva que permite reflexionar críticamente sobre nuestras propias prácticas educativas. Este enfoque implica un proceso de revisión concertado y contextualizado que no solo examina lo individual, desde la experiencia del equipo docente de la cátedra, sino también lo colectivo, en el marco institucional del Departamento de Geografía. La cátedra objeto de esta sistematización es Geografía de Argentina, asignatura de dictado anual correspondiente al 3º año del Profesorado de Geografía.

Perspectivas teóricas que enmarcan la enseñanza híbrida

A partir de lo vivenciado por la pandemia y la habilitación institucional de alternativas y modalidades de enseñanza y aprendizaje mediadas por la tecnología digital, surgen los debates las posibilidades y oportunidades en torno a una educación híbrida (Marimon-Martí et al., 2022; Salaverria, 2022). Desde esta perspectiva, es importante reconocer que esa “expansión” y explosión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, puestas al servicio de la educación en esta situación disruptiva y excepcional, acentuaron la incertidumbre entre los docentes. Tal como lo expresa Castañeda la pandemia ha sido una oportunidad de negocio y el discurso sobre la adopción e implementación tecnológica de modelos educativos *híbridos*; constituyéndose en *discursos sobre tecnología educativa* que van transformando, apropiando y materializando la realidad educativa (Castañeda, 2021).

En esta misma línea de pensamiento y contribuciones teóricas es importante aclarar que este concepto no es nuevo en el ámbito educativo, surgió hace más de una década asociado a los avances del aprendizaje mixto/combinado/bimodal en el campo de la enseñanza universitaria (Soletic, 2021). Asimismo, constituyen escenarios educativos en transición de la enseñanza presencial a la enseñanza remota, que nos desafía a reimaginar la educación, rediseñar clases, recursos, estrategias, canales de comunicación y dinámicas de trabajo (Andreoli, 2021). Por su parte, Viñas (2021) señala que este modo de enseñanza utiliza herramientas digitales para crear ambientes colaborativos de aprendizaje con la inclusión de contenidos dinámicos y flexibles; como así también, constituirse en opciones de aprendizaje e integración de actividades. Así también, Fainholc (2021), incorpora un atributo interesante a la educación híbrida dando lugar a la transformación de los espacios de socialización al focalizar el proceso de interacción socio-tecnológico-educativo de la organización institucional, curricular y de aprendizaje cara a cara y virtuales combinados. Por último, Soletic (2021) y Maggio (2021), señalan de modo coincidente que el modelo híbrido no responde a una lógica binaria de distribución de actividades, sino que tiene como intencionalidad didáctica ensamblar y articular en una propuesta unificada las prácticas de enseñanza presenciales y virtuales.

En este punto de encuentro los autores citados anteriormente, remarcan las características de estos modelos de enseñanza híbridos en propuestas que combinen estrategias de enseñanza presenciales y virtuales, con variados acercamientos al aprendizaje de modo progresivo y articulado. En este sentido, Andreoli (2021) considera que el término híbrido funciona como una “metáfora” que estructura la comprensión y permite dar cuenta de la interacción de distintos elementos, una combinación de múltiples acercamientos al aprendizaje, sincrónico, asincrónico, on line, presencial, formal, informal y combinación con diversas herramientas y plataformas. Por su parte, Soletic (2021) sostiene que la educación híbrida es un modo de enseñanza que articula, gracias a las mediaciones tecnológicas, instancias presenciales y remotas en una única experiencia aprovechando las fortalezas y posibilidades que ofrece cada uno de los espacios para enseñar y aprender. El propósito de las experiencias híbridas es combinar e integrar en una misma propuesta de enseñanza espacios de trabajo cara a cara y a distancia, tanto en instancias sincrónicas como asincrónicas.

Enfoque metodológico para sistematizar la experiencia educativa híbrida

El proceso de análisis de la experiencia construida toma como base la contribución teórica de Jara Holliday (2011), quien caracteriza a las experiencias como procesos complejos, históricos y sociales dinámicos. Esta perspectiva invita a reconocer que cada experiencia educativa no se desarrolla en un vacío, sino que está intrínsecamente relacionada con el contexto social y cultural en el que ocurre. La sistematización de estas experiencias implica la obtención de aprendizajes críticos, los cuales permiten

comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas, valorando los saberes de los sujetos que las vivieron. Al hacerlo, se fomenta una mirada crítica sobre lo vivido, lo que a su vez permite proyectar mejoras y transformaciones en futuras prácticas educativas. En este sentido, el autor propone buscar, comprender e interpretar las razones y sentidos de fondo para que esos procesos se dieran de esa manera; así como también, advertir la relación que se dio entre sus múltiples factores; las consecuencias y sus causas; los efectos y las raíces; las contradicciones, coherencias e incoherencias; continuidades y rupturas; vínculos y ausencias (Jara Holliday, 2018).

Por otro lado, Torres Carrillo (2007) sintetiza e integra las argumentaciones de varios autores (Jara, 1994; Cendales, 2004; Carvajal, 2006), en relación a la utilidad de la sistematización de las prácticas educativas. Este proceso no solo sirve para comprender críticamente las orientaciones, transformaciones y saberes generados en la práctica educativa, sino que también es fundamental para fortalecer la propia práctica docente. Además, la sistematización permite comunicar aprendizajes y conocimientos construidos a otros educadores, contribuyendo así a la formación y empoderamiento de los sujetos involucrados. Este intercambio de saberes es necesario para la construcción y fortalecimiento de vínculos y sentidos comunitarios, además de aportar al conocimiento pedagógico y al pensamiento emancipador.

Contexto de la propia experiencia híbrida

El contexto de la implementación híbrida en la cátedra de Geografía de Argentina se vio influenciado por el proceso de retorno a la presencialidad postpandemia, que implicó una reflexión profunda sobre las metodologías de enseñanza. Las restricciones derivadas de la pandemia habían forzado una adaptación rápida hacia la virtualidad, lo que permitió a los docentes y estudiantes familiarizarse con nuevas herramientas tecnológicas. Sin embargo, el retorno a las aulas en 2023, presentó el desafío de integrar ambas modalidades de manera equilibrada, aprovechando las ventajas de la virtualidad sin abandonar la presencialidad.

La implementación de la enseñanza híbrida en la cátedra se llevó a cabo mediante una planificación didáctica que distribuyó los encuentros presenciales y virtuales de manera articulada que permita la progresión de los contenidos, como así también, de las estrategias didácticas utilizadas. Durante las clases presenciales, se promovió la interacción directa, el debate y la resolución de dudas en tiempo real, mientras que los espacios virtuales se destinaron a la consulta de materiales complementarios, la realización de actividades asincrónicas y el desarrollo de evaluaciones formativas.

En el marco de la experiencia educativa de modo híbrido, los pasos propuestos por Jara Holliday resultan fundamentales para realizar el camino de sistematización y su pertinente análisis. Ellos son: *a) un punto de partida* (que es la propia práctica, lo que hacemos, lo que pensamos y lo que sentimos), *b) una recuperación del proceso vivido* (reconstruir la historia), *c) la reflexión* de ¿Por qué pasó lo que pasó? (analizar y realizar

una interpretación crítica del proceso) y d) *los puntos de llegada* (conclusiones y comunicación de los aprendizajes).

a) *El punto de partida* de esta sistematización es mirar la propia práctica de lo realizado en el presente año académico, lo que planificamos y las percepciones de cada decisión didáctica acordada. El eje de sistematización son las *decisiones didácticas y los resultados* en relación a los aprendizajes de los estudiantes.

b) *Recuperación del proceso vivido*: Al presentar el espacio curricular se informa el modo de trabajo híbrido en el cual las clases presenciales contribuyen a la introducción teórica de los contenidos y las remotas a su profundización y/o puesta en práctica de lo aprendido y en otros casos el camino inverso. Tanto la teoría como los recursos didácticos empleados, y las actividades propuestas persiguen una integración, un uso entrelazado, la expansión y la continuidad de la dimensión espacio-temporal (presencial y no presencial) enriqueciéndose mutuamente (Andreoli 2021). Para la recuperación de este proceso, se toma como base la Matriz de ordenamiento y reconstrucción, formato propuesto por Jara Holliday (2011) atendiendo a los siguientes los objetivos:

- contar con una síntesis visual de lo realizado en la experiencia de modo ordenado en forma cronológica,
- identificar momentos significativos y organizarlas en etapas,
- poder ver continuidades y discontinuidades,
- facilitar el análisis de aspectos por separado

En esa matriz el ejercicio realizado fue comparar dos cortes de análisis uno en el primer cuatrimestre y otro en el segundo para poder identificar patrones, dificultades y logros, permitiendo así una comprensión más profunda de la dinámica híbrida.

c) *Reflexión sobre el proceso*: Análisis crítico de lo ocurrido, incluyendo:

Éxitos y desafíos: ¿Qué funcionó bien y qué no? Lo que funcionó bien es el acceso a diferentes formatos de materiales para el análisis y desarrollo de los contenidos con informaciones, fuentes variadas que lo hacen atractivo y que a la vez propician su apropiación de manera rápida.

¿Qué dificultades surgieron y cómo se abordaron? Se advirtió como dificultad el uso y manejo de algunos recursos tecnológicos; esto se observa como algo recurrente en nuestro grupo de estudiantes. Ante eso se acordó dar libertad de emplear diferentes recursos con los cuales están familiarizados, pero a la vez, se reconoce que estas limitaciones no debieran existir y en este sentido, una forma para subsanar estas situaciones serían encarar, planificar a nivel departamental instancias de formación y capacitación para los estudiantes y los docentes.

Impacto en el aprendizaje: ¿Cómo influyó la modalidad híbrida en el aprendizaje de los estudiantes? Si analizamos las consignas de trabajo y los guiones de aprendizaje en

las instancias del aula virtual, se advierte que hay una distancia entre lo planificado por nosotras y la ejecución por parte de los estudiantes. Por otro lado, se observa que las intenciones de promover el pensamiento crítico son difíciles de recuperar desde esa perspectiva, y en este sentido, es necesario incluir algunas modificaciones que atiendan a la manera qué se lo trabaja y en qué espacios de aprendizaje son más potentes. (Barbosa Chacón & Barbosa Herrera, 2017). En este sentido, la modalidad híbrida se constituyó en un modo de ampliar las oportunidades de aprendizaje en los ritmos y tiempos de los estudiantes, pero se observa que, el nivel de participación y de interacción no es el esperado y es desigual respecto de la modalidad presencial.

d) Lecciones aprendidas y recomendaciones: ¿Qué recomendaciones consideramos necesarias de implementar en la cátedra?

En primer lugar, ir adecuando y mejorando las estrategias didácticas en ambas modalidades, ya que una de las limitaciones observadas y registradas es la disminución de la matrícula por año. Profundizar el aprendizaje basado en problemas que permitan el trabajo de pareja o bien de modo grupal y utilizar la realidad virtual y simulaciones en el análisis de aspectos geográficos. Si bien el entorno híbrido les permite a los estudiantes un acceso más flexible a los contenidos adaptándose a las necesidades personales y horarios, se advierte que no es aprovechado de manera efectiva, quizás la debilidad radica en que la carrera ofrece pocas cátedras con la habilitación y el ejercicio de esta modalidad híbrida. Las aulas virtuales se convierten en depósitos de materiales bibliográficos sin contener actividades que propicien y que tengan como horizonte la modalidad de enseñanza y de aprendizaje híbrido.

Sistematización y reflexión crítica

El proceso de sistematización de la experiencia híbrida en la cátedra de Geografía de Argentina fue un ejercicio colectivo que involucró tanto al equipo docente como a los estudiantes, y representó una estrategia concertada de observación y seguimiento por parte de los agentes educativos, como toda metodología, debe adaptarse a las características de la experiencia, los participantes, los recursos y los tiempos. A través de encuestas y diálogos permanentes con el grupo de estudiantes, que es reducido, se registra información sobre las percepciones, expectativas y dificultades que surgieron a lo largo del curso. Una de las recurrencias es reconocer que la mayoría de ellos no cuenta con las competencias tecnológicas que requiere la modalidad, pero no manifestaron resistencia, todo lo contrario, existe una apertura para realizar esas experiencias. Uno de los principales hallazgos de esta sistematización fue la importancia de la flexibilidad en el diseño didáctico. Los estudiantes valoraron positivamente la posibilidad de acceder a los contenidos de manera asincrónica y trabajar a su propio ritmo, lo que les permitió compatibilizar sus estudios con otras responsabilidades. Por otro lado, también manifestaron la necesidad de mayor claridad en la organización de las actividades híbridas, ya que en algunos casos se percibió una

sobrecarga de tareas virtuales que no siempre estaban alineadas con las clases presenciales.

Desde el punto de vista del equipo docente, el proceso de enseñanza híbrida representó una oportunidad para repensar las estrategias pedagógicas tradicionales. La combinación de herramientas digitales con las interacciones cara a cara facilitó un enfoque más dinámico y colaborativo de la enseñanza. Sin embargo, también se evidenció la necesidad de una mayor formación y capacitación en el manejo de recursos tecnológicos y acompañamiento institucional para optimizar el uso de las tecnologías educativas y garantizar una implementación más fluida del modelo híbrido.

4. Conclusiones y proyecciones

Uno de los principales desafíos en la implementación de la enseñanza híbrida fue la coordinación entre las actividades presenciales y virtuales, asegurando que ambas modalidades estuvieran debidamente articuladas y no funcionaran de manera aislada. Para lograrlo, fue fundamental establecer una comunicación constante entre los estudiantes y el equipo docente, así como el uso de la plataforma educativa institucional de la Facultad a través del Departamento de Educación a Distancia.

Otro aspecto de suma importancia fue la gestión del tiempo. La modalidad híbrida exige a los docentes una planificación detallada para que los contenidos virtuales no se perciban como una carga adicional para los estudiantes, sino como un complemento necesario para su formación. Esto implicó adaptar los tiempos de enseñanza en función de las características del grupo, lo que a su vez requirió flexibilidad y capacidad de respuesta por parte del equipo docente.

Sin embargo, a pesar de estos desafíos, la enseñanza híbrida también ofrece múltiples oportunidades. La posibilidad de trabajar con recursos digitales permitió una mayor diversificación de los contenidos y actividades, facilitando el acceso a material actualizado y relevante para la asignatura. Además, la virtualidad abrió nuevas formas de interacción, permitiendo que los estudiantes trabajaran y produjeran de manera colaborativa en la plataforma y recibieran retroalimentación tanto de sus compañeros como del equipo docente.

Este ejercicio de sistematización de la experiencia híbrida en la cátedra de Geografía de Argentina, permitió visibilizar las potencialidades y los desafíos de este modelo de enseñanza en el contexto universitario, y en particular en la Facultad de Humanidades. Los resultados y experiencias que se van recopilando indican que la hibridez puede ser una herramienta valiosa para diversificar las formas de enseñanza y mejorar la experiencia de los estudiantes, siempre y cuando se implementen de manera planificada y de modo colaborativo. En este sentido, la sistematización se presenta como una herramienta valiosa no sólo para la reflexión individual, sino también para la construcción colectiva de saberes que permitirá mejorar las prácticas educativas y generar un impacto positivo a nivel de la carrera y de la institución. La integración de

estas perspectivas teóricas y metodológicas proporcionan un marco sólido que respalda la necesidad de sistematizar las experiencias educativas, enfatizando la importancia de la crítica, la comunicación y la transformación en el proceso educativo.

Referencias bibliográficas

- Andreoli S., (2021) Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. CITEP. UBA.
- Barbosa Chacón: J; & Barbosa Herrera: J. (2017) Sistematización de experiencias educativas: Un soporte para la educación virtual. Revista Espacios.
- Carrillo: A y Cendales González: L. (2007) La sistematización como práctica formativa e investigativa. Pedagogía y Saberes, 26. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Facultad de Educación.
- Castañeda: L. (2021). *Trazabilidad de los discursos sobre tecnología educativa: los caminos de la influencia*. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 10, pp. 1-8.
- Fainholc: B. (2021). *Educación híbrida: reflexiones epistemológicas de una innovación en el nivel educativo superior*. Observatorio Provincial de Educación Superior, 2(3). Mendoza: Universidad Juan Agustín Maza. Recuperado de
- Jara Holliday: O. (2011) Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Coordinador del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina).
- Jara Holliday: O. (2018) La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos – 1ed. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2018.
- Maggio: M. (2023) Híbrida: Enseñar en la Universidad que no vimos venir. Buenos Aires:, Tilde Editora.
- Marimon-Martí: M., Cabero: J., Castañeda: L., Coll: C., de Oliveira: J. M., & Rodríguez-Triana: M. J. (2022). *Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones*. Revista de Educación a Distancia (RED), 22(69).
- Soletic: A (2021) Informe programa de educación. Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad. CIPPEC.
- Torres Carrillo & Cendales González (2007) La sistematización como práctica formativa e investigativa. Pedagogía y Saberes, 26. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Facultad de Educación. Recuperado de:
- Viñas: M. (2021). *Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia*. Plures. Artes y Letras, (12), 027. Recuperado de

Didáctica en ambientes virtuales: relato de una experiencia

Yanina Fantasía

Instituto Universitario Italiano de Rosario (IUNIR)

yaninafantasia@gmail.com

Resumen

En esta ocasión, se presenta la experiencia de la materia “Didáctica en ambientes virtuales”, que se desarrolla en el marco del Profesorado universitario de enseñanza media y superior en Psicología, del Instituto Universitario Italiano de Rosario (IUNIR).

La materia se dicta de manera asincrónica a través de la plataforma e-ducativa, se encuentra dentro del ciclo superior y comenzó a implementarse en 2024.

Teniendo en cuenta que el ciclo superior se enmarca en la Educación a Distancia, el eje central de la materia radica en reconocer la importancia de esta modalidad educativa, su evolución con las tecnologías actuales dando lugar al e-learning y al b-learning y las contribuciones de la Didáctica y la Tecnología Educativa para las mejoras de las propuestas.

En este contexto, el docente se encuentra interpelado para generar propuestas que atiendan a las demandas y necesidades de la cultura digital, por lo cual se introduce la perspectiva de la Didáctica transmedia (Kap, 2020) ya que contribuye a ampliar el campo de la didáctica enriqueciendo, explorando y habitando los nuevos medios para su incorporación en las prácticas de enseñanza.

Al tratarse de la primera experiencia en la implementación de la materia, encontramos en estas jornadas un espacio propicio para relatarla.

Palabras clave

Educación a distancia; entornos virtuales; didáctica; tecnología educativa; cultura digital

Introducción

La educación superior en general y la formación docente en particular enfrentan nuevos desafíos que requieren de la indagación teórica y metodológica para la inclusión de las tecnologías en las propuestas y prácticas de enseñanza. En este contexto, la implementación de materias específicamente diseñadas para abordar la enseñanza en entornos virtuales se constituye en un punto de partida auspicioso para reconocer las particularidades y potencialidades de una educación que responde a las demandas de la cultura digital contemporánea, donde la virtualidad no sólo es un medio sino un ambiente de construcción de conocimientos.

El presente trabajo documenta la experiencia de la implementación de la asignatura *Didáctica en ambientes virtuales* (en adelante, DAV) en el profesorado universitario de enseñanza media y superior en Psicología de IUNIR, analizando sus fundamentos teóricos y la metodología durante 2024.

En el plan de estudios, la materia se encuentra dentro del área pedagógica del ciclo superior, en el cuarto año de la carrera, tiene una carga horaria de 40hs reloj y se dicta de manera asincrónica a través de la Plataforma e-ducativa, adecuada a las necesidades institucionales.

Cabe destacar que el ciclo superior se encuadra en la modalidad a distancia, acorde con los lineamientos del Sistema Institucional de Educación a Distancia de IUNIR (SIED-IUNIR), aprobado mediante la Resolución Rectoral Nro. 11/20 y modificatorias RR. Nro. 83/21.

Marco Contextual

En la materia cobra centralidad la noción de Didáctica, en tanto “...teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (Litwin, 1995, p.94). Dichas prácticas constituyen una totalidad, que permite distinguir y reconocer el campo en el que se inscriben tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio-histórica. Identificación ideológica que hace que los docentes estructuren su campo de un modo particular, conforme a sus historias, perspectivas y limitaciones. Esas prácticas van a ser significadas en el contexto en que se realizan, dando cuenta de las planificaciones, rutinas y actividades que la componen.

Asimismo, teniendo en cuenta que toda la propuesta del ciclo superior se enmarca en la Educación a Distancia (en adelante, EaD), es fundamental reconocer las posibilidades que proporcionan los actuales entornos tecnológicos para el desarrollo de las mismas.

La EaD, en tanto opción pedagógica y didáctica, posee una larga trayectoria en la educación superior cuyas sus propuestas se han asentado a lo largo del tiempo en tecnologías de distintos soportes, acordes al contexto histórico en que se desarrollaron. En ese sentido, se considera importante acudir a Lion, Mansur y Lombardo (2015), quienes proponen una preconcepción de la modalidad:

implica el reconocimiento de la potencia de los entornos y herramientas para diseñar propuestas educativas que apunten a la diversidad cognitiva, a la multimodalidad, a la dimensión expresiva del conocimiento, a la consolidación de redes y comunidades de práctica, a un multiandamiaje en el que los tutores guíen las propuestas, en conjunto con la comunidad de pares, expertos en un contexto de construcciones colectivas que dotan de sentido político, cultural, comunicacional y pedagógico la propuesta educativa (Lion, Mansur y Lombardo, 2015, p. 105)

La transición desde las propuestas tradicionales de EaD, definidas por la no presencialidad (Tarasow, 2013), hacia modalidades *e-learning*, *b-learning* e híbridas -intensificada a partir de la pandemia COVID-19-, representa transformaciones tanto tecnológicas como en los modos de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Néstor García Canclini propuso un modo de entender las prácticas culturales de un contexto socio-histórico, dejando de lado lo infecundo de lo híbrido para hablar de *hibridación*, concepto con el cual hace referencia a los “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (2001, p.14).

En ese sentido, hablar de hibridación en el ámbito educativo implica, al decir de Lion (et. al., 2023) que se

hibridan formatos pedagógicos y estrategias didácticas (clases invertidas, alteradas en su secuencia, transmediales, gamificadas, inmersivas, por problemas, por desafíos, por proyectos; personalizadas, etc.); epistemologías o modos diferentes de pensar una disciplina y su didáctica (los contenidos cada vez forman parte de una trama epistemológica que tensiona el entrecruzamiento disciplinar y la hiperespecialización); desarrollos y aplicaciones tecnológicas (porque no se utiliza una única plataforma, sino que se combinan aplicaciones y plataformas diversas); y maneras de comunicar a través de diferentes canales para crear vínculos, inclusión y sostén pedagógico (p.12).

Atendiendo a los escenarios culturales contemporáneos, es insoslayable la referencia a la Didáctica Transmedia (Kap, 2020), teniendo en cuenta que

participa de las preguntas del campo: por qué, para qué y cómo enseñar, de manera situada en un contexto socio histórico e institucional particular y amplía el campo de la pregunta acerca de la manera de provocar

aprendizajes profundos y perdurables. No se agota en la incorporación o el análisis de los nuevos medios, los habita, los explora y los enriquece (Kap, 2020, p. 94).

Cabe señalar que “transmedia” es un concepto del campo de la comunicación que refiere a la convergencia de distintos medios para narrar historias y expandir el conocimiento. La narrativa transmedia es definida por Carlos Scolari como “...un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (en Albarello, 2013, p. 247).

En el marco de las propuestas de enseñanza, su implementación implica mutaciones y transformaciones por lo cual se considera a la Didáctica Transmedia como una categoría estratégica para que ello suceda.

Acerca de la propuesta pedagógico-didáctica de DAV

La enseñanza en ambientes virtuales requiere una reconceptualización de las prácticas de enseñanza, ya que no se trata sólo de un cambio de entorno o espacio, sino de reconocer las potencialidades de las tecnologías y, en virtud de ello, repensar aspectos como la interacción, la comunicación, la evaluación y cómo favorecer los procesos de aprendizaje en un contexto digital.

Atendiendo a las condiciones institucionales y a la especificidad de la materia, el cursado es asincrónico mediante la plataforma LMS e-educativa, empresa rosarina sobre la que se desarrolla el campus de IUNIR.

El objetivo general de DAV radica en conocer los fundamentos y recursos para el diseño y desarrollo de propuestas educativas en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), a partir de los aportes del campo de la Didáctica y de la Tecnología Educativa. Mientras que los objetivos específicos consisten en: reconocer el aporte de las TIC en el desarrollo y evolución de la Educación a Distancia y las modalidades que se desprenden de ella (e-learning, b-learning); comprender el funcionamiento general de los EVEA, para el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas formativas, utilizando recursos, herramientas y aplicaciones digitales; identificar las figuras docentes en propuestas formativas en EVEA (experto, tutor, contenidista).

Respecto a la modalidad de trabajo, la materia posee una carga horaria de 40 horas y se organiza en tres módulos de contenidos. En 2024 se desarrolló en seis clases durante doce semanas. Cada clase se extendió dos semanas, y en cada una se presentaron materiales de estudio y actividades prácticas, que formaban parte del trabajo final con el cual los y las estudiantes acreditaron la materia. Se presentó una situación a modo de juego de roles, donde los y las estudiantes fueron resolviendo en sus entregas una parte de dicho trabajo.

La modalidad de evaluación y condiciones para la acreditación de la materia se realizó del siguiente modo: aprobación de las 6 actividades de entrega obligatoria; realización de dos actividades no obligatorias (a elegir por el estudiante); asistencia: 75% de asistencia obligatoria. Para la promoción directa sin examen final, las y los estudiantes realizaron la entrega un trabajo final individual, que consistió en la realización de una planificación del curso “Introducción a la Psicología” a distancia, acompañado de un video de autoevaluación del estudiante en el que deberá expresar cómo fue su recorrido por la materia, qué contenidos y autores les resultaron relevantes, qué dificultades u obstáculos encontraron y qué sugieren que se debería modificar.

Actividad

Actividad obligatoria de la Clase 1

Aclaración: en esta oportunidad presentaremos una situación (a modo de juego de roles), que será retomada a lo largo de las 6 clases para la realización de las actividades obligatorias.

Presentación de la situación:

Usted es convocado/a por la Facultad de Psicología para dictar un espacio curricular denominado “Introducción a la Psicología”, en el marco del curso introductorio para ingresantes de la carrera.

Históricamente, el curso se dictaba de manera presencial, pero este año las autoridades decidieron que se dictaría “a distancia”. Sin embargo, no hay un convencimiento pleno de esa decisión, por lo cual la persona encargada de coordinar el curso introductorio solicita a las y los profesoras/es que desarrollen argumentos que contribuyan a persuadir a las autoridades.

Para ello, solicitan que escriban entre 3 y 5 argumentos que den cuenta de la importancia de la EaD para la formación en la educación superior y de la potencialidad de las tecnologías actuales para favorecer las propuestas que se desarrollan en la modalidad.

Para la escritura de esos argumentos, deberán tener en cuenta:

1) los textos de lectura obligatoria presentados en la clase, a saber:

- Morelli, S. (2013) La distancia en la educación universitaria (texto de la semana 1);
- Lion, C. (2015) Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: caleidoscopio en movimiento (texto de la semana 2);
- Kap, M. (2020) Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica (texto de la semana 2).

2) los videos de Mg. María Alejandra Ambrosino (semana 1) y Dra. Edith Litwin (semana 2).

Deberán escribir los argumentos en este espacio.

Criterios de evaluación de la actividad

- Pertinencia y rigurosidad en el uso de las categorías teóricas para la construcción de los argumentos.
- Redacción clara y precisa.

Imagen 1. Presentación de la situación.

A medida que las y los estudiantes transcurrían por la materia a través de las clases semanales, fueron desarrollando diversas actividades: realización de videos para ampliar los argumentos de la actividad inicial, participación en murales digitales (*Padlet*) donde reflexionaron en torno a las reconcepción de la EaD, las figuras docentes en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), el desarrollo de materiales didácticos digitales, el reconocimiento de la evaluación formativa y la importancia de la retroalimentación, la indagación sobre las plataformas LMS y el uso de recursos educativos abiertos (REA), entre otros.

Voces estudiantiles

¿Quiénes son las y los estudiantes del profesorado de educación media y superior en Psicología de IUNIR? ¿Cómo transitaron esta experiencia? ¿Cuáles eran sus expectativas? ¿Qué implicó para ellas y ellos cursar a distancia? Como aspecto distintivo de esta primera cohorte, cabe destacar que las y los estudiantes ya contaban con el título de Psicóloga/o y algunos ya se desempeñaban como docentes en nivel superior.

A continuación, se presentan algunos fragmentos de los videos de autoevaluación con el que acompañaron la presentación de la planificación, donde se destacan aspectos de la experiencia de cursar en la virtualidad, la propuesta de la materia vinculada con otros espacios de la carrera, los contenidos, las actividades.

Considero que es una asignatura imprescindible en el recorrido transitado por este profesorado universitario de enseñanza media y superior debido a la modalidad en la que se enmarca que es la educación en modalidad a distancia (...) el tiempo con el que uno cuenta para realizar la actividad es muy importante porque al menos en mi caso me permitió organizarme, me permitió estructurar mi vida diaria que circula entre el trabajo entre los quehaceres cotidianos y al estar a un click de distancia en esta era de la digitalización (...) destacar también que las actividades solicitadas y las consignas requeridas fueron innovadoras, creativas que no es dato menor para la virtualidad (...) una de las actividades que más me clic resultó o me divirtió hacer fue el jugar a ser docente, entonces el escribir la carta de la modalidad educación a distancia, desarrollar cuáles eran las principales ventajas de esta nueva modalidad, realizar una presentación audiovisual, destacar que conceptos claves que también nos acompañan a lo largo de todas las asignaturas, el rol del tutor como alguien que apunta, que acompaña el proceso de formación [Estudiante 1].

Pensando un poco en los contenidos y en los autores y las autoras que vimos me quedo con dos en particular que personalmente no las conocía y que me pareció muy interesante sus propuestas y son Carina Lion y Miriam Kap, creo que encontré ciertas lecturas profundas a la vez actuales, muy conectadas con la realidad educativa, con el campo pedagógico de hoy (...) disfruté mucho de descubrir esas nuevas lecturas. En cuanto a las dificultades que pude haber encontrado creo que fueron las propias de las herramientas tecnológicas y lo torpes que podemos ser si no conocemos o no las tenemos incorporadas habitualmente (...) algo que clic estuve pensando a lo largo de este cursado y también en común con otras materias tiene que ver con que quizás estaría bueno proponer

alguna actividad grupal que genere un poco más de interacción con las demás estudiantes. Entiendo que quizás no es el perfil con esta modalidad asincrónica, pero quizás algún trabajo grupal simple genera no tanto esta sensación de distancia o de aislamiento (...) es un recorrido que disfruté mucho creo que realmente está cumplido con creces el objetivo de conocer nuevos recursos y herramientas didácticas para implementar no solo en entornos virtuales sino en entornos pedagógicos diversos; particularmente había muchas herramientas que yo desconocía y que pude sumar [Estudiante 2].

Tengo conocimientos previos de herramientas virtuales en educación ya que estoy trabajando en la universidad (...) que dicta básicamente todas las carreras de cursado en modalidad 100% virtual (...) tengo que asesorar a los alumnos y estoy en conocimiento de las herramientas que posee tanto de esa plataforma como también de la metodología de educación a distancia (...) Mis primeras experiencias en educación virtual fueron durante la pandemia que me encontraba realizando la Licenciatura en Psicología tanto segundo año como tercero lo realicé de manera virtual en IUNIR con la misma plataforma que usamos nosotros ahora para el profesorado, así que ya tenía conocimientos de base. Con respecto a los contenidos creo que el texto de Morelli fue uno de los que más me sirvió; también los videos de las experiencias en otros lugares me sirvieron mucho para pensar que no es lo mismo obviamente la virtualidad que estamos cursando ahora con la que me tocó a mí vivir en la pandemia ya que no había un sistema preparado para ello; fue un poco de emergencia, que no lo había pensado de esa manera. Estaba media reacia a la virtualidad por mi experiencia en ese momento. Entendí a lo largo de la cursada que varía mucho dependiendo de cómo se planifica la materia (...) En cuanto a las dificultades lo que pude notar fue en la actividad final el tema de evaluaciones y la creación de un programa de estudios, teniendo en cuenta que nunca había hecho nada así y hay que tener muchos factores en cuenta: los alumnos, la metodología, la adaptación a cada institución (...) Esta también fue una de las cátedras que más me sirvió a nivel del hilo conductual que tenía toda la materia desde el principio hasta el final (...) sí me hubiese gustado algún encuentro sincrónico para poder charlar cara a cara algunas cuestiones [Estudiante 3].

La selección de estos tres fragmentos resume las experiencias que han ido manifestando las y los estudiantes a lo largo de la cursada, donde destacan aportes teóricos, metodológicos, la resolución de actividades, la indagación de distintos entornos virtuales, como también las dificultades y sugerencias para próximas cohortes. Estos testimonios reflejan las potencialidades y los riesgos de la virtualidad,

a través del reconocimiento de sus posibilidades en términos de tiempo y espacio, la necesidad de trabajos grupales, colaborativos y encuentros sincrónicos.

En este punto, es interesante acudir a Alicia de Alba (2021), cuando afirma que “...la tecnología, la digitalización y la virtualidad han cobrado un carácter de imperativo social, histórico y pedagógico”, por lo cual propone revisar la falacia de la oposición entre presencialidad y virtualidad y cómo opera la constitución del vínculo pedagógico. La autora plantea la construcción de la presencialidad virtual, esto es,

la praxis pedagógica en la cual se encuentran de distintas formas estudiantes y docentes de los diversos niveles educativos a través de las plataformas *online* con el fin de llevar a cabo una actividad educativa o académica que por su naturaleza misma es una práctica político-pedagógica (de Alba, 2021, p.26).

La propuesta de DAV giró en torno a lo que de Alba (2021) denominó presencialidad virtual asincrónica (PVA): “...se refiere al encuentro de docentes y estudiantes en torno a una tarea en donde la relación pedagógica se da en distintos momentos sin la coincidencia del encuentro cara a cara. La misma plataforma propicia este tipo de presencialidad virtual” (p.26).

En síntesis, las experiencias de los estudiantes, recuperadas en estos relatos en este primer año de implementación de la carrera a distancia destacan las posibilidades que otorga la virtualidad, ligada a la flexibilidad de tiempos y espacios, innovación pedagógica, acceso a nuevos recursos didácticos y autores, y la capacidad de integrar la formación con sus actividades laborales. Al mismo tiempo, manifestaron desafíos como la adaptación tecnológica, el deseo de mayor interacción y la necesidad de repensar los vínculos pedagógicos en entornos virtuales. Estas voces confirman la reflexión de De Alba (2021) sobre la virtualidad como un imperativo social y pedagógico, donde la *presencialidad virtual* no es un límite, sino una nueva forma de construcción del conocimiento y del vínculo educativo.

Conclusiones

Recuperando nuevamente a de Alba (2021), se acuerda en que “...la tecnología, la digitalización y la virtualidad han cobrado un carácter de imperativo social, histórico y pedagógico”; situación que interpela a la educación superior en general y a la formación docente en particular.

En ese sentido, se reconoce que la implementación de la asignatura Didáctica en ambientes virtuales (DAV) en el profesorado universitario de enseñanza media y superior en Psicología de IUNIR representa un caso significativo de innovación pedagógica, en dos aspectos. Por un lado, porque es un espacio curricular específico incluido en el plan de estudios con el propósito de pensar la enseñanza en entornos virtuales, en el marco de la Educación a Distancia en tanto opción pedagógico-didáctica

que en este contexto se ha potenciado con los actuales desarrollos tecnológicos. Por otro lado, y en lo que refiere a la innovación, se reconoce al decir de Frida Díaz Barriga (2010) una demanda sensible de la sociedad que encuentra personas que la valoran y la impulsan.

La innovación necesita que se creen nuevas necesidades en la sociedad, ya que esta tiene que convencerse de que las ventajas que puede obtener de la innovación son mayores que los costos cognitivos generados en el periodo de transición entre la antigua y la nueva situación (UNESCO, 2005, en Díaz Barriga, 2010, p.42)

Los testimonios de los estudiantes revelan algunos rasgos de esta concepción, destacando las potencialidades y desafíos de la virtualidad, ligadas a la flexibilidad temporal, el acceso a nuevos recursos didácticos y la posibilidad de integrar la formación con actividades laborales; a la vez que expresan la necesidad de repensar los vínculos pedagógicos y generar mayores espacios de interacción.

Estos relatos confirman la conceptualización de Alicia de Alba (2021) en torno al carácter constitutivo de internet, en tanto imperativo social y pedagógico, donde la construcción de la presencialidad virtual es posible en virtud del sostenimiento del vínculo pedagógico.

En un contexto de transformación digital acelerada, esta experiencia da cuenta de la importancia de pensar propuestas y prácticas de enseñanza que no sólo utilicen tecnologías, sino que, al decir de Kap (2020) las habiten, exploren y enriquezcan, generando experiencias de aprendizaje significativas y acordes a la cultura digital contemporánea.

Referencias bibliográficas

- Albarelo: F. (2013) Carlos Scolari. Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan. Austral Comunicación: Vol. 2, Núm. 2. pp. 247-249.
- de Alba: A. (2021) La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. Revista Argentina de Investigación Educativa: vol. I: nro. 1, pp.13-29.
- Díaz-Barriga Arceo: F. (2010). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Revista Iberoamericana de Educación Superior: I (1), pp. 37-57.
- Kap: M. (2020) Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. Revista Argentina de Comunicación: Año 8, Nro. 11, pp. 82-109.
- Lion: C., Mansur: A., Lombardo: C. (2015) Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida. Revista del IICE 37. pp.101-117.

- Lion: C. (coord.) (2023) Repensar la educación híbrida después de la pandemia. UNESCO.
- Litwin: E. (1997) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: Camilloni: A. (coord.) Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós Educación.
- Tarasow: F. (2013) La educación en línea ya está en edad de merecer. En: Schwartzman: G., Tarasow: F., Trech: M. (comp.). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea*. Aportes a un campo en construcción. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Normativas

SIED-IUNIR Resolución Rectoral Nro. 11/20 y modificatorias RR. Nro. 83/21.

Estrategias de ficcionalización como dispositivos didácticos en la formación docente

María Soledad Peralta

Escuela Municipal de Arte Dramático “Angelina Pagano”

peraltamariasoledad@gmail.com

Resumen

El presente trabajo intenta recuperar experiencias desarrolladas por la autora, como profesora de carreras de formación docente en Institutos de Nivel Superior, vinculadas a la incorporación de la ficcionalización de situaciones áulicas y escolares como estrategia didáctica para la promoción de aprendizajes tendientes a la asunción del rol docente desde una perspectiva crítica y fundamentada.

Aquí se focaliza en dos posibles dispositivos: el simulacro de clase y la dramatización de situaciones escolares. El primero, enfatiza habilidades en el aprendizaje de métodos de trabajo, procedimientos, toma de decisiones y plan de acción en propuestas didácticas concretas; y la segunda, consiste en la organización de un juego de roles o en la dramatización de una situación determinada, desarrollando habilidades comunicativas, de toma de decisiones y negociación.

Por último, se abordan los procesos de análisis y reflexión posteriores como eje central de estas estrategias, permitiendo tender un puente a la teorización, y abriendo una puerta a nuevos aprendizajes significativos en función del rol docente.

Palabras clave

Rol docente; simulación; dramatización; aprendizaje situado; teorización reflexiva.

Bases y puntos de partida sobre la ficcionalización en la Formación Docente

Formar no es enseñar, no es transmitir conocimientos, aunque estos tengan un lugar en el proceso. (Marta Souto, 2017)

Iniciemos este recorrido partiendo del concepto de ficcionalización, entendiendo que es un procedimiento que permite “ensayar la vida sin grandes riesgos, jugar realidades posibles y reflexionar luego éticamente acerca de las consecuencias de las acciones y las decisiones de las personas, desarrolla inteligencia emocional, pensamiento divergente y capacidad para resolver conflictos” (Trozzo, 2017), todas habilidades centrales en el ejercicio de la profesión docente.

Hay diversas formas y propósitos por los que se puede apelar a este tipo de *simulaciones didácticas*, pero en mi trayectoria he encontrado que son dos los dispositivos que han resultado más provechosos en términos de reflexión y aprendizaje: el simulacro de clase y la dramatización de situaciones escolares. En este punto es importante aclarar que, retomando a Cristina Davini (2016), “se considera a las *estrategias* como la organización de actividades educativas particulares” y “*dispositivos* al conjunto integrado de dos o más estrategias alrededor de los temas o problemas que se desea abordar”.

Siguiendo a esta autora, podemos definir a la simulación como “un método de enseñanza que se propone acercar a los alumnos a situaciones y elementos artificiales, pero lo más similares posible a los de la realidad (Joyce y Weil, 2002), a fin de entrenarlos en habilidades prácticas y operativas para cuando efectivamente las precisen”. Y seguidamente, distingue entre dos modalidades:

- “las simulaciones con instrumental, que enfatizan habilidades en el aprendizaje de métodos de trabajo, procedimientos, toma de decisiones y plan de acción”, en la que situamos lo que doy en llamar *Simulacros de clase*, y
- “las simulaciones escénicas, que consisten en la organización de un juego de roles o en la dramatización de una situación determinada, desarrollando habilidades comunicativas, de toma de decisiones y negociación”, donde se enmarcaría el dispositivo que denomino *Dramatización de situaciones escolares*.

Si bien hay mucha Referencias Bibliográficas del campo de la didáctica que recupera y pone en valor este tipo de estrategias, en general no suelen estar instaladas como prácticas habituales en los Institutos de Formación Docente, debido a la tendencia de conservar prácticas académicamente validadas, como resabios del positivismo que sigue presente en las aulas. “No obstante siempre existió un *otro lado*, adentro y afuera de las instituciones, portador de sentidos subestimados por la razón modernizadora. El *otro lado*, es el lugar de las culturas del afecto y del azar, de la improvisación y del humor, de la oralidad y lo gestual, del juego, la fiesta y la simulación, que revelan modos diversos de interactuar con el mundo y construir significados” (Duschatzky, 1996). Ese *otro lado* es al que se enfocan las estrategias de ficcionalización.

El simulacro de clase

Este dispositivo didáctico, apunta a poner en práctica previamente con su grupo de pares, clases pensadas para los destinatarios de las escuelas asociadas, en general niños/as y adolescentes, con la intención de “que los estudiantes aprendan mediante la participación en una situación similar a la real, conscientes de que es una participación ficcional. (...) Lo atractivo de las estrategias de simulación es la posibilidad de aprender actuando en situaciones similares a las reales sin los riesgos que esas actuaciones podrían implicar” (Litwin, 2012).

Para implementarlo, el primer paso, será la construcción de planificaciones de clase, su exhaustiva revisión y ajuste al enfoque pedagógico-didáctico específico, atendiendo a supuestos destinatarios concretos, y a la coherencia de todos sus componentes didácticos. Este primer paso es fundamental, pero no preponderante sobre otros, dado que este dispositivo busca no sólo favorecer el ensayo de la puesta en práctica y análisis de los aspectos eminentemente didácticos, sino que se entrecruzarán en esa vivencia, todas las múltiples dimensiones que atraviesan el accionar docente, y que serán diferentes, únicas y singulares, cada vez que se apele a este dispositivo, dado que lo que allí acontezca se enmarca en el *aquí y ahora*. Será singular e irrepetible en términos idénticos, guardará el viso genuino que otorga la inmediatez de atender al emergente, que además es una de las dimensiones más complejas en nuestra tarea: “La vida del aula expresa modos diversos de manifestación, en virtud de los intercambios e interacciones que se producen tanto en la estructura de tareas académicas como en los modos de relación social que se establecen. Se generan así posibilidades diferentes de conocimiento y, por tanto, diferentes perspectivas de intervención” (Litwin, 2012).

De este modo, esta práctica resulta fructífera en varios sentidos, por un lado, les permite a los y las estudiantes nóveles, posicionarse en el rol docente en un contexto cuidado, de estrecho acompañamiento del/a profesor/a formador/a, y, por otro lado, preserva a los/as niños/as destinatarios, de las consecuencias de prácticas inexpertas, dado que ese rol es encarnado por sus propios/as compañeros/as. Además habilita que entren en juego las representaciones que ellos y ellas tienen sobre el rol docente, entendidas como las “formas de percibir, conceptualizar y significar los procesos sociales desde modelos ideológicos conscientes e inconscientes, contruidos históricamente, (...) generadoras de prácticas concretas, ya que no existe representación sin práctica social” (Sinisi, 1999), como también les permite ponerse “en la piel” de los/as estudiantes que en breve atenderán en el territorio, poniendo en cuestión las propias ideas y prejuicios en relación a las infancias y adolescencias.

Es importante que, en este dispositivo, se asuman los roles con profundo compromiso, intentando lograr un entorno verosímil, entendido como «una existencia intermedia, semi-verdad, semi-error, que puebla un mundo infinitamente más amplio, más viejo y más rico que el de las realidades inequívocas [...]. un género distinto de certeza.

superando estereotipos y comunicando el propio mundo interno y su compromiso con la realidad” (Ortega y Gasset, 1963).

Los docentes podremos ayudar a los estudiantes a considerar los estilos de actuación, las rutinas puestas en juego, las tentativas, las destrezas, los conocimientos puestos a prueba, con el objeto de tomar conciencia de lo que falta aprender o de la pericia empleada. Esto implica un docente también de cuerpo presente y comprometido con la propuesta, que impulse a los/as estudiantes a sumarse activamente en la asunción de los roles, y a participar en la toma de decisiones, asumiendo tareas y roles diferenciados: “Requiere la construcción enriquecida de la situación, el control permanente de que la actuación sea “disciplinada”, enmarcada en el contexto posible y no un invento sin asidero y de que la reflexión a partir de la actuación sea de interés en el marco de los conocimientos del campo en cuestión” (Litwin, 2012).

Esto no significa olvidar que el dispositivo justamente apunta a generar situaciones que “estén lejos de ser traumáticas y nos permitan reírnos de nuestras dificultades o inseguridades. Se trata de desdramatizar lo dramático con el firme propósito de aprender sin sentir los riesgos que conlleva el error, sino reconociéndolos como una estrategia de aprendizaje válida para cualquier tiempo y circunstancia” (Litwin, 2012). La vivencia positiva de estas experiencias, generan valía, una suerte de “autoestima colectiva” (Kaplan, 2022), entendida como “las imágenes y autoimágenes que se conforman en las dinámicas de la grupalidad, en los escenarios de interacción social”, y que colabora en predisponer asertivamente su entrada posterior al territorio escolar propiamente dicho.

La dramatización de situaciones escolares

Éste configura un dispositivo más amplio que el anterior, porque incluye escenas que exceden el aula, pudiendo contextualizarse en una reunión con familias, o con docentes, la sala de profesores, el recreo, y/o cualquier otra situación enmarcada en la Institución Escolar. Otro insumo fundamental pueden ser las propias biografías escolares, “ya que el sufrimiento social atraviesa gran parte de la vida en las escuelas (...) pero también puede transformarse en un espacio de reparación. La lucha por el reconocimiento implica superar las experiencias de menosprecio que lesionan la identidad de una persona.” (Kaplan, 2022)

En este sentido, recuperar situaciones conflictivas o que generaron algún malestar y revisitarlas, repensarlas y refundarlas, puede colaborar en superarlas y transformarlas en términos de justicia social desde un enfoque de derecho, ya que “estas actividades simbólicas cumplen funciones complejas, integradas en estructuras. Los juegos dramáticos son ellos mismos estructuras complejas, que permiten asimilar la realidad al yo, imitar los objetos y a las personas, expresar contenidos inconscientes, desarrollar la imaginación y la fantasía, realizar vicariamente los deseos, liberar las posibilidades

individuales, adaptándose paulatinamente a las reglas y normas sociales” (Chapato, 2008).

A diferencia que en el simulacro de clase, que tiene la premisa de intentar respetar el comportamiento de los roles adecuados al contexto áulico, en la dramatización se profundiza el sentido lúdico, o hasta humorístico, que estimula la actividad, y colabora en una aparición más genuina de ideas y preconceptos, en contraposición a si se realizara desde una perspectiva cargada de solemnidad: “La construcción ficcional permite la participación de los estudiantes en una experiencia teñida de juego que invita a la aventura, a la construcción de hipótesis y a la comprensión de realidades complejas mediante realizaciones que ofrecen experiencia, reconocimiento de límites y análisis de consecuencias” (Litwin, 2012).

Si bien lo ideal es contar con cierta formación en relación a las características propias de la improvisación teatral, o al juego dramático como procedimiento específico, si se tiene claridad en el propósito didáctico del dispositivo, puede implementarse con un buen grado de adecuación, dado que no es su finalidad el logro de una producción artística, o la mera exposición de un recurso expresivo, sino apelar a la capacidad que tiene de ofrecer “modos únicos y originales de conocimiento, de expresión, de comunicación y de percepción, contribuyendo al desarrollo cognitivo, personal y social de los seres humanos” (Trozzo, 2017).

No debemos olvidar que “la potencialidad didáctica de esta propuesta está relacionada con las actuaciones y los conceptos, los temas, las preocupaciones que se encuentran entramados en esas experiencias” (Litwin, 2012). Su sentido es el de replicar una situación escolar conflictiva, cotidiana o construir un modelo para que los/as docentes en formación participen en una experiencia de aprendizaje fructífera. Se trata de aprender en situaciones que los y las involucren activamente, asumiendo que “experimentando alternativas diferentes de resolución e involucrándose y asumiendo riesgos, los aprendizajes son más duraderos, impactan en sus conciencias, promueven reflexiones y permiten mejores procesos de autoevaluación” (Litwin, 2012).

Transitar problemáticas escolares que preocupan a los y las estudiantes, poniéndose como protagonistas de las mismas, en vez de analizarlas *desde afuera*, profundiza el conocimiento y el compromiso con las mismas en su construcción del rol docente. “La mirada sobre uno mismo, en tanto metáfora óptica, aparece como una de las formas privilegiadas de autoconocimiento a partir de la imagen especular que daría la posibilidad para la mente de la propia imagen exteriorizada. (...) Suerte de desdoblamiento entre uno mismo y la imagen que aparece en el espejo, que hace posibles planos de objetivación en una modalidad particular de relación sujeto-objeto. Efecto de la mirada que permite que aquello a lo que solo el sujeto tiene acceso pueda hacerse visible para sí y para otros, a través de algún proceso de exteriorización. Esto supone pensar también obstáculos en términos de opacidades o filtros que ponen límite a un ideal de autotransparencia asociado a un ideal pedagógico” (Edelstein, 2011)

Procesos de análisis y reflexión

Será necesario, que una vez que se ha participado de la experiencia, se analice cómo resultó, las dificultades que se afrontaron y las que se vencieron. El análisis posterior a la actuación permite un nuevo aprendizaje y provee de una experiencia que tiende un puente a la teorización. Se posibilitará analizar y distinguir las conductas e hipotetizar si podrían haber sido otras, comparar acciones y responsabilidades, abriendo una puerta a nuevos aprendizajes significativos en función del rol docente.

Este proceso de reflexión dará lugar a un desarrollo donde el pensamiento, el sentimiento, la emoción, la acción y la toma de decisiones “se constituyan en material a ser pensado, trabajado, elaborado y así generar aprendizajes y transformaciones” (Souto, 2017).

Este espacio de reflexión y sistematización posteriores, implican, siguiendo a esta autora, una “ampliación y profundización, dos operaciones que intentan avanzar en la captación de sentidos a partir del material, de la implicación subjetiva, de las miradas que suscita en quienes lo escuchan. Es importante ya en ese trabajo, en el marco de un dispositivo, cumplir la regla de no evaluación del material, de respeto por los otros, para generar un ambiente de aseguramiento psíquico, libre y acogedor, que permita el fluir de ideas, sensaciones, asociaciones” (Souto, 2017).

Es por ello, que se destaca la importancia de evitar los juicios de valor, o las propuestas de intervención cerradas. No es deseable abordar el análisis en términos de intervenciones “correctas” o “incorrectas”, sino abrir el espacio para la genuina comprensión de lo sucedido en contexto, entendiendo los puntos débiles y las fortalezas que pueden implicar las decisiones docentes, y abriendo a la posibilidad de nuevas formas y caminos de resolución.

Por lo tanto, la evaluación de estos dispositivos deberá, en términos de Anijovich (2014), propender a ser “auténtica”, en cuanto, se hará necesario haber explicitado claramente sus propósitos y finalidades, apuntando a retomar aspectos estrechamente vinculados con el territorio docente actual, cercano y contextualizado, en cuanto se evaluará la pertinencia de enfoque y teórica de las reflexiones emanadas.

A modo de cierre

Estas experiencias fueron sistematizadas en este trabajo con la finalidad de compartir e inspirar a buscar estas formas diversas de facilitar los contenidos propios de la formación docente, poniendo el eje en su potencialidad didáctica, invitando a reflexionar sobre la profundidad que pueden encarnar si no son abordados desde una perspectiva superficial. Durante las simulaciones, los y las docentes en formación representan roles institucionales, transitan relaciones sociales escolares, manipulan objetos reales e imaginados propios de estos espacios, proyectan sus fantasías en relación a la docencia, expresan las emociones y los sentimientos que la escuela despierta en ellos y ellas.

Estos dispositivos, además, pueden funcionar como reparadores de prácticas anquilosadas y vulneradoras en términos de derechos si se sostiene sobre “la pedagogía del cuidado que, por comprender y abordar el sufrimiento, ensancha el sentido o la conciencia de los límites. Ayudar a reparar las heridas sociales significa educar para ponerse en el lugar del otro. Mediante el acto de reparación simbólica la escuela puede promover vínculos afectivos fraternos que favorezcan el desarrollo de la autoestima” (Kaplan, 2022).

Esta es una invitación a repensar nuestras prácticas como formadores de formadores. En palabras de Marta Souto (2017): “No se forma al otro, no se lo modela ni esculpe. Cada uno “se” forma haciendo un camino a lo largo de su vida en la relación con otros, en las oportunidades que los ámbitos iniciales de formación y los profesionales le ofrecen como soportes y mediadores de la formación”.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich: R.(2014) Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Chapato: M. E. (2008) La experiencia dramática: comprensión y construcción de sentido en Pablo M. Moro Rodríguez (coord.), La Escalera: anuario de la Facultad de Arte (ppm 103-117) Tandil: Univ. Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Davini: M. C.(2016) La formación en la práctica docente / 1ra ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Duschatzky: S. (1996) DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA A LA ESCUELA DE LA DIVERSIDAD: en revista Propuesta Educativa: Buenos Aires: 7 (15), pp. 45-49. FLACSO: Argentina
- Edelstein: G. E. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires Editorial Paidós.

- Kaplan: C. (2022) La afectividad en la escuela. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Litwin: E. (2012). *El oficio de enseñar*. Condiciones y contexto. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ortega y Gasset: J. (1963), «Teoría de lo verosímil», en Obras completas. Revista de Occidente: t. I: pp. 448-59. Madrid.
- Sinisi: L. (1999) La relación “nosotros – otros” en espacios escolares ‘multiculturales’. estigma: estereotipo y racialización. En Neufeld y Thisted (comp.) De eso no se habla.... Los usos de la diversidad en la escuela. Editorial Eudeba: Buenos Aires.
- Souto: M. (2017) Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Horno Sapiens Ediciones.
- Trozzo: E. (2017) Construir saberes teatrales con niños y adolescentes ¿Oportunidad o utopía? Reflexiones compartidas sobre la propia práctica. En Alonso: Graciela A. I Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2016: hacia una educación artística participativa: comprometida e innovadora: ponencias completas (pp 15-24). Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

La construcción de lazos entre el campo de la didáctica y las organizaciones sociales a través de la producción de narrativas transmedia

Natalia Grise

Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.

nataliagrise@gmail.com

Juliana Tellechea

Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.

profjulianatellechea@gmail.com

Alejandra Nicolino

Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.

nicolinoalejandra@gmail.com

Mónica Insaurralde

Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.

monicainsaurralde64@gmail.com

Resumen

En esta ponencia compartiremos una experiencia realizada en Didáctica I durante 2024 que se basó en el estudio y la producción de narrativas transmedia (Martínez Rodríguez y Fernández Rodríguez, 2018). Frente a las políticas actuales de desmantelamiento de las instituciones públicas, el desprestigio de las organizaciones sociales y la exacerbación del individualismo, a poco de iniciar la cursada consideramos necesario plantearles a lxs estudiantes una experiencia que posibilitara la construcción de lazos de cooperación con algunas de las organizaciones de la zona de influencia, en pos de la justicia curricular (Torres Santomé, 2011). Entendemos que este tipo de experiencias favorece la realización de proyectos colectivos elaborados de forma democrática y comunitaria.

Cabe destacar que las narrativas transmedia están incluidas como una de las estrategias de enseñanza estudiadas. Se trata de historias contadas a través de múltiples lenguajes, que promueven en el estudiantado la multialfabetización (Area Moreira, 2011). A la vez, consideramos el potencial que tienen como propuestas dialógicas y participativas, en tanto que favorecen otras formas de interacción en la construcción de los conocimientos.

Palabras clave

Narrativas transmedia; lazos de cooperación; organizaciones sociales; justicia curricular

La inclusión de las TIC en la propuesta de enseñanza de la asignatura Didáctica I

La asignatura Didáctica I se encuentra ubicada en el quinto cuatrimestre de los Planes de Estudio de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Constituye el primer acercamiento de lxs estudiantes al campo didáctico. No obstante, sabemos que algunxs estudiantes ya son docentes, por lo cual consideramos esas formaciones previas junto con sus experiencias laborales vinculadas al campo educativo. Además, intentamos explicitar relaciones posibles y necesarias con otros campos de las Ciencias de la Educación, atendiendo a las cursadas previas y simultáneas del estudiantado por las distintas asignaturas, como así también anticipando posibles relaciones con próximas propuestas programáticas de las carreras.

Como equipo docente, entendemos a la Didáctica como la teoría que se encarga del estudio de las prácticas de enseñanza reconociendo en ellas una pluralidad de perspectivas, enfoques o modelos, ya sea a lo largo de su desarrollo científico como así también en un mismo momento histórico. También, nos posicionamos considerando a la enseñanza como una práctica social que trasciende los límites del aula, y que debe ser comprendida dentro de la estructura social que la incluye. Por tal motivo, resulta necesario destacar que las propuestas de enseñanza elaboradas por este equipo siempre se encuentran contextualizadas en el marco de las coyunturas de cada cursada. Consideramos fundamental, atravesar el estudio de los temas de la asignatura con diversas problemáticas socioeducativas y tendencias culturales de la actualidad, en pos de develar los discursos y desafíos imperantes siempre desde una perspectiva problematizadora, comprometiéndonos en la defensa de las conquistas alcanzadas, a la vez que en la promoción de otros derechos.

Estos supuestos nos han llevado a diseñar actividades de diverso tipo para que lxs estudiantes se pongan en contacto con prácticas de enseñanza situadas como fuente de problematización y análisis didácticos, con la intención de entramarlos con el estudio de los referentes conceptuales. Lejos de pensar la Didáctica como una disciplina que da respuestas meramente técnicas ‘prefiguradas’, organizamos el diseño de actividades de aprendizaje y evaluación de modo de ofrecer al estudiantado oportunidades de comprender e intervenir en la enseñanza, asumiendo su complejidad y la indeterminación propia de las prácticas.

Además, en nuestra propuesta didáctica incluimos las tecnologías en tanto mediadoras de los conocimientos, como contenido en sí mismo dentro de nuestro programa; y como dispositivo para ampliar la comunicación entre el equipo docente y lxs estudiantes, teniendo en cuenta que el proceso formativo -en ocasiones- requiere de otras instancias que se desarrollan fuera de las aulas y de la propia universidad. Sin embargo, nunca dejamos de incluir las tecnologías en el marco de los encuentros presenciales. Entendemos que en las carreras de grado las tecnologías en la presencialidad resultan

ser potenciadoras del trabajo colaborativo y la construcción de los conocimientos, en tanto favorecen el fortalecimiento de los lazos sociales, así como también enriquecen la mediación social y cognitiva por parte de quienes enseñamos. Reflexionar con otrxs en contextos de “presencialidad ampliada”, tal como lo planteamos desde el equipo docente de Didáctica I, habilita la posibilidad de construir colectiva y horizontalmente nuevas formas de pensar y habitar los múltiples espacios educativos. En este sentido, recuperamos lo sostenido por Edith Litwin (2009) respecto del valor que tiene la cooperación en red en educación, tanto en los procesos de aprendizaje como en el desarrollo de las prácticas de enseñanza y nos alejamos de las perspectivas individualistas para aprender y enseñar de y con otrxs.

Específicamente, el desarrollo de la unidad tres de nuestro programa denominada “La programación como ‘pre’-visión de las prácticas de la enseñanza” incluye dentro de sus contenidos a las estrategias de enseñanza entendidas, desde Anijovich y Mora (2010), como el conjunto de decisiones que toman lxs docentes para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Entre la selección de estrategias estudiadas está la enseñanza mediada por las TIC y en ella, en particular este año, incorporamos a las narrativas transmedias a partir del estudio de experiencias en las infancias y en la formación universitaria. Si bien, durante los años que llevamos desarrollando la cursada de asignatura el campo de tecnología educativa siempre estuvo presente, en el año 2021 algunas de las integrantes del equipo docente, iniciamos la formación de posgrado en Tecnología Educativa, con el propósito de profundizar su estudio, nutrir y enriquecer las tareas que desarrollamos en la educación superior, específicamente en la universidad vinculadas a la docencia y a la investigación. Comprendemos, que los debates del campo de la tecnología educativa ocupan gran parte del centro de atención y nosotras como docentes del campo didáctico rediseñamos nuestras propuestas de enseñanza, sumando nuevos materiales didácticos digitales (Area Moreira, 2019) y proponiendo nuevos espacios de exploración y producción en lxs que nuestrxs estudiantes, inmersos en entornos virtuales, pudieran seguir formándose como futurxs licenciadxs y profesores en Ciencias de la Educación. Incluir las TIC implica, como plantea Area Moreira (2024), que lxs docentes orientemos y enseñemos su uso y sus sentidos a lxs estudiantes con la finalidad de evitar el espontaneísmo o el azar pedagógico.

Una propuesta de acción didáctica para enfrentar las políticas de desmantelamiento de las instituciones públicas

Cada año iniciamos con alguna propuesta que nos permita conocer y que se conozcan lxs estudiantes y a nosotras. También, a través del diseño de diferentes materiales didácticos digitales realizamos una aproximación a los núcleos centrales de la asignatura. Este año el material estaba organizado en tres recorridos que lxs estudiantes debían realizar en pequeños grupos: indagar, reflexionar y compartir-disfrutar. A su vez, luego de cada recorrido se realizaba una puesta en común de lo trabajado.

La inclusión de las nuevas tendencias culturales resulta importante en nuestra propuesta (Maggio, 2021), es por ello, que en la primera parada se les solicitó a lxs estudiantes que realizarán una serie de preguntas al Chat GPT, las cuales fueron indicadas por nosotras y perseguían dos sentidos. Algunas se orientaban a que lxs estudiantes, considerando sus recorridos formativos en la carrera, pudieran, de forma autónoma, corroborar la información obtenida a través de la IA. Otras serían recuperadas a lo largo de la cursada en el marco del estudio de las temáticas propias de la didáctica general.

La segunda parada implicaba visualizar un fragmento de una entrevista a Martín Kohan, en la que el autor da cuenta de la importancia de la interacción y el diálogo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Les pedimos a lxs estudiantes que reflexionaran al respecto contemplando sus experiencias en los diferentes niveles educativos. A la vez, les sugerimos que, de ser posible, establecieran relaciones con las respuestas obtenidas a través del Chat GPT.

Por último, en la parada compartir-disfrutar, en el grupo total visualizamos un fragmento de: “La cultura es la sonrisa” Gran Orquesta Federal Infantil y Juvenil celebrada en Tecnópolis en el 2023, en la que participaron 2500 niñeces de todo el país. No sólo la experiencia resultó significativa en sí misma, sino que nos permitió reflexionar entre todxs el sentido de esta canción para nuestra universidad, la única cerrada durante el terrorismo de Estado. León Gieco, su compositor e intérprete, en 1980 le dedicó esta canción a la UNLu, como forma de reclamo ante su cierre, acto por el cual el músico tuvo que exiliarse. A su vez, la misma nos invitaba a reivindicar la educación pública y la importancia de lo colectivo.

Como mencionamos, siempre contemplamos lo coyuntural y cada inicio de cursada resulta diferente, pero este año se veía atravesado por las políticas actuales de desmantelamiento de las instituciones públicas, entre ellas las Universidades Nacionales, el desprestigio de las organizaciones sociales y la exacerbación del individualismo. Aquel primer día, los decires de lxs estudiantes expresaban preocupación y angustia en el marco de un cuatrimestre que estábamos iniciando y que teníamos la incertidumbre si lo podríamos terminar; frente a ello debíamos hacer algo, es así, que surge la experiencia que compartiremos.

Les planteamos a lxs estudiantes la necesidad de construir lazos de cooperación con algunas organizaciones de la zona de influencia, ya que sostenemos que ello favorece la realización de proyectos colectivos elaborados de forma democrática y comunitaria, permitiendo desarrollar prácticas enmarcadas en lo que Torres Santomé (2011) sostiene como “justicia curricular”. Para ello, se estudió como tema de la asignatura la conceptualización antes mencionada, y lxs estudiantes, organizadxs en pequeños grupos, realizaron un rastreo de las organizaciones. El mismo fue compartido en clase y se cargaron los datos en una pizarra colaborativa (*Padlet*) para facilitar el acceso a dicha información, invitando a lxs estudiantes a leerse mutuamente. La profundidad de esta indagación permitió al estudiantado de ambas sedes conocer una multiplicidad de

espacios que forman parte del municipio donde residen o transitan diariamente al ir a estudiar y que, aun así, muchxs desconocían. En la búsqueda se relevaron bibliotecas populares, museos, teatros, asambleas barriales, sociedades de fomento, cooperativas, asociaciones profesionales, sitios de memoria, fábricas recuperadas, ofertas extracurriculares de la UNLu, oferta educativa pública, propuestas educativas en espacios no formales, entre otras. Esta primera aproximación nos permitió adentrarnos en cada ciudad y, en tanto medios y contextos, profundizar el conocimiento sobre algunas dinámicas sociales que en ellas tienen lugar, contribuyendo a la construcción de ciudadanía y el sentido de pertenencia del estudiantado (Alderoqui, S. y Villalon, A.; 1998).

Ante la gran cantidad de organizaciones y las diversas propuestas que desarrollan era necesario seleccionar algunas para poder dar concreción a la acción de articulación. Para ello, les solicitamos a lxs estudiantes que eligieran algunas organizaciones y compartan posibles propuestas de vinculación entre ellas y la UNLu en pos de la producción de conocimientos y lazos sociales en cada ciudad; debiendo fundamentar las decisiones desde algunos criterios sugeridos. Luego del intercambio en el foro, debatimos en las aulas físicas respecto a las intencionalidades que sustentaban las propuestas y su viabilidad en el contexto actual del cuatrimestre. Nuestro propósito no era definir con anticipación, al encuentro con las organizaciones, acciones concretas a desarrollar, sino posicionar al estudiantado en un rol activo y creativo desde el cual imaginar y proyectar en el entramado social. Esos diálogos llevaron a que la sede de Luján seleccionara a la Sociedad de Fomento Barrio Parque Lasa y la sede de San Miguel, divididxs en dos grupos, seleccionaran a la Biblioteca Popular Historiador Munzón y a la Cooperativa Espacios Integral de Género Frida Kahlo.

Teníamos como horizonte acercarnos a las organizaciones y disponernos a conocerlxs y que nos conozcan, escuchar sus necesidades e intereses y ponernos a disposición para iniciar un contacto que se transforme en lazos. Pero también dialogamos al interior del equipo docente de qué manera podríamos materializar la experiencia y encontramos en las narrativas transmedia lo buscado. A su vez, estas son temas de estudio de la asignatura y nos permiten dar ingreso a las aulas universitarias a los nuevos consumos culturales y sus modos de expresión.

Su elección se fundamentó en su potencial como propuestas dialógicas y participativas que favorecen otras formas de construir y vincularse con el conocimiento, y al tratarse de historias contadas a través de múltiples lenguajes promueven en el estudiantado la multialfabetización (Area Moreira, 2014). A su vez, constituyen otros modos de narrar, ya que permiten producir relatos no lineales, expandidos y basados en los intereses del estudiantado favoreciendo “formas alteradas” (Maggio, 2018) al jugar con ramificaciones temporales y múltiples recorridos posibles.

Una de las decisiones tomadas para el estudio de las narrativas transmedia fue organizar un conversatorio denominado “Experiencias de narrativas transmedia en la infancia y en la formación universitaria”. El mismo se desarrolló a través de la sala Zoom académica de la universidad, ello posibilitó su desarrollo, sumado a la generosidad de los investigadores invitados que estaban transitando el receso de verano y se conectaron a altas horas de la noche por la diferencia horaria.

Los investigadores invitados fueron: el Dr. Juan Bautista Martínez Rodríguez (Universidad de Granada), el Dr. Miguel Fernández Gutiérrez Pequeño (Universidad de Valladolid) y el Dr. Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid). Resultó significativo tal encuentro, ya que no sólo los invitados compartieron su gran experiencia de investigación en el tema, sino que se estableció un clima de interacción dialógica (Insaurralde et al, 2019) entre estudiantes, docentes e investigadores. Para favorecer esto, los estudiantes habían estudiado previamente las investigaciones, ya que conforman la Referencias Bibliográficas obligatoria de la asignatura, a la vez que elaboraron preguntas que organizaron el conversatorio. Los autores hicieron aportes centrales en torno a, principalmente, la demodiversidad como la experimentación de distintas formas de democracia, la ciudadanía democrática en contextos digitales, los nuevos entornos de aprendizaje, las narrativas transmedia en el marco de la alfabetización mediática y sociocultural, la construcción de relatos para la construcción de nuevos sentidos y realidades posibles. Consideramos que este proceso de preparación y realización del conversatorio posibilitó profundizar la comprensión acerca de la temática y, a la vez, se constituyeron en experiencias inspiradoras.

Luego del conversatorio la experiencia fue tomando aún más sentido y brindó el entusiasmo y el impulso para iniciar el contacto con las organizaciones sociales elegidas, lo que daría inicio a la producción de las narrativas transmedia.

Nuestra propuesta tuvo, desde sus inicios, la intención de responder a las múltiples dimensiones que intervienen en la enseñanza como práctica compleja, de carácter político y comprometida con proyectos sociales contrahegemónicos. Frente a discursos que promueven el individualismo, la competencia y la meritocracia, es fundamental fortalecer la universidad como un espacio de resistencia democrática, inclusiva y diversa. Pensar la educación como un “territorio de esperanza” (Lion, 2022) nos llevó a resignificar las dimensiones éticas, epistemológicas y culturales. La inclusión de las tecnologías y, particularmente, la inclusión de las narrativas transmedia, favoreció la circulación del conocimiento desde lo que Carina Lion denomina una “didáctica polifónica y coral” (p. 136) en la que se valora la diversidad de voces, el trabajo colaborativo, las propuestas revisadas de autoría y de construcción colectiva en medios digitales. Los lazos entre la universidad y las organizaciones sociales reinventaron, en el marco de nuestra asignatura, un nuevo vínculo social alrededor de aprendizajes recíprocos y significativos.

La producción de narrativas transmedia como puente para la construcción de lazos de cooperación

Una vez que los grupos de estudiantes, junto a nuestra orientación, seleccionaron las tres organizaciones sociales se llevaron a cabo los primeros contactos por parte del estudiantado y, a continuación, de las profesoras, quienes formalizamos el interés por la articulación entre instituciones. Esperamos a que lxs integrantes de las organizaciones puedan discutir nuestra propuesta y definieran colectivamente su participación, para luego realizar un primer encuentro con cada una de ellas en los que participamos las docentes, cada grupo de estudiantes y representantes de la biblioteca popular, la cooperativa feminista y la sociedad de fomento. En cada uno de esos primeros encuentros presentamos nuestra propuesta de diseño y elaboración de la narrativa transmedia y, fundamentalmente, nos centramos en escuchar y conocer sus formas de organización y funcionamiento, las problemáticas que atraviesan sus prácticas, las acciones que llevan a cabo en los territorios, las necesidades, demandas e intereses que tiene cada colectivo y sobre los que intentaríamos contribuir desde nuestra producción transmedial. De esta manera, les propusimos pasar de ser consumidores a ser prosumidores, tal como plantea Scolari (2013) al recuperar a Jenkins, cooperando activamente en el proceso de expansión de sus mundos narrativos, siendo activos militantes de narrativas que se cuentan desde “abajo”, desde los territorios y desde intereses contrahegemónicos.

En esos primeros encuentros, se reconocieron intereses y demandas de las distintas organizaciones sociales, los cuales se fueron precisando en futuros encuentros entre lxs estudiantes y representantes de las entidades, a la vez que se iba delineando el guion en las clases de la asignatura. Entre estas primeras ideas la Cooperativa Espacio Integral de Género Frida Kahlo explicitó la necesidad de narrar esta experiencia en el marco de la lucha feminista, su carácter colectivo, su historia y su concreción en el contexto actual, destinando la narrativa a mujeres y disidencias que estén viviendo situaciones de violencia y necesiten acercarse al espacio. Por su parte la Biblioteca Popular Historiador Munzón mostró interés en ampliar la difusión de sus propuestas y fortalecer la convocatoria hacia las adolescencias en pos de la promoción de la lectura y la pertenencia a la biblioteca. Finalmente, la Sociedad de Fomento Parque Lasa enunció la intención de recuperar y sistematizar la historia de la organización, a la vez que poner en valor la identidad del barrio, buscando llegar también a las adolescencias y juventudes.

En paralelo a estos primeros encuentros y en las siguientes semanas, en el marco de las clases de la asignatura, se llevó a cabo el proceso de diseño del guion y elaboración de la narrativa transmedia a través de la expansión en diversos lenguajes y sistemas de significación - verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc. - (Scolari, 2013).

Para esto mostramos a los grupos de estudiantes distintas narrativas transmedia inspiradoras de sus futuras producciones, a la vez que indagamos diversos soportes y herramientas digitales accesibles para viabilizar su desarrollo. A la vez, fuimos

profundizando el relevamiento de información sobre cada organización social, a partir de diversas fuentes: redes sociales, documentación proporcionada por las instituciones, conversaciones ocasionales con sus integrantes, observaciones participantes, etc. El guion se construyó a partir de diversos borradores que fueron precisando la narrativa, sus destinatarios, y los lenguajes y medios para comunicarla; teniendo como horizonte la importancia de preservar los sentidos e intencionalidades de las organizaciones sociales. Entre los lenguajes seleccionados se priorizaron fotografías que los estudiantes relevaron en el trabajo de campo, audios de los protagonistas de la historia, videos diseñados por los grupos, el texto escrito como apoyo del lenguaje visual o audiovisual; incluso, algunos se animaron a sumar sus voces y sus rostros en la narrativa.

Durante el proceso, los estudiantes oficiaron distintos roles que distribuimos y que fueron rotativos; participando de la escritura del guion, la recopilación de información y recursos para incluir en la narrativa, y la mediatización del relato a través de inclusión de las tecnologías. A medida que avanzaban en la elaboración, les pedimos que realicen un registro colectivo del proceso y las acciones desarrolladas; con el fin de redactar un informe individual y un informe grupal que diera cuenta de la producción colaborativa, el cronograma de reuniones, los roles y tareas asumidas, y los aportes de cada integrante al grupo. Ambos informes constituyeron insumos valiosos para la autoevaluación de los estudiantes respecto a la tarea realizada.

Las producciones elaboradas por cada grupo fueron acompañadas y evaluadas por las profesoras, quienes hicimos una devolución detallada de aquellos aspectos que debían revisar, los cuales hacían referencia, por un lado, al contenido y guion de la producción; y, por otro, al uso de la herramienta digital, la comunicación y presentación de los distintos lenguajes en los medios virtuales seleccionados. Los equipos de estudiantes realizaron las modificaciones solicitadas y presentaron la narrativa transmedia en la clase de cierre de la cursada de Didáctica I; encuentro al que invitamos también a representantes de las organizaciones sociales implicadas en cada sede. En ambas instancias se compartió cada producción y se promovió un intercambio sobre la pertinencia y representatividad de las narrativas construidas, en el que nos interesó especialmente que los referentes de las organizaciones puedan sumar aportes para la construcción del producto final.

Entre las reflexiones que se compartieron se puso en valor, por un lado, la potencia del proceso realizado, en tanto experiencia que posibilitó la transformación del estudiantado a partir de las situaciones creadas y el abordaje significativo de los contenidos de la asignatura. Por otro lado, se valoró este nuevo modo de narrar como una posibilidad de contar la historia de las organizaciones y sus colectivos, adhiriendo a la construcción de conocimientos y de vínculos que traspasan los muros de las aulas. Estudiantes y docentes pudimos evidenciar, como plantea Lion (2020), que este tipo de narrativas transmediales producen interés y curiosidad, despertando una genuina

necesidad por participar y crear de manera autónoma y personal, aun cuando se generen construcciones que terminan siendo colectivas.

Al finalizar el cuatrimestre, dos de los tres grupos de estudiantes realizaron las últimas modificaciones en sus producciones, considerando los aportes de lxs representantes de las organizaciones sociales que asistieron a nuestro cierre de cursada. Las producciones finales fueron socializadas con ellas para que puedan ser compartidas en sus redes sociales y espacios de comunicación con la comunidad.

Reflexiones finales

Como hemos compartido, esta experiencia surge como iniciativa para hacer frente a la situación crítica que estamos atravesando tanto en las Universidades Nacionales como en la sociedad toda. Desde que iniciamos el cuatrimestre, nos vemos atravesadxs por una trama de incertidumbres que “nublan, en ocasiones, las perspectivas de futuro que trazamos”; desde ahí que esta experiencia constituyó una búsqueda porque esas incertidumbres conviven al mismo tiempo “con alternativas que sean horizontes de posibilidad” (Lion, 2024, 123).

Si bien cada año nos permitimos pensar y hacer con otrxs, este en particular lo hicimos a partir de tender lazos en los que salimos del aula y fuimos al territorio, logrando realizar una incipiente experiencia de “curricularización de la extensión”, optando por la “extensión crítica” (Tomassino y Cano, 2016); ya que desde esta experiencia intentamos desarrollar procesos integrales que favorezcan el compromiso social de transformación de lxs futurxs graduadxs en Ciencias de la Educación, reconociendo y poniendo en valor, en la formación académica, los lazos y diálogos con las comunidades y el territorio.

Nos proponemos que estos vínculos que iniciamos hoy se sigan fortaleciendo en pos de resistir frente a tantas políticas de desfinanciamiento y ajuste que impactan en las realidades de todxs lxs sujetos y en las instituciones involucradas.

Es con este fin que, luego de terminar el primer cuatrimestre, hemos participado junto a lxs estudiantes de diversas acciones desarrolladas por las organizaciones sociales. Algunas de ellas vienen siendo desarrolladas año a año, otras son propuestas creadas este año, pero que surgen de las propias instituciones a las que nos sumamos. Por ejemplo, la participación en una actividad barrial donde la Sociedad de Fomento de Luján realiza anualmente el “locro del 9 de julio”, la colaboración en la celebración del día de las infancias en ese mismo barrio; por otra parte, la participación en la conmemoración del natalicio de Frida Kahlo e intervención en un mural en San Miguel.

Otras acciones emergen de nuestra propuesta de articulación, buscando expandirse y fortalecer la trama de lazos sociales. Para esto, compartimos la experiencia con integrantes de nuestro equipo docente que dictan la asignatura Didáctica II,

invitándolas a llevar nuevas articulaciones desde sus contenidos curriculares con las organizaciones implicadas; iniciamos una nueva propuesta de articulación con estudiantes y docentes de 2do año del Profesorado de Artes Visuales y Diseño Gráfico de la Escuela de Artes “Pipo” Ferrari de Luján y la Sociedad de Fomento Barrio Parque Lasa con el propósito de desarrollar conjuntamente el diseño y la construcción colectiva de un mural en el edificio de la Sociedad de Fomento, proyecto que será abierto a la comunidad y que, se espera, pueda contar con la participación de las niñas del jardín de infantes y de la escuela primaria del barrio.

De esta manera, nos adentramos en una “didáctica expansiva” (Lion, 2024), aquella que crea propuestas que traspasan las paredes de las instituciones educativas, que crean redes y experiencias con otrxs. A través de los relatos transmediales buscamos romper con la linealidad de la narrativa y contar historias “de abajo” y “desde abajo”, en múltiples lenguajes y entornos. Entendemos que en el proceso fue posible combinar lo cognitivo y lo emocional, desde una inserción crítica y genuina del estudiantado, comprometido con la historia, los proyectos colectivos y las luchas sociales de sus territorios locales. Dicha experiencia abre el camino a seguir profundizando los lazos contruidos y posibilitar otros, marcando como horizonte la construcción de “comunidades críticas” tal como lo sostiene Kemmis (1988). Consideramos que las propuestas de enseñanza no pueden escindirse de lo coyuntural, implican la preocupación por los condicionamientos históricos, sociales, políticos, económicos que las constituyen. La experiencia compartida intentó exceder los límites de las aulas universitarias con la finalidad de incorporar el contexto social amplio y el compromiso colectivo en pos de transformación.

Referencias Bibliográficas

- Alderoqui: S. y Villalon: A. (1998). *“La ciudad revisitada: el espacio urbano como contenido social”*. En: S. Alderoqui y B. Aisenberg (coord.) *Didáctica de las Ciencias Sociales II: teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Area Moreira: M. (2024). *“Nostalgias: miedos y prohibiciones. La contrarreforma digital de la educación”*. En M. Kap: *Didáctica y Tecnología. Encrucijadas: debates y desafíos*. Mar del Plata: EUDEM.
- Area Moreira: M. (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales*. Recomendaciones de buenas prácticas para productores: profesorado y familias. Palma: Universidad de La Laguna.
- Área Moreira: M. (2014). *La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI*. Rev. de Inv. Educ. 7 (3).
- Anijovich: R. y Mora: S. (2010). *Estrategias de enseñanza*. Otra mirada Educa al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Insaurrealde: M. et al. (2019). *Informe final de investigación aprobado*. La enseñanza en Educación Superior. Un caso de la formación de Profesoras de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires.
- Kemmis: S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lion: C. (2024). “*Dilemas didácticos en tiempos de algoritmos*”. En Kap: M. Didáctica y Tecnología. Encrucijadas: debates y desafíos. Mar del Plata: EUDEM.
- Lion: C. (2020). *Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes*. Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, 5 (1).
- Litwin: E. (2009). “*Ficciones: realidades y esperanzas para la escuela del presente*”. En de Pablos Pons: J. (coord.). Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Ediciones Aljibe.
- Maggio: M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio: M. (2021). *Educación en pandemia*. Guía de supervivencia para docentes y familias. Buenos Aires: Paidós.
- Scolari: C. (2013). *Narrativas transmedia*. Cuando todos los medios cuentan. Deusto.
- Torres Santomé: J. (2011). *La justicia curricular*. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata.
- Tommasino: H. y Cano: A. (2016). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias* *Universidades*. Núm. 67, enero-marzo, 2016, pp. 7-24 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal: Organismo Internacional.

Diplomatura en educación y tecnologías. Espacio de aprendizajes, reflexiones y desafíos

María Belén Steiman

Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades

bsteiman@unsam.edu.ar

Daniela Laura Cordara

Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades

dcordara@unsam.edu.ar

Evelyn Rocío Castillo

Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades

ecastillo@unsam.edu.ar

Resumen

En el presente trabajo se desarrollará la experiencia de la Diplomatura en Educación y Tecnologías de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.

La Diplomatura surge a partir de algunas preguntas y reflexiones que se vinculan con la necesidad de pensar las prácticas de enseñanza en entornos virtuales haciendo foco en la inclusión de las tecnologías con sentido pedagógico. La propuesta fue construida por el equipo de Humanidades Virtual, junto con la Secretaría Académica de la Escuela. Desde dicha área, desempeñamos diversas tareas de acompañamiento a los equipos docentes de la Universidad, de una amplia gama de carreras de pregrado, grado y posgrado, así como también de cursos y diplomaturas que se dictan de forma virtual, presencial y bimodal a lo largo de toda la Argentina. Desde aquí, se pensó en la importancia de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y la necesidad de abordar la inclusión de las tecnologías desde una perspectiva analítica. En este punto, se desarrolló el proyecto de la Diplomatura y se ofreció, desde el año 2022, para docentes en ejercicio de todos los niveles y de cualquier parte del mundo. Al día de hoy nos encontramos cursando su 5ta edición.

Palabras clave

Educación y Tecnologías, Reflexión, Sentido pedagógico

Introducción

El Diploma ofrece un ciclo de formación orientado a ampliar y profundizar los conocimientos sobre las prácticas de enseñanza, mediadas por las tecnologías y, fundamentalmente, sobre las múltiples formas de su abordaje en clave didáctica, pedagógica y metodológica.

Al concebir a las nuevas tecnologías como recursos didácticos que en la actualidad dinamizan y apoyan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, resulta fundamental atender la formación de profesionales vinculados a la educación competentes para la comprensión de estos nuevos procesos, capaces de diseñar nuevos escenarios educativos, utilizando, repensando e implementando las tecnologías en sus clases y programas. En este Diploma se ofrece a lxs estudiantes un conjunto de herramientas que les permitirán ejercer tareas de asesoramiento, planificación y puesta en marcha de proyectos que impliquen un sistema de educación a distancia o mediado por tecnologías, considerando tanto su dimensión didáctico-pedagógica como práctica, y la riqueza de un trabajo interdisciplinario.

Descripción de la experiencia

Las formas de acceder y construir conocimiento han cambiado y continúan cambiando vertiginosamente y esto impacta en los modos de aprender y, en consecuencia, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de todos los niveles educativos. La pregunta ya no es si incluimos o no a las tecnologías en las aulas, estas ya son parte de los procesos educativos, sino la reflexión por el sentido, el por qué y para qué incluirlas. La utilización de las tecnologías en educación, los entornos virtuales como espacios de interacción y las herramientas de gestión ofrecen nuevos retos, plantean interrogantes y reflexiones sobre la tecnología como objeto de conocimiento y estudio. Por esto, la alfabetización digital será otra conceptualización de valor en esta propuesta, entendiéndose como el desarrollo de las capacidades necesarias para saber dar uso a las nuevas tecnologías digitales.

A lo largo del Diploma se propone mantener un diálogo constante entre teoría y práctica, comprendida como constitutiva en la formación profesional de esta área de conocimiento, procurando no reducir a la práctica en términos de aplicación técnica de la teoría. Considerando que la enseñanza es una “acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional” (Basabe y Cols, 2007, p. 141) corresponde concebirla como un tipo particular de práctica social. El reconocer a la enseñanza como una práctica social permite reconocer a los docentes como actores sociales que poseen “intenciones que dan sentido y dirección a sus reflexiones y decisiones relativas a qué y cómo enseñar” (Basabe y Cols., 2007, p. 142). Por lo tanto, las prácticas de enseñanza no son neutrales, sino que están guiadas por intencionalidades y supuestos que las sustentan y orientan.

En este sentido, proponemos entender al aprendizaje como un proceso en el cual el sujeto se apropiará del conocimiento en la medida en que la situación proporcione una serie de acciones que permitan una construcción del contenido de manera gradual y progresiva. Este proceso se apoya sobre la integración entre teórica y práctica, guiada en un entorno social y comunicativo, no meramente individual. En este sentido, en el proceso de aprendizaje se asume prioritario el desempeño de un rol activo de los participantes, a fin de llevar a cabo un aprendizaje socialmente significativo, a partir de conceptos y prácticas que permitan aportar a la construcción social del conocimiento, haciendo hincapié en mantener una tensión constante entre teoría y práctica que le permitan al estudiante la mayor aproximación posible de los contenidos al ejercicio profesional.

Siguiendo esto, en las diferentes cursadas del Diploma recibimos una gran cantidad de profesionales que desean reflexionar e interpelar sus prácticas de enseñanza en vinculación con las tecnologías y el sentido de su inclusión en las clases y diferentes propuestas. En este sentido, el Diploma está conformado por 3 módulos, con los siguientes contenidos:

1- Enseñar y aprender con tecnología: intervenciones didácticas mediadas por

la tecnología: La enseñanza como una práctica social. ¿Por qué “prácticas”? Prácticas docentes, prácticas pedagógicas y prácticas de enseñanza. ¿Qué es una clase? Pensar la clase: las decisiones “pre-clase” y las progresiones del sentido y del formato. El sentido pedagógico de la inclusión de las tecnológicas en la clase. Aprendizajes mediados por las tecnologías. Nuevos escenarios de aprendizaje. Accesibilidad y barreras del aprendizaje en entornos digitales. Entornos de aprendizaje en línea: tipos y características. Entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Cursos en línea masivos y abiertos (MOOC). Construcción del conocimiento colectivo y cooperativo: trabajo colaborativo y estructuras de aprendizaje cooperativo: producción entre pares (peer production) y colaboración en masa. Sujetos de la educación y producción de sentidos en la cultura digital y la sociedad del conocimiento. Colaboración, conocimiento, innovación y tecnología. La clase invertida. Evaluar en la virtualidad.

2- Recursos didácticos y Tecnológicos: Los momentos sincrónicos y asincrónicos

de la clase. Recursos para pensar la clase. Plataformas: Moodle, Edmodo, *Classroom* y otros. Recursos y actividades moodle: diagramación y programación. Herramientas para el trabajo en un aula Moodle. Creación y diseño de aulas. Herramientas y aplicaciones para promover el trabajo colaborativo. Plataformas de trabajo sincrónico y asincrónico. Creación de recursos audiovisuales, multimediales y transmedia aplicada a la educación. Herramientas para la producción, grabación y edición: podcast, video, presentaciones multimediales y contenidos transmedia. Trabajo interdisciplinario. Presentaciones que acompañan la clase. Redes sociales y la educación.

3- Laboratorio - Taller: diseño de entornos formativos en línea: Diseño, planificación y puesta en marcha de proyectos formativos en línea. Educación virtual y a distancia (remota). Diseños de aulas virtuales. Proyectos formativos mediados por la tecnología: diseño de aula virtual para proyectos educativos de diversos niveles y/o formatos (curso, taller, seminarios, proyectos formativo basados en problemas) Construcción de una propuesta virtual integral desarrollada por cada uno de los/as cursantes tomando como eje su propio campo disciplinar.

Lo que deseamos compartir y destacar de esta experiencia, se vincula con la multiplicidad de áreas de conocimiento que se integran durante la cursada y las clases. A lo largo de estas cursadas hemos logrado realizar un recorrido integral por diferentes ideas vinculadas a las nuevas tecnologías y la educación iniciando con “el corazón del diploma”, como llamamos al módulo 1, en donde sentamos las bases de la inclusión de las tecnologías con sentido didáctico y pedagógico para luego pasar al módulo 2, en donde se trabaja en torno a las plataformas y herramientas que nos permiten generar recursos didácticos para entornos virtuales. Todo este recorrido, aparece mediado por encuentros sincrónicos con modalidad taller, en donde proponemos trabajos grupales de reflexión y construcción de diversos materiales. Luego del trayecto realizado en ambos módulos, se propone como trabajo final el armado de un aula virtual en donde los/as estudiantes (todos/as docentes) puedan seleccionar una unidad curricular/curso/diploma/seminario, etc. que puedan dictar desde su campo profesional y su título y así armar una clase asincrónica, una clase sincrónica (siguiendo las características de la clase invertida), una actividad, una hoja de ruta, una presentación de *Canva* o *Genially* y un video o podcast (de producción personal) que aborde las categorías conceptuales más importantes de la clase.

En el recorrido del último módulo, se proponen tareas vinculadas al trabajo final de forma gradual y se ofrecen dos encuentros de tutorías para acompañar y orientar a los/as estudiantes en el armado de su aula.

Valoración analítica. Logros y desafíos futuros.

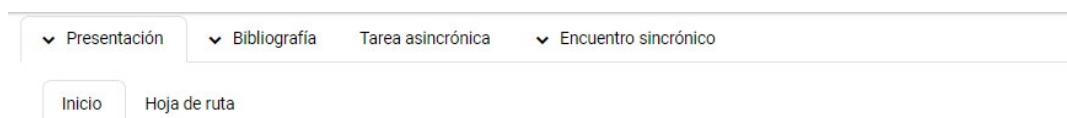
Trabajar con tecnologías en la educación tiene la particularidad de verse atravesados constantemente por los cambios tecnológicos, que muchas veces van más rápido que los cambios en el mismo sistema educativo. Este contexto de vertiginoso cambio hace que nuestro principal desafío sea mantenernos constantemente actualizados, para así brindar una formación que se adecue en el tiempo.

Por otro lado, llevar a cabo una propuesta que introduzca la tecnología a docentes que aún no se hayan sumergido tanto en la misma, y que a la vez no resulte repetitivo o poco innovador es otro desafío que tenemos frente todo el tiempo.

El nivel de conocimiento acerca de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento) con el que se acercan los estudiantes de esta propuesta es muy diverso, y, asimismo, la concepción de didáctica, el valor del vínculo con los/as estudiantes, la concepción de la propuesta de clase como experiencia y no solo como transmisión de conocimientos, entre otros aspectos, también es visto de múltiples maneras por cada docente. Por este motivo, el primer módulo, el corazón de la propuesta, plantea las bases que consideramos necesarias para avanzar en el recorrido que propone la propuesta. En este sentido, es un desafío seguir profundizando en este aspecto, a la vez que consideramos un gran logro la manera en la cual las cohortes perciben esta instancia asignando a la misma un gran valor.

La instancia de Trabajo Final es un reto para cada docente, ya que, si bien algunos/as tienen alguna experiencia con el armado de este tipo de propuestas, otros se encuentran con esta experiencia por primera vez. Por esto, en la propuesta planteamos un acompañamiento muy personalizado, a través de tutorías en donde se brindan indicaciones puntuales a cada docente, para guiar la construcción del aula virtual que proponen. Para nosotras es un gran logro ver estos resultados.

A continuación, incluimos algunas imágenes correspondientes a las aulas de los/as estudiantes.



Actividad

En esta clase deberán realizar 2 actividades obligatorias:

1 - Retomar la imagen de las redes que capturaron al inicio, y volver a mirarla teniendo en cuenta lo que vimos en esta clase.

¿Qué ven en esa imagen? ¿Está presente la regla de los tercios? ¿Cuál es el sujeto de interés y que intenta decir esa imagen?

2 - Capturar y analizar la foto personal de perfil de esa misma red social ¿Qué pasa en esa foto? ¿Refleja eso de nuestra identidad que queremos mostrar?

En el Foro [La imagen en las redes](#) deberán cargar ambas imágenes y contar que analizaron.



La imagen en las redes



Video tutorial para participar en el Foro.



EXPLORAMOS JUICIOS PREVIOS

CLASE 1 - ACTIVIDAD



EXPLORAMOS JUICIOS PREVIOS

Respondé este cuestionario con los saberes y creencias que traigas a la hora de iniciar este curso.

El resultado no afectará en tu calificación.

¡No vale Googlear!



CRONOGRAMA

Clase	Contenidos
1	El género como organizador de las relaciones sociales
2	¿Cómo repercuten las relaciones de género en el mundo educativo-productivo?
3	Políticas Públicas para la equidad de género en la ETP y en el mundo laboral.
4	Construir Igualdad de Género en la Educación Técnico Profesional

¡Hola a todes!! espero que se encuentren muy bien, les recordamos que el día 21/12 a las 19 hs. realizaremos el 1° encuentro sincrónico del curso. Además de resolver las inquietudes sobre las Clases 1 y 2, les invitamos a resolver la siguiente actividad como insumo para compartir grupalmente:

1) En principio deberán acceder a la [calculadora del cuidado](#) y tomar nota sobre los resultados finales obtenidos para pensar: **¿Cómo creen que se podrían modificar esos resultados? ¿Es posible generar un reparto más equitativo del trabajo doméstico y de cuidados? ¿Qué acciones pueden pensarse para equiparar este reparto desde las instituciones educativas? ¿y desde las organizaciones laborales?**

2) Luego les solicitamos elaborar una reflexión sobre el impacto del trabajo no remunerado o de cuidados en sus trayectorias personales y educativas en las que puedan vincular algunos de los conceptos y contenidos trabajados en las primeras dos clases (roles y estereotipos de género, división sexual del trabajo, brechas u obstáculos en el acceso a la educación y el empleo). También pueden pensar en experiencias que resuenen y puedan ser compartidas grupalmente.

Les dejamos el siguiente link para que puedan acceder al encuentro sincrónico:

Jueves, 21 de diciembre · 7:00 – 8:00pm

Información para unirse con Google Meet

Enlace de la videollamada: <https://meet.google.com/ecx-ifwo-iis>

¡Nos vemos pronto!

Al final de cada cursada, consideramos importante realizar una evaluación de la enseñanza, a los fines de conocer cuáles son los puntos en los que debemos seguir trabajando y mejorando.

Para esto, generamos una encuesta en la cual evaluamos los siguientes aspectos: El nivel académico del equipo docente; La propuesta de organización de la cursada de esta cátedra; La selección de contenidos realizada; Los videos con los que se presentan los contenidos teóricos; Las actividades que se proponen a través de la plataforma; La selección de Referencias Bibliográficas realizada; La articulación entre la propuesta

teórica de la cátedra y su propia práctica como enseñantes; La articulación entre la propuesta teórico-práctica de la cátedra y la realidad educativa; El funcionamiento de lxs miembros de la cátedra como equipo de trabajo; El vínculo establecido entre lxs docentes de la cátedra y lxs cursantes; Tu propio aprendizaje en construcción durante la cursada; El seguimiento personal que pudiste hacer de la cursada; y la propia responsabilidad puesta en juego en la cursada. En todos los casos, la respuesta mayoritaria fue la más satisfactoria.

Conclusiones

Lejos de poder obtener un producto acabado o recetas metodológicas para pensar nuestras clases en el marco de la virtualidad y de este Diploma, proponemos seguir construyendo interrogantes que nos ayuden a pensar nuestras clases, a reflexionar para mejorar nuestras prácticas de enseñanza. Es por ello, que dejaremos abiertas una serie de preguntas que permitan poner en debate, para poder poner en jaque nuestros supuestos y habitus y comenzar a indagar más allá de lo tradicional. ¿Cómo pensar propuestas didáctico-tecnológicas de educación virtual desde la enseñanza poderosa que propone Maggio? ¿Qué debemos tener en cuenta para que nuestras clases valgan la pena de ser vividas? ¿Cuáles son las transformaciones y cambios que necesitamos para mejorar las prácticas de enseñanza en entornos virtuales? ¿Qué lugar ocupa el interés particular de nuestros/as estudiantes en las decisiones que tomamos? ¿En qué contribuye el trabajo colaborativo y en equipo en la educación?

Nos preguntamos y les preguntamos ¿qué implica enseñar en la virtualidad? Aquí algunas ideas:

- Enseñar en la virtualidad implica colocar en segundo plano las herramientas tecnológicas, poniendo foco en el sentido de la propuesta, en general, y de cada clase en particular.
- Enseñar en la virtualidad implica construir en equipo, de manera colaborativa y no en soledad.
- Enseñar en la virtualidad implica concebir a los espacios virtuales como lugares de encuentro, en donde es posible, y necesario, construir vínculos pedagógicos.
- Enseñar en la virtualidad, como en cualquier otro contexto, implica tomar decisiones que reflejen el carácter ético y moral de nuestras prácticas de enseñanza.
- Enseñar en la virtualidad implica acompañar en la construcción de conocimientos a nuestros/as estudiantes.
- Enseñar en la virtualidad implica una comunicación constante por diversos espacios con los/as estudiantes.

Esperamos de este modo seguir mejorando la propuesta, siempre con la mirada puesta en la importancia de generar un espacio valioso tanto para estudiantes como para docentes, en donde exploremos la tecnología sin olvidar nuestro posicionamiento didáctico y pedagógico, tan importante en cada decisión.

Referencias bibliográficas

- Andrade: E., & Chacón: E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida.
- Asinsten: J. C. (2007). *Producción de contenidos para Educación Virtual*. Biblioteca digital. Virtual Educa. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx>, 8080.
- Basabe y Cols. (2008) La enseñanza en El saber didáctico de Camilloni (comp.). Ed Paidós: Buenos Aires.
- Burbules: N. C. (2012). *El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza*. Encounters on education, 13.
- Cobo: Cristóbal, & Moravec: John (2011). *Introducción al aprendizaje invisible: la (r)evolución fuera del aula*. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (62),66-81. [fecha de Consulta 17 de diciembre de 2021]. ISSN: 0188-168X. Disponible en:
- Kap: M. (2020). *Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica*. Revista Argentina de Comunicación, 8(11), pp. 82-109.
- Litwin: E. (2005). *De caminos: puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza*. Conferencia inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías. Buenos Aires (Vol. 30).
- Maggio: M (2012) Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición pedagógica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio: M. (2012). *Enseñanza poderosa en Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio: M. (2012). *Tecnologías con sentido didáctico en Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Olaizola: A. (2014). *La clase invertida: Usar las TIC para “dar vuelta” a la clase*. Actas X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior.
- Onrubia: J. (2005, febrero). *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta: ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*. RED. Revista de Educación a Distancia: número monográfico II.

RUEDA (2021) Disponibilidad e implementación de estrategias de accesibilidad y ajustes razonables en los Sistemas de Educación a Distancia (SIED) implementados por las instituciones universitarias nacionales y provinciales.

Pérez: S., & Imperatore: A. (2009). *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Steiman: J (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Bs As: Miño y Dávila.

¿Articulaciones complejas? Diseño y producción de MDD

Diana Duart

Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, UNMdP

duart.diana@gmail.com

Carlos Van Hauvart

Colegio Nacional “Dr. Arturo Illia”, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, UNMdP

carlosvanhauvart@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos abordar la experiencia desarrollada en la producción y realización de Material Didáctico Digital, específicamente en la elaboración de Micro Contenidos Digitales, en el campo disciplinar de la Historia. A ello se suma el impacto que las innovaciones tecnológicas han tenido y tienen en el mundo audiovisual y, con ello, los desafíos que se presentan en la producción audiovisual de contenidos en un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave

MDD; MCD; historia; audiovisual; tecnología

Introducción

Hace nueve años el Grupo Sociedad y Estado “Ángela María Fernández” puso en línea la web Aportes de la Historia. Esta fue pensada en parte para resguardar la producción académica del Grupo y fundamentalmente para almacenar MDD que sería utilizada en el Colegio Nacional Dr. Illia que transitaba la experiencia del Plan Conectar Igualdad.

En su comienzo los miembros del Grupo produjeron textos escolares, posteriormente se sumó cartografía propia, traducciones de fuentes de otras experiencias, selección de fuentes editas e inéditas y citas de autor. Convirtiéndose en una biblioteca curada a la cual los alumnos accedían en cualquier momento.

Al estar en línea y ser completamente gratuita en su acceso, la pequeña aldea para la que fue pensada, amplió su frontera a pesar de ser solamente una biblioteca curada, en este punto no eran otros alumnos los que se acercaban sino también otros docentes.

Por otra parte, diversos especialistas han trabajado sobre el impacto de la tecnología en el aula en el proceso de enseñanza aprendizaje. Ese uso requiere de un conocimiento complejo y contextualizado que se denomina *Conocimiento Tecnológico Pedagógico Disciplinar* o TPACK. La adquisición de ese conocimiento tecnológico es multifacética, compleja y debe ser conceptualizada. En este sentido, es importante tener en cuenta la esfera disciplinar, la pedagógica y la tecnológica, así como observar las intersecciones que se producen entre ellas. El impacto de las tecnologías digitales tanto en el oficio de investigar como en el de educar y enseñar hace que debamos estar pendientes de sus innovaciones.

Esto nos lleva a estar permanentemente aprendiendo, adaptándonos para adquirir nuevas competencias: la búsqueda se orienta entonces a desarrollar un lenguaje de comunicación disciplinar, en su modalidad presencial, a distancia o virtual, que podamos utilizar en determinados procesos de investigación o en instancias de enseñanza aprendizaje.

El mundo audiovisual, una introducción a sus desafíos

En este recorrido, de realizar MDD, se formuló la posibilidad de producir material audiovisual propio teniendo en cuenta los desafíos que ello suponía. Entonces el reto que se planteaba era conocer, en primer lugar, lo que se desconocía de una producción audiovisual.

Para comenzar, aprendimos esta distinción dentro del proceso de producción. Son tres las instancias de desarrollo y concreción, esto ordena todo el proceso. Siendo de suma importancia, ya que muchas veces el público desconoce estas etapas de realización debido a la normalización de un consumo que no hace hincapié en estos pasos.

La primera se denomina *Proyecto o Biblia*, la cual contiene múltiples instancias, tal y como propone Martel (2011):

Una biblia es el documento madre de un proyecto audiovisual, usado como referencia por todas las áreas involucradas en las distintas etapas de la producción y realización.

La segunda etapa es el *Enlatado*, que refiere al momento en que el proyecto está listo, se haya emitido o no. La tercer y última etapa es el *Formato*, cuando el producto ya fue emitido.

Actualmente el mundo audiovisual propone otras categorías alternativas que nos permiten ordenar su exhibición: VOD (Video on Demand), SVOD (Video por suscripción) y su paso a S+A VOD (Suscriber + Advertising), TVOD (pago por ver) y AVOD (lo veo cuando quiero).

Estos formatos se potenciaron por la transmisión “vía internet” y la creciente calidad de los receptores que pueden recibir contenidos SD y SDH como la telefonía celular

móvil. Internet entonces se convierte en un medio de distribución en donde se ven involucrados un consumidor (downstream) y un canal de comunicación (upstream): esto significa que tiene lugar una comunicación directa con el consumidor y el proveedor (Prepelitchi, 2023), junto a las tecnologías Data Mining y Big Data, que hacen un análisis de los deseos del consumidor y que servirán para presentarle los géneros que desea.

A su vez, los realizadores también ubican su producción por Género. En nuestro caso, si tomamos como ejemplo la producción propia depositada para su exhibición en el Canal de YouTube de Aportes de la Historia que se denomina “Historias de la Independencia”, esta sería considerada como non-scripted o unscripted (no ficción) y explicitada de la siguiente manera “Género: No ficción, Documental, Historia”, junto con la cantidad de capítulos totales y su duración con los asteriscos correspondientes.

Entonces, vamos adquiriendo el lenguaje de los productores audiovisuales, esto facilita la comunicación y poder transitar esas dos esferas con comodidad. Esto también planteó un escenario alternativo profesional, que en nuestro caso fue producir MCD audiovisual, un campo vacante que decidimos ocupar.

Un punto importante y que explica en parte el desarrollo de este trabajo, así como su enfoque es lo que se denomina el Know How (la forma en que se hace). En nuestro caso, como productores audiovisuales, este punto es significativo ya que lo que se busca es transferir la experiencia de este ámbito a quienes desean realizarla desde y para el campo académico o educativo.

Entonces, la Biblia se debe pensar a quién **comunica, qué comunica y cómo comunica.**

En *a quien comunica* intervienen varios aspectos. El primero y central que abordaremos es la ubicación concreta del público al que nos dirigimos. Siendo un género de “no ficción, documental, historia”, las opciones son múltiples: la “divulgación” de ese conocimiento disciplinar es una de las más exploradas. Además de la reciente aparición de lo que se denomina “Historia Publica”.

El público elegido, en nuestro caso, está escolarizado entonces el género de “no ficción” comunica en un proceso de enseñanza aprendizaje determinado por el nivel educativo al que está dirigido, sea para su uso presencial, a distancia o “virtual”.

Definido el desafío, entonces acá las fronteras empiezan a confluir y manifestar su interés en integrarse. ¿Cómo comunicar en términos de producción audiovisual un lenguaje de una disciplina como historia con su componente didáctico pedagógico? eso pasa a ser el desafío central. Entonces, la empresa es que cada una de las partes tiene su lenguaje de cómo comunicar y hay que hacerlas confluir.

En nuestro caso cuando nos referimos a *que comunicamos*, definimos primero el contenido a abordar, luego se toma la obra de un autor, una pregunta significativa que haya elaborado, las fuentes con las que trabajo, las conclusiones que realiza y se vuelca

en la producción de un guion en el cual su exposición no debe superar los 8 minutos González Príncipe (2022). El segundo paso es cuando el guion base es publicado en la WEB junto al link de exhibición del producto. Posteriormente bajo la aplicación Genial.ly se vuelve a publicar el guion, el link al canal, se suman citas de autor o fuentes para ampliar, contrastar o verificar el guion y por último se realiza un Videopocasting en el Rincón de Adso, pensado para los docentes, donde se amplían y profundizan cuestiones abordadas en el MCD.

Relación entre la tecnología y el oficio de investigar y enseñar

Estas cuestiones nos llevan primeramente a referirnos a la relación que hemos entablado con la tecnología en el oficio de investigar junto a la docencia.

Un instrumento como la “computadora” se muestra como centro y ordenador de muchas de nuestras actividades. Las innovaciones en términos de hardware y su decreciente coste han permitido su uso masivo.

Sin embargo, esta relación no siempre es amable. Con el software o las aplicaciones ocurre un proceso similar, tanto en el marco de la investigación o la docencia. Podemos coincidir que el procesador de texto es el elemento básico de nuestra tarea.

La tecnología en el mundo audiovisual

Vamos ahora a abordar los conocimientos tecnológicos necesarios para producir MDD, MCD (audiovisual).

Para transmitir o registrar es necesaria una cámara de foto, de video o de vlogging. Conseguida la herramienta, debemos entonces comprender una serie de elementos a los cuales debemos prestar atención y constituyen en sí un desafío: estos elementos son, en primer lugar, **el filtro, luego el lente, posteriormente el censor y por último el procesador**. Si nosotros usamos un teléfono, una laptop o una *tablet*, encontraremos estos elementos integrados en un cuerpo. Si realizamos una transmisión desde una PC deberemos incorporar una cámara como periférico y habilitarlo mediante el software apropiado.

El filtro.

El filtro es un elemento que se agrega al lente de una cámara fotográfica, de video o de vlogging. Es un componente central en la calidad o nitidez de la imagen que vamos a transmitir o registrar. El principal filtro es el polarizador o cpl, utilizado para reducir los reflejos de la luz y realzar los objetos. El otro filtro más comúnmente utilizado es el ND, que sirve cuando se transmite desde exteriores: en este caso, funciona como un lente de sol.

El lente.

Otro de los elementos a considerar es el lente: este constituye el ojo de la cámara. El primer detalle al que debemos prestar atención es la marca que provee a nuestro dispositivo, tanto para un teléfono, una cámara fotográfica, de video, vlogging, laptop, *tablet* o cámara para PC. Pueden ser fijos o extraíbles, de enfoque manual o automático.

Muchas firmas de cámaras proveen también de lentes con sus propias monturas, mientras que otras se dedican exclusivamente a la producción de lentes. En el mercado se ofrece una gran variedad de tipos de lentes, situación que muchas veces genera confusión si uno no se toma el tiempo de comprender las opciones.

Veamos sintéticamente cuales son. El primero que vamos a señalar es el GRAN ANGULAR. Estos tipos de lentes se hicieron populares a partir de su uso en las cámaras deportivas (figura 1), y van desde los 17 mm a los 35 mm. También disponemos del LENTE FIJO, que no permite alejar ni acercar al objeto que queremos retratar: el más conocido es el de 50 mm (figura 2). Continuamos con el LENTE ZOOM (figura 3 y 4), que permite modificar la distancia focal sin cambiar el objetivo. Los encontramos desde los 18mm a 105. El lente zoom es el más elegido por los fabricantes cuando tienen que incorporarlo al cuerpo de la cámara.



Figura 1



Figura 1 bis.



Figura 2

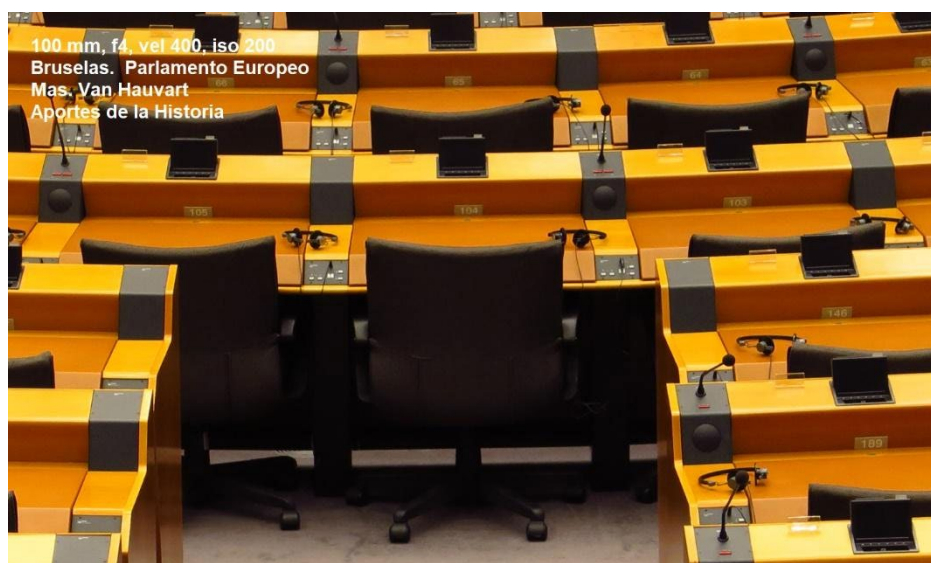


Figura 3

Otro punto a considerar sobre los lentes es su montura: no todas son iguales, aun en una misma marca. El último elemento que señalamos para prestar atención es el diafragma: este permite la entrada de luz al sensor. Cada lente detalla su medida: si tomáramos este ejemplo (véase imagen), F/1.4 la entrada de luz es mayor, si elegimos f/4 es menor.

Cuando observamos una imagen, nuestro ojo está procesando la información que contiene ese objeto y su contexto. Sin embargo, muchos fotógrafos o cineastas aplican el concepto de desenfoque, buscando que un punto específico aparezca perfectamente nítido y el contexto que lo rodea no. Nuestros ojos procesan la información de lo enfocado y no se distraen observando el desenfoque. Este efecto también es conocido como bokeh (figura 5) esto se logra como dijimos con el diafragma abierto.



Figura 5

El sensor

El sensor es un panel que está compuesto de píxeles y que recibe luz. En el mercado existen diferentes tamaños de sensores. Empecemos con el sensor Full Frame o 35 milímetros. Esta toma su denominación de las películas que se usaban para cine o fotografía tomados de las cámaras analógicas. Por otra parte, tenemos las distintas formas APS-C Micro cuatro tercios (Black Magic Desing ,17,3X13). Existen también cámaras de video de entrada profesional cuyo sensor es de una pulgada.

Muchos de los sensores de las cámaras sin espejo son retro iluminados: el sensor puede recibir mucha más luz independientemente de su tamaño.

El lente junto al sensor son el complemento central de una cámara y la habilidad de dominarla es medular pero extramente compleja. Tecnológicamente, tanto el sensor como el lente evolucionan día a día, siendo como estamos observando, una carrera en la que las empresas proveedoras desarrollan constantes innovaciones.

El Procesador

Por último, nos encontramos con el corazón de una cámara, el procesador. Es el cerebro de la cámara, el que determina y realiza todas las operaciones para las cuales ha sido programada en cualquiera de los modos que esta tenga y que se encuentra en la función menú. El procesador está conectado al sensor y al lente, que lo procesa como un periférico al cual le reconoce las características que este posea.

En esta carrera los fabricantes de procesadores proveedores de distintas marcas están apuntando a desarrollar el mejor software de inteligencia artificial, que pueda reconocer al objeto enfocado, es un paso que supera la opción de automático ya que quien maneja la cámara puede hacer los ajustes de velocidad, ISO y diafragma.

El sonido

Captado por el micrófono receptor de muchas cámaras de foto/video o de entrada profesional, el sonido es el otro elemento central, ya que, junto a la imagen, determina la calidad de la propuesta. Si la emisión es defectuosa, la recepción será peor: ejemplos de ello son habituales en las transmisiones por las distintas plataformas. Nadie se queja por la imagen, pero si por la calidad o ausencia de audio en determinados momentos.

Las grandes firmas de cámaras fotografía/video han entendido este desafío sin poder resolver esta cuestión: las de entrada profesional o cámaras de foto/videos deben indefectiblemente poseer un micrófono externo (aun las diseñadas para vlogging). Los más costosos son los kits adaptadores XLR que proveen las distintas firmas o genéricos para cámaras de fotografía/video. Generalmente las cámaras de fotografía/video

poseen una salida mic de 3.5 mm que permite el uso de micrófonos conocidos como lavalier o corbateros alámbricos o inalámbricos.

La escenografía

Volvamos parcialmente al párrafo citado al comienzo del trabajo (Prepelitchi, F.) que sirve de ordenador e índice de tratamiento para producir contenidos audiovisuales: “...Una biblia es el documento madre de un proyecto audiovisual (...) donde se piensa el diseño de escenografía...”. En este caso debemos concentrarnos en lo que definimos anteriormente como el “cómo comunicar”.

Una lección a recuperar es la manera en la que los Vlogger ordenan un espacio de trabajo en una escenografía para videograbar o transmitir. Esta cuestión se aborda permanentemente en los distintos canales que están en You Tube. Si bien es cierto que tal cantidad es abrumadora, muchos “tutoriales” abordan las posibilidades de configuración de ese espacio de trabajo para que se convierta en un estudio.

Junto al escenario, la iluminación se convierte en otro factor fundamental, representando uno de las aristas más estudiadas tanto en la producción audiovisual como en la fotográfica. Primero se ilumina el escenario: esa es la regla máxima de una producción audiovisual. La luz puede ser cálida, fría, o simplemente se puede realizar con una barra led. Esta deberá estar cerca de la pared o el fondo, buscando separar ese escenario de quien video graba o trasmite. El segundo paso será determinar el modo en que iluminaremos nuestro rostro. Primero con una luz principal, luego con una luz de relleno, le sigue la luz de recorte y por último la luz de fondo. Obviamente no es necesario tener todo este esquema, sino saber dónde se ubica cada una de ellas. A continuación, un esquema de luz principal.



Imagen 6

El plano

Esta pensado en relación a la figura humana en cuanto los registros institucionales personales, hay muchos, pero el más comúnmente usado, es el plano medio o medio corto, que se observa en los presentadores de noticieros. Junto al plano es importante reconocer a la regla de los dos tercios, esto es donde se ubica la figura, la correcta composición nos permitirá agregar palabras claves o figuras a nuestro producto audiovisual. Es especialmente útil cuando en la postproducción o edición queremos agregar otras figuras como datos cuantitativos o cualitativos. Cuando usamos la cámara de nuestra PC veremos la figura en un plano levemente Picado (arriba hacia abajo) y cuando lo hacemos con una Laptop será Contrapicado (abajo hacia arriba), cada uno de ellos tiene su significado en el lenguaje audiovisual.

A modo de conclusión provisoria

Al inicio de la presente propuesta indicamos que nuestro objetivo era abordar el desafío que representa elaborar MDD, MCD y producción audiovisual. En ese reto convergen tres vértices: lo disciplinar, lo pedagógico y lo tecnológico. Maridar estos aspectos, aún está lejos de ser sencillo, pero tampoco es imposible. Los tiempos en los que estamos desarrollando nuestra tarea docente (independientemente del nivel educativo) nos imponen cambios porque la transformación tecnológico-cultural de la sociedad está modelando otros formatos de comunicación tanto a nivel de opinión pública como en la educación. Y es en este último aspecto en donde se denota un mayor desfasaje. Por lo tanto, no es una opción, es una obligación acortar esa distancia para evitar que se transforme en un abismo.

Hemos querido transmitir la experiencia transitada por nuestro grupo de trabajo en la construcción de una página web y en la producción de material educativo digital audiovisual. Ha sido un derrotero enriquecedor no falto de errores andados y desandados. En lo que respecta a lo disciplinar, tener la seguridad de su dominio; en lo pedagógico, saber reconocer las orientaciones actuales que modelan los procesos de enseñanza aprendizaje; en lo tecnológico-audiovisual (objeto central de nuestro trabajo), es el hito más difícil de conquistar por la simple y sencilla razón que no tenemos formación para ese campo. Nos convertimos en autodidactas de la tecnología y de la comunicación visual y audiovisual. Para quienes tenemos bastante avanzadas nuestras trayectorias profesionales, pudo haber sido un atajo frente a la inmediatez de los cambios que nos moviliza. Pero, entonces, se nos presenta varias inquietudes en los términos de la formación de futuros recursos docentes: ¿alcanza con transmitir informalmente una experiencia personal amateur a nuestros estudiantes? ¿Cuándo estos cambios en la comunicación y las nuevas tecnologías van a estar incorporadas formalmente en los futuros docentes? Son articulaciones complejas de organizar, pero no imposible. La formación profesional debe pensarse en función de diversas modalidades de enseñanza aprendizaje y también de otros campos laborales.

Necesitamos que estos tres lenguajes dejen de ser divergentes para transformarse en una convergencia sólida que no se proyecte en el futuro, sino que nos reclama en el más inmediato presente.

Referencias Bibliográficas

- Castro Chans: B. (2023). *Pensar la educación desde la comunicación: en: Castro Chans: B. (Ed.), Los procesos comunicacionales y las TIC: acompañar escenarios educativos combinados*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Condes: Oscar, (13/4/2018), La regla de los dos tercios; que es: cuando y como usarla (y cuando no hacerlo), Xataka Fotos. En línea: <https://www.xatakafoto.com/trucos-y-consejos/la-regla-de-los-tercios-a-fondo-que-es-cuando-y-como-usarla-y-cuando-no-hacerlo>
- Gonzales Principe: A., (2022), Horizontes para la reconfiguración de la enseñanza: en: Aula Cavila: sin fronteras: En línea: . Universidad Nacional de La Plata.
- Kap: M. (2014). *Conmovidos por la tecnología: pensar las practicas desde la subjetividad docente*: Buenos Aires: Prometeo.
- Mauri: T., Onrubia: J., Coll: C. y Colomina: R. (2016). *La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño: usabilidad y prácticas de uso*. ROJO. Revista de Educación a Distancia, (50), pp. 1-9.
- Mishra: P., & Koehler: M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge*. Teachers College Record. 108(6), 1017-1054.
- Odetti: V., (2016), Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes: en: Báez Sus: M.; García: J.M. (comp.) Educación y tecnología en perspectiva: Montevideo, Uruguay: FLACSO Uruguay. Disponible en:
- Prepelitchi: F., (2023), Comercialización en medios tradicionales y plataformas digitales: Universidad Nacional de Villa María.
- Santos Guerra: M., (1991) ¿Como evaluar los materiales?, en: Cuadernos de pedagogía (nº 194, pp. 29 -39). La ley.
- Schwartzman: G., Odetti: V., Langhi: M (2015). *El Material didáctico como hoja de ruta*. Experiencia en el diseño de portadas para un posgrado en línea: en: II Jornadas Nacionales y IV Jornadas sobre experiencias e investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa. En línea:

Análisis Crítico de la Integración de la Inteligencia Artificial Generativa en la Formación Jurídica: El Caso de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Mariel Martin

UNMDP

mariel@mdp.edu.ar

Ezequiel Ricciardi

UADE

ezericciardi@gmail.com

Federico Larrondo

UNMDP

federicoalarrondo@gmail.com

Introducción

La comunicación presentada forma parte de un grupo de investigación interdisciplinario de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que dirige la Dra. Mariel Cecilia Martin con otro grupo de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla España, que dirige el Dr. David Sanchiz Cobos. El proyecto se denomina el Impacto de la Inteligencia artificial en el proceso de enseñanza, en el proceso de aprendizaje, y en las condiciones y ambiente de trabajo en la docencia e investigación, en la Universidad. Estudio de caso en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina y en la Universidad Pablo de Olavide Sevilla, España.

En nuestra ponencia realizaremos un Análisis Crítico de la Integración de la Inteligencia Artificial Generativa en la Formación Jurídica, asignatura específica denominada Inteligencia artificial, Tecnología y Derecho La Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Este estudio observacional, descriptivo y transversal se centra en la población estudiantes de la asignatura enunciada, la metodología seleccionada es la cualitativa, que considera un pilar fundamental la interdisciplina y la transdisciplinaria que permite una mirada integral de la realidad a trabajar. Seleccionando el estudio de caso como

estrategia de investigación en las ciencias sociales es "una investigación empírica de un fenómeno contemporáneo, tomado en su contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes" (Yin, 1994, p.13). En las técnicas de recolección y procesamiento de la información, utilizamos, como herramientas entrevistas orales no estructuradas a docentes, encuestas al alumnado con preguntas en formato QR, y entrevistas en profundidad a estudiantes de la asignatura.

Marco teórico

La implementación de la inteligencia artificial (IA) en la Universidad ha generado un impacto significativo en los sistemas educativos a nivel mundial, planteando interrogantes sobre las posibles implicaciones en la labor docente y en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. Este cambio, marcado por una evolución tecnológica sin precedentes, invita a una reflexión profunda sobre el futuro de la educación y el rol de las universidades en la formación de las próximas generaciones. Según Siemens (2014), la capacidad de la IA para personalizar el aprendizaje presenta una oportunidad sin precedentes para adaptar la educación a las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo así una experiencia de aprendizaje más eficaz y atractiva.

La IA, inicialmente asociada con sistemas computacionales, ha experimentado un desarrollo evolutivo notable en las últimas tres décadas. Yuval Noah Harari (2016) destaca que este periodo ha sido testigo de cambios profundos, cuyas magnitudes y consecuencias apenas comenzamos a comprender. De manera similar, Ray Kurzweil (2005) señala la aceleración en la evolución de tecnologías como la biogenética, la nanotecnología, la neurociencia, y la inteligencia artificial. Estos avances han planteado desafíos y oportunidades sin precedentes en diversos ámbitos de la sociedad. En este contexto, Woolf (2018) argumenta que la IA puede actuar como un catalizador para una educación más inclusiva y accesible, al ofrecer herramientas que superan las barreras físicas y socioeconómicas.

Dentro del marco regulatorio, la Resolución del Parlamento Europeo 2015/2103 (2017) identifica a la robótica y a la IA como tecnologías disruptivas con el potencial de transformar vidas y prácticas laborales, subrayando la importancia de proteger derechos fundamentales como la seguridad, la salud humana, la libertad, y la privacidad en este proceso de transformación. Fuller y Pittman (2020) enfatizan la necesidad de abordar las implicaciones éticas y sociales de la IA en la educación, asegurando que su integración fomente la equidad y la justicia.

Una amenaza que perciben los docentes es ser reemplazados en numerosas tareas, originando una precariedad y posible desocupación. Sin embargo, una visión alternativa sugiere que la capacitación o denominada alfabetización digital permitirá el cambio del rol docente de brindar contenidos básicos y tareas más repetitivas, de esta manera fortalecer la

dimensión pedagógica, incentivando el pensamiento crítico, un conocimiento holístico, promoviendo actividades y proyectos que involucren a los estudiantes en la resolución de problemas reales y situaciones de la vida cotidiana. De acuerdo con Buckingham (2015), la integración de la IA en el currículo universitario debe ser acompañada de una reflexión crítica sobre cómo estas tecnologías pueden servir para amplificar las capacidades humanas en lugar de reemplazarlas.

La aparición de nuevas herramientas, generalmente, condiciona la percepción de los y las docentes con respecto al futuro. Algunos y algunas docentes creen que la aparición de la IA, termina con la estructura clásica de la escuela. Otros ven en la IA y en el ChatGPT una oportunidad para rediseñar cómo se ve el aprendizaje y esperan su llegada para reformular, de una vez por todas, esa estructura obsoleta.

La introducción de nuevas tecnologías en el ámbito educativo, como la calculadora y posteriormente los teléfonos inteligentes, ha sido recibida con expectativas de transformación significativa. A lo largo de las décadas, diversas innovaciones tecnológicas, incluyendo el internet, las computadoras portátiles, las pizarras electrónicas, las *tabletas* y otros dispositivos digitales, han sido presentadas como herramientas capaces de revolucionar la enseñanza. No obstante, a pesar de las esperanzas depositadas en estos avances, los resultados han sido limitados, y el impacto esperado en la mejora sustancial del proceso educativo no se ha materializado de manera consistente (Martínez Sánchez, 2003; García & Ruiz, 2021).

Análisis Institucional

Cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general, y en donde se generan formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan, eso le permite especificarse y diferenciarse como un ámbito capaz de generar una cultura singular.

Al respecto Ulloa (1995) alude que la operación de los sentidos (significados) y su funcionamiento, determina tres niveles de manifestación:

- Formal: los hechos y productos que provienen de la interacción técnica y social de los individuos y grupos, en función de la tarea y los fines institucionales.
- Informal: las relaciones socioemocionales de los individuos y grupos en áreas referidas a su vida como comunidad.
- Fantasmático: imágenes, fantasías, temores, ansiedades... relacionados con los climas y estados emocionales compartidos.

El tipo de funcionamiento institucional resultará, sobre todo, en lo referido a la capacidad para evaluar la realidad y actuar sobre ella, las personas y los grupos puedan discriminar los elementos de tipo Fantasmático y lograr coherencia aceptable entre los niveles formales e informales de interacción. El análisis de una institución puede

realizarse con diferentes propósitos; para comenzar, en cada establecimiento existe un estilo que opera como mediador entre las condiciones y los resultados. Las condiciones son los elementos preexistentes. Los resultados son el fenómeno en estudio y aquellos otros aspectos derivados de esas condiciones. Es decir que cuando hablamos de estilo institucional aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etc.

Los sistemas de organización pautan la conducta de sus miembros entre los cuáles encontramos: fines, objetivos, distribución de responsabilidades, sistema de comunicación, sistema de supervisión, control y evaluación, normativa, participación en las decisiones, modalidades de gestión de sus autoridades, ideologías (concepciones y representaciones).

Las tensiones pueden producirse por la oposición entre la tendencia de las personas a actuar y trabajar siguiendo sus propios criterios y las exigencias de la estructura formal. La oposición entre la tendencia a innovar y modificar el contexto y la tendencia a reproducirlo; y la oposición entre la exigencia de respetar la tradición en la definición de criterios de decisión y acción y el deseo de explorar, inventar, innovar en los fines y en los métodos.

Un cambio institucional es aquel que efectivamente compromete y conmueve el modelo institucional y, dentro de la ideología, pone en cuestión centralmente la representación de la identidad institucional.

En la pesquisa a realizar, planteó en trabajos anteriores Martin (2020), cada unidad académica conforma una tribu académica, poseen sus lógicas subyacentes que las diferencian, conforman un entramado y una construcción del poder diferenciado.

Características Institucionales

La Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional de Mar del Plata se ubica en un edificio de joven construcción, data del año 1998 y se encuentra ubicado en el centro de la ciudad de Mar del Plata, enfrente a una plaza pública, próximo al casco original la Catedral, la Municipalidad, un canal de Televisión y a dos cuadras del edificio de Rectorado

En relación al alumnado hay 3200 activos, es decir que cursan y dan exámenes parciales y finales. El plan de estudios del 2018, se divide en una Formación Disciplinar conformada por 33 asignaturas, 27 cuatrimestrales y 6 bimestrales, la Formación Práctica conformada por 7 asignaturas dos de ellas bimestrales.

En nuestra ponencia del Análisis Crítico de la Integración de la Inteligencia Artificial Generativa en la Formación Jurídica, la materia específica que analizamos se denomina

Inteligencia artificial, Tecnología y Derecho, se ubica en la formación disciplinar y es bimestral, y las /os estudiantes debe haber cursado aprobado previamente 18 asignaturas.

Su programa posee 16 unidades las mismas abordan aquellas temáticas que son centrales en la relación entre Derecho e Inteligencia Artificial, como las regulaciones normativas, los planteos éticos sobre los desarrollos tecnológicos, el impacto en los procesos y la gestión judicial y las posibilidades de dotar de personalidad jurídica a sistemas “artificiales”, el impacto de la IA en relación a la afectación de derechos humanos como privacidad e intimidad, y su impacto sobre sistemas económicos, como activos virtuales y otros. Dicha materia se desarrolla con docentes especialistas en distintas ramas del derecho (Derechos Humanos, Civil, Comercial, de Consumo, Laboral entre otros).

El objetivo general planteado en el programa de estudio es preparar a los futuros profesionales para enfrentar los nuevos desafíos que las tecnologías generan en la sociedad en general, y en el campo del derecho, las políticas de Estado y en la economía en particular. Sosteniendo que es menester del Estado, formar juristas, funcionarios públicos y magistrados, que comprendan la reformulación del sistema social actual y de allí sostiene que la materia se erija como una herramienta ineludible a fin de formar profesionales con visión de futuro.

En cuanto a la metodología de enseñanza utiliza material didáctico actualizado con diversas plataformas digitales, herramientas, trabajo colaborativo, producciones conjuntas, presentaciones grupales domiciliarias, presenciales, teleconferencias, realización de material audiovisual por parte de los docentes y el alumnado. En la misma, además, se fomenta el uso de los sistemas de Inteligencia Artificial Generativa para investigaciones y evaluación de los /as estudiantes. La evaluación de la cátedra como consta en su programa es sumativa y formativa.

Si bien el nuevo Plan de Estudios se inició en el 2018, en el 2019 inició el cursado de la asignatura, en un principio pocos alumnos/as, debido que tenían que tener 18 materias aprobadas como mencionamos, y por otro lado eran los que se cambiaban del Plan de Estudios anterior no todos se pasaron al nuevo rápidamente, sino que fue progresivo. Por eso en un inicio eran entre 10 y 20 estudiantes, actualmente desde la cursada de verano es un promedio entre 40 y 50 en cada bimestre. Si bien es bimestral se cursa en tres cuatrimestres los tradicionales, primer y segundo cuatrimestre y se suma la cursada de verano.

Metodología

En las técnicas de recolección y procesamiento de la información, utilizamos, como herramientas la entrevista oral no estructurada a docentes de diferentes asignaturas, autoridades de la gestión, y encuestas a profesores y alumnado con preguntas en formato QR, a fin de que sean operativas y claras, en el caso del estudiantado las de información general fueron: ¿En qué año de la carrera de Derecho te encuentras, edad, género?, en relación a la exposición a la IAG, se focalizó en la implementación ¿has utilizado alguna herramienta de IAG en tus estudios o prácticas previas, (Sí/No)? en caso afirmativo, ¿qué herramientas has utilizado y con qué frecuencia?, por último un tema vertebral son las consideraciones éticas planteadas ¿consideras que hay dilemas éticos significativos asociados al uso de IAG en el derecho?, (Si/No), si respondiste afirmativamente, ¿Si respondiste afirmativamente, ¿podrías mencionar algunos de éstos?

Análisis de resultados

El impacto de la Inteligencia Artificial (IA) en los entornos educativos ha transformado significativamente el proceso de enseñanza y de aprendizaje, generando nuevos desafíos y oportunidades para los estudiantes y docentes. A partir de entrevistas y encuestas realizadas a

estudiantes de la carrera de Derecho que han incorporado el uso de la IA en su formación, este análisis busca explorar cómo las tecnologías digitales están mediando en la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades críticas y la gestión del aprendizaje.

Uno de los puntos más recurrentes en las entrevistas es la idea de la IA como un facilitador del aprendizaje autónomo y personalizado. Axel Román (2023) señala que la IA le ha permitido reorganizar sus ideas en momentos de bloqueo cognitivo, lo que le ha proporcionado una nueva perspectiva crítica sobre su disciplina. Este uso estratégico de la IA refleja los conceptos de aprendizaje ubicuo de Carina Lion (2022), quien afirma que las tecnologías digitales permiten aprender en cualquier momento y lugar, promoviendo un acceso flexible al conocimiento que trasciende las limitaciones espaciales y temporales del aula.

Este uso flexible y estratégico de la IA también es subrayado por Camila Martínez (comunicación personal, 26 de agosto de 2024), quien, aunque mantiene un apego a los métodos tradicionales de estudio —como el uso de libros impresos y la toma de apuntes a mano—, reconoce que la IA le ha servido para reforzar y repasar conceptos en momentos críticos. Martínez, al igual que otros estudiantes encuestados, destaca que la IA no reemplaza el estudio tradicional, sino que actúa como un recurso que agiliza el acceso a la información y ayuda a resolver dudas en tiempo real. Este testimonio se

alinea con la propuesta de Mariana Maggio (2012), quien sostiene que los entornos educativos contemporáneos deben enriquecerse con herramientas digitales que complementen las metodologías pedagógicas tradicionales, promoviendo un aprendizaje más interactivo y dinámico.

Por su parte, Elías Higuero (comunicación personal, 28 de agosto de 2024) destaca cómo la IA ha sido clave para mejorar su eficiencia en la gestión del tiempo y organizar su proceso de aprendizaje. En su experiencia, el uso de herramientas de IA le permitió preparar una materia completa de manera autónoma, optimizando su estudio y enfocando sus esfuerzos en los temas más relevantes. Este testimonio se relaciona con el concepto de aprendizaje expandido desarrollado por Alliaud (2019), donde la tecnología permite a los estudiantes gestionar sus propios tiempos y recursos de manera más eficiente, ampliando el proceso de aprendizaje más allá de los límites tradicionales del aula.

En las encuestas, los estudiantes refuerzan esta percepción, destacando que la IA les ha permitido avanzar en su estudio de manera más rápida y eficiente. Sin embargo, también

manifiestan la importancia de cotejar la información proporcionada por las herramientas tecnológicas, señalando los riesgos asociados a una dependencia excesiva de la IA. Este punto de vista coincide con la reflexión crítica de autores como Edith Litwin (2011), quien enfatiza la importancia de una alfabetización digital crítica, donde los estudiantes no solo aprendan a utilizar la tecnología, sino que desarrollen una capacidad crítica para evaluar la calidad y confiabilidad de la información que reciben.

El aspecto ético también emerge con fuerza en los testimonios de los estudiantes. Axel Román (comunicación personal, 27 de agosto de 2024) subraya la importancia de la transparencia en los algoritmos y la necesidad de que los estudiantes comprendan los mecanismos detrás de la IA, evitando un uso acrítico de la tecnología. Esta postura refleja las preocupaciones expresadas por Tejedor (2019), quien plantea la necesidad de que el uso de la IA en los entornos educativos se regule desde una perspectiva ética, garantizando que los estudiantes no solo usen la tecnología de manera eficiente, sino también de manera responsable y consciente.

Finalmente, la intersección entre tecnología y reflexión crítica que los estudiantes describen en sus experiencias con la IA sugiere que la integración de estas herramientas en la educación requiere una orientación pedagógica sólida que promueva el desarrollo de habilidades transversales. La IA, tal como lo perciben los estudiantes, no debe sustituir el pensamiento crítico ni el análisis profundo, sino actuar como un complemento que favorezca el acceso a la información y la organización del aprendizaje. Este enfoque resuena con las propuestas de Inés Dussel (2011), quien sostiene que la tecnología debe integrarse en la enseñanza de manera crítica, formando a los estudiantes para que sean capaces de gestionar su propio aprendizaje de forma reflexiva y ética.

Conclusión

La incorporación de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la formación jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata no solo ha transformado el acceso al conocimiento, sino que ha replanteado las prácticas pedagógicas y los métodos de enseñanza. Este estudio, que analiza entrevistas y encuestas a estudiantes de la materia "Inteligencia Artificial, Tecnología y Derecho" en cuarto año de la carrera, revela cómo la IA ha facilitado un aprendizaje más autónomo, flexible y personalizado, permitiendo a los estudiantes reorganizar conceptos y acceder a información de manera más eficiente. Sin

embargo, si bien esta asignatura ha brindado valiosas herramientas tecnológicas y reflexivas, los datos recopilados sugieren que iniciar el abordaje de estas competencias tecnológicas desde los primeros años de la carrera podría ser altamente beneficioso.

En el contexto específico de la formación jurídica, los estudiantes entrevistados manifestaron que el uso de la IAG les permitió optimizar el tiempo de estudio y mejorar la organización de sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, uno de los puntos más destacados es el reconocimiento del riesgo ético y la dependencia excesiva de estas herramientas. Los estudiantes coincidieron en la necesidad de mantener un enfoque crítico frente a la información proporcionada por la IAG, subrayando la importancia de la transparencia en los algoritmos y la necesidad de una revisión rigurosa de los datos que se obtienen a través de estos sistemas.

El desafío ético no es menor en el ámbito jurídico, donde las decisiones y acciones de los futuros abogados tienen un impacto directo en la justicia y en la sociedad. La IAG, si bien ofrece grandes beneficios en términos de acceso a información comparada y análisis de datos complejos, debe ser vista como un complemento a las competencias profesionales tradicionales, tales como el pensamiento crítico, la argumentación jurídica y el análisis profundo. Los docentes, por su parte, también enfrentan el reto de adaptarse a estas tecnologías y de integrarlas de manera reflexiva en el currículo, fomentando un uso responsable y consciente de la IAG en el ámbito educativo.

El análisis realizado también resalta que, aunque la IAG ha demostrado ser una herramienta valiosa para mejorar la eficiencia y la gestión del aprendizaje, no debe reemplazar el proceso intelectual y reflexivo que caracteriza a la formación jurídica. La IA debe funcionar como un medio para facilitar el aprendizaje, pero no para reducir la complejidad inherente al estudio del derecho.

En este sentido, los hallazgos reflejan la necesidad de una revisión institucional más profunda sobre cómo se están integrando las tecnologías en el sistema educativo. Si bien la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata ha avanzado en la inclusión de la IAG en la formación, queda claro que este proceso debe estar acompañado por un enfoque que combine el dominio técnico de las herramientas digitales con una formación sólida en valores éticos y habilidades críticas. La enseñanza del derecho no puede reducirse a la

automatización de procesos, sino que debe seguir fomentando el análisis humano, la reflexión ética y la capacidad de adaptarse a los desafíos sociales y tecnológicos.

La inteligencia artificial ha abierto nuevas puertas en la educación jurídica, permitiendo una mayor personalización y autonomía en el aprendizaje, pero su integración plena exige una orientación pedagógica crítica. Los docentes deben promover no solo el uso efectivo de estas tecnologías, sino también el desarrollo de habilidades que aseguren que los futuros profesionales del derecho sean capaces de gestionar y evaluar la información de manera responsable.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud: A. (2019). *Aprender y enseñar en tiempos de incertidumbre: Propuestas para la formación docente*. Editorial Teseco.
- Buckingham: D. (2013). *Beyond technology: Childrens learning in the age of digital culture*. Polity Press.
- Dussel: I. (2011). *Reflexiones sobre la incorporación de tecnologías en la educación*. En S. Gvirtz & C. Necuzzi (Comps.), *Educación y tecnologías: Las voces de los expertos* (pp. 37-47). ANSES.
- Facultad de Derecho de la Universidad de Mar del Plata: Plan de Estudios 2028
- García: F., & Ruiz: M. (2021). *Innovación educativa y nuevas tecnologías: Experiencias y desafíos en el siglo XXI*. Editorial Narcea.
- Kurzweil: R. (2005). *The singularity is near: When humans transcend biology*. Viking.
- Lion: C. (2022). *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente: proyecciones del futuro*. Noveduc. ISBN 978-987-538-7645.
- Litwin: E. (2011). *Tecnología educativa: Política: historia y reflexiones sobre el futuro*. Amorrortu Editores.
- Maggio: M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós. ISBN 978-950-12-1535-9.
- Martínez Sánchez: J. (2003). *Transformaciones tecnológicas en la educación: Impactos y proyecciones*. Editorial Ariel.
- Siemens: G. (2014). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Routledge.
- Tejedor: S. (2019). *Ética de la tecnología educativa: Una mirada crítica hacia el uso de la tecnología en la enseñanza*. Editorial Trotta.
- Ulloa: A. (1995). *Análisis institucional: Métodos y enfoques*. Editorial Troquel.
- Woolf: B. (2018). *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. Morgan Kaufmann.
- Yin: R. K. (1994). *Case study research: Design and methods (2nd ed.)*. SAGE Publications.



Eje 5 - TRANSFORMACIONES CULTURALES, ARTE Y EDUCACIÓN

Viviana Murgia

Universidad Nacional del Centro

vivianaalejandramurgia@gmail.com



Imagen Creada con Inteligencia Artificial Generativa.

Las experiencias presentadas a continuación involucran a docentes y estudiantes de distintos niveles educativos, campos de formación e instituciones. Todas ellas comparten el interés por transformar las prácticas educativas mediante la experimentación y el impacto de las transformaciones culturales. En este proceso de innovación, emergen tramas que resignifican la cultura digital como una oportunidad para diseñar narrativas inmersivas, lúdicas y transmediales. Estas propuestas ofrecen recorridos flexibles y diversos en los que los y las estudiantes pueden tomar decisiones sobre sus aprendizajes, al tiempo que involucran a colectivos docentes que trabajan colaborativamente y construyen redes de apoyo y enriquecimiento mutuo.

En esta mesa se expusieron diferentes iniciativas que abordan los procesos de hibridación en la implementación de narrativas transmedia para el nivel secundario, la creación de un museo virtual donde los estudiantes diseñan salas de arte, la gamificación del aula virtual como una nueva configuración de la cursada, el diseño

gamificado de contenidos para el nivel primario y la articulación de redes de formación docente que vinculan institutos, escuelas y espacios culturales de la comunidad.

Los proyectos aquí reseñados no solo evidencian logros, sino también los desafíos que implica poner en marcha propuestas de enseñanza que cuestionan las formas tradicionales de habitar el aula. Por ello, además de fomentar la experimentación, resulta fundamental generar espacios de reflexión sobre lo acontecido. Estas experiencias no solo brindan claves para diseñar estrategias didácticas que integren la cultura digital, sino que también abren interrogantes para pensar críticamente su incorporación. Sobre todo, nos invitan a asumir riesgos, aprender en comunidad y desafiar los lugares cómodos de la enseñanza tradicional.

La narrativa transmedia pedagógica: configuración de escenarios híbridos en el desarrollo de proyectos educativos para la escuela secundaria. Experiencias educativas en la EES N°10 de Olavarría

Viviana Murgia

GIDET

vivianaalejandramurgia@gmail.com

Resumen

La experiencia que presento analiza los procesos de hibridación en el diseño de narrativas transmedia pedagógicas, integrando lo analógico y lo digital, el aula y la comunidad, los dispositivos tradicionales de transmisión del conocimiento como el libro y las redes sociales, así como la teorización y las expresiones artísticas. Para ello, retomo los resultados de mi tesis de Maestría en Tecnología Educativa (UBA), cuyo objetivo fue investigar, a través de la implementación de una narrativa transmedia en el nivel secundario, el co-diseño escuela-comunidad como estrategia para favorecer aprendizajes significativos y situados. El proyecto se llevó a cabo en dos divisiones de 6.º año de la Escuela de Educación Secundaria N.º 10 de Olavarría. Desde un enfoque basado en la teoría fundamentada y la investigación de diseño, analicé entrevistas a docentes y estudiantes que participaron del proyecto, los fragmentos de la narrativa producidos por los cursos involucrados y la participación de la comunidad. A partir de este estudio, identifiqué fortalezas y desafíos en la configuración de escenarios educativos híbridos, explorando cómo el ensamble entre lo analógico y lo digital puede enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje

Palabras clave

Narrativa transmedia; Educación Secundaria; hibridación; cultura digital

Introducción

En esta ponencia me propongo analizar la configuración de escenarios híbridos que tienen lugar con el desarrollo de las Narrativas Transmedia Pedagógica (Alonso y Murgia, 2018). La producción de estos relatos integra diferentes piezas narrativas realizadas por los y las estudiantes, en los que articulan contenidos curriculares, temas de la realidad, sus propios intereses y la participación de la comunidad. El diseño de narrativa transmedia con finalidad educativa atiende al potencial emocional que tienen los relatos, al que se le añade el potencial de los dispositivos tecnológicos y las plataformas para crear y comunicar a través de diferentes lenguajes.

Como señalan Molas Castells (2018) y Lion & Ferrarelli (2023), la incorporación de las narrativas transmedia al ámbito educativo permiten, entre otras cosas, el desarrollo de recorridos flexibles en los que los y las estudiantes vinculan contenidos escolares con temas de la realidad y promueven la construcción colaborativa del conocimiento, a través, de la interacción y de la comunicación. Por lo tanto, se trata de propuestas educativas que se enriquecen con base en procesos de hibridación, en los que entran en contacto lo digital y lo analógico, el saber de las disciplinas escolares y el saber de otros actores sociales, el contexto de los y las estudiantes y el diseño curricular.

García Canclini (1989) desarrolla el término híbrido para referirse a transformaciones culturales que tienen lugar en la interacción y resimbolización de lo tradicional y lo moderno, tensionado así, la idea de culturas contrapuestas o dicotómicas o, la sustitución de una cultura por otra. En consecuencia, se puede entender la hibridación como procesos de innovación y de cambios, y no como la sumatoria de elementos distintos o la imposición de uno sobre otro. Las narrativas transmedia pedagógica se inscriben en procesos de hibridaciones múltiples (Lion, 2023) que buscan superar la mirada de la educación híbrida reducida a lo presencial y lo virtual, para avanzar hacia una perspectiva en la que tienen lugar nuevas configuraciones de tiempos y espacios de enseñanza y de aprendizaje, se potencian la diversidad de itinerarios y la construcción colectiva de saberes. Este tipo de proyectos educativos integran y entrecruzan lo analógico y lo digital, el aula y la comunidad, los saberes expertos y los saberes de los actores sociales. Lo transmedial conjuga la posibilidad de integrar diferentes lenguajes y plataformas, potenciando la producción de conocimiento original, de comunicarlo y, sobre todo, de generar espacios de participación y colaboración más allá del aula.

Estas propuestas de hibridación pueden entenderse como expansiones didácticas y ampliaciones críticas (Kap, 2022) que abren la posibilidad de realizar recorridos flexibles, incorpora los espacios cotidianos, utilizan el espacio digital para poner en circulación producciones que emergen del aula. Y al mismo tiempo, pueden poner en tensión la lógica mercantilizada de las redes, en término de lo que Van Dick (2016) denomina las formas de sociabilidad *online*, una sociabilidad tecnológicamente

codificada que convierte a las actividades de las personas en fenómenos formales, gestionables y manipulables. Se trata de posicionar a docentes y estudiantes como productores de contenidos, que promueven la construcción colectiva de conocimiento con sentido para una comunidad particular.

La hibridación implica no sólo conjugar lo analógico y lo digital sino reconocer la multiplicidad de lenguajes y discursos que pueden enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, las narrativas transmedia pedagógica son una estrategia que integra dicha multiplicidad, haciendo especial hincapié en el potencial que tiene la creación y puesta en circulación de piezas comunicacionales, ya sea que se trata de piezas que habitan el espacio analógico del patio, la vereda, el salón de clase o el espacio virtual de las redes y las páginas web. En ambos casos, se tensionan las variables tiempo, espacio y conocimiento escolar, en término de prescripción, secuenciación o cerramiento al ámbito de la clase en la organización tradicional de la escuela.

El propósito de esta presentación es analizar los procesos de hibridación que tienen lugar en las narrativas transmedia pedagógica, atendiendo no sólo a los aportes, sino también a los desafíos que se presentan. Para ello, retomo los proyectos con narrativas transmedia desarrollados en el período 2017-2024 en la Escuela de Educación Secundaria N°10 de Olavarría, más específicamente los resultados a los que arribo en mi tesis de Maestría en Tecnología Educativa (UBA).

Metodología

Las experiencias que referencio son parte del trabajo de diseño e implementación de narrativas transmedia pedagógica desarrolladas en dos divisiones de 6to año de la Escuela de Educación Secundaria N°10 de la ciudad de Olavarría. En los años de implementación el proyecto involucró un promedio de 60 estudiantes en cada ciclo y articuló contenidos de materias del secundario como: Filosofía, Literatura, Arte, Historia, Proyecto de investigación.

La perspectiva que adopté en el estudio de las experiencias fue la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), por lo tanto, los datos provenientes de la empírica me permitieron la construcción de un enfoque teórico en torno a los proyectos educativos, desde una perspectiva cualitativa. Para el diseño e implementación de las narrativas transmedia adopté la investigación de diseño, cuya finalidad es el diseño y estudio de experiencias innovadoras con una perspectiva metodológica que permite la transferencia a otras situaciones educativas, no desde la repetición de la misma, sino más bien, a partir, del traspaso de los resultados teóricos a situaciones similares (Rinaudo y Donolo, 2010)

En la siguiente tabla presento brevemente las narrativas transmedia implementadas:

Tabla 1: *Narrativas transmedia pedagógica implementadas en el periodo 2017-2024*

	“Si Sócrates viviera...”	“Juventudes y construcción de lo público”	“El cuerpo: ¿un territorio?”	“El presente en la balanza. Distopías y Utopías en un mundo incierto”
Ciclos de implementación	2017	2018, 2019	2020, 2021, 2022	2023, 2024
Materias involucradas	Filosofía y Literatura	Filosofía, Literatura, Arte, Historia, Proyecto de investigación en Ciencias Sociales	Filosofía, Arte, Literatura	Filosofía, Arte, Literatura, Historia
Ejes temáticos la narrativa	Problematización de temas de la realidad vinculados a las leyes y la justicia, a partir de las reflexiones en torno a la <i>Apología</i> y <i>Critón</i> .	El involucramiento de los y las jóvenes en el escenario social para pensar la ESI, la nocturnidad, la militancia de los y las jóvenes, la participación política, los centros de estudiantes, entre otros.	La corporeidad con relación a la identidad, la alteridad, los condicionamientos sociales y la corporeidad en contexto de alta disposición tecnológica	La mediación tecnológica en la configuración de los vínculos humanos, la imposición de formas de rendimiento y auto explotación, las consecuencias de los procesos de industrialización de la comida para la naturaleza y las personas. La alteridad como reconocimiento del otro La acción colectiva en la resolución de problemas sociales
Piezas comunicacionales	Juego El preguntado, perfil de Sócrates y de Critón en Facebook, campaña de Sócrates a intendente	Murales en la vereda de la escuela, intervenciones en los recreos con puestas teatrales e instalaciones artísticas en los pasillos, el patio y las aulas	Relatos que articulan materias y temáticas trabajadas. Muestra fotográfica en la que los y las estudiantes entrevistaron a distintos actores de la comunidad con la premisa: qué dicen	Fanzines. Instalaciones artísticas abiertas a la comunidad. Audios de actores sociales para compartir en redes.

		Producciones para publicar en redes sociales (Facebook e Instagram) y en el sitio web del proyecto.	los cuerpos que habitan la ciudad. Videos con reseña de novelas al estilo booktuber. Audios de diferentes actores de la comunidad para compartir en redes sociales. Fanzines. Autorretratos y foto bordado para compartir en redes sociales.	Producción de contenidos para redes sociales, fundamentalmente, Instagram. Elaboración de muestra fotográfica. Producción de Historietas

En el estudio que presento tengo en cuenta los fragmentos creados para las narrativas implementadas en los diferentes ciclos, las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes que participaron del proyecto y la participación en redes sociales.

La hibridación del tiempo, el espacio y el conocimiento en la creación de piezas comunicacionales para la narrativa transmedia pedagógica

Las narrativas transmedia desarrolladas se valieron de hibridaciones de formatos y lenguajes para llevar adelante una estrategia de enseñanza y de aprendizaje que permitiera complejizar el contenido curricular, diseñar recorridos diversificados, proponer articulaciones con la comunidad y la realidad de los y las estudiantes. En esta hibridación se reconfigura el tiempo, el espacio y el conocimiento escolar para trazar una propuesta educativa que se constituye más allá de la clase. Un más allá que no se piensa como continuidad o como complemento del aula, sino como diálogos que enriquecen y complejizan los temas que se abren en ese espacio aúlico. Del análisis de la realización de las narrativas transmedia se desprenden las siguientes hibridaciones:

- Hibridación en la configuración del tiempo:

En los diferentes ciclos de implementación las narrativas se sistematizaron en la página web y se realizaron publicaciones en las redes sociales del proyecto y de los y las estudiantes. Estos espacios digitales operaron como sistematización de la narrativa que está disponible para que cualquiera pueda ingresar a ver los ejes y los fragmentos de la historia. Al equipo de docentes y a los cursos que participaron del proyecto, este registro en la página web, les permitió hacer reconstrucciones en distintos momentos del diseño e incluso por fuera de los tiempos institucionalizados. La página web actuó como una especie de mapa pedagógico que posibilitó mirar el proyecto en retrospectiva

y articular las piezas comunicacionales, tensionando la lógica de tiempo lineal y progresivo del formato escolar.

Mientras que el calendario educativo marca un inicio y una finalización de los ciclos o el inicio y la finalización de la clase, por el contrario, en la medida en que se involucra al espacio digital esta demarcación se desvanece y aparecen otros tiempos. De acuerdo con Kap (2022) se configura un tiempo que deja de estar geolocalizado o reglamentado en los términos escolares, se trata de un tiempo rizomático que se abre a lo imprevisto y, por ende, menos sujeto al producto y más atento a los procesos que transcurren frente a la novedad o a las voces ajenas a la clase.

Figura 1: Imagen de página web de la narrativa transmedia pedagógica 2017: “Si Sócrates viviera...”



- Hibridación en la configuración del espacio:

La hibridación del espacio implica habitar lo digital y lo analógico, se trata de alojar al mismo tiempo los mundos físico y virtual con lo que cada uno tiene para brindar (Maggio, 2021). Para ello, los y las estudiantes produjeron piezas comunicacionales en las que tuvieron que expandir el contenido de las materias y diseñar una propuesta de participación en el que se integraron las voces de actores sociales con el objetivo de seguir pensando los temas estudiados y también, como invitación a la comunidad para pensar estos temas. Estas piezas comunicacionales se pusieron a circular en redes sociales, en diferentes espacios de la escuela como el patio o el pasillo y el exterior, como la vereda o la calle. Así, por ejemplo, en la muestra fotográfica para el ciclo 2021: “Que dicen los cuerpos que habitan la ciudad”, cada grupo definió con qué lugares y actores sociales trabajar, hizo entrevistas y registro fotográficos. Este registro se acompañó con la producción de relatos que dieran cuenta de los puntos de vista de las personas seleccionadas. La muestra fotográfica se dispuso en la vereda de la escuela para que pudieran participar las personas que circulaban por allí y también, se compartió en la página web del proyecto. En la producción de estos fragmentos de la narrativa se puede ver cómo dialogan los espacios analógico y digital, pero también, como se piensan espacios por fuera del aula que se constituyen como ámbitos de aprendizaje. Los y las estudiantes manifiestan que para resolver las consignas tuvieron que moverse para construir las respuestas. Por lo tanto, se trata de diseñar un aula

itinerante que pueda correrse a otros espacios para generar aprendizajes, así lo manifiesta uno de los estudiantes entrevistado:

Yo tenía otro punto de vista de cómo me iban a responder las personas que entrevistamos. Esperaba que Gian (en referencia a uno de los jóvenes entrevistados y fotografiado en la cancha de básquet del parque) me respondiera como super seco o no quiera responderme y se re abrió, re participó, me preguntó cómo me fue con el trabajo, entonces me cambia la vista de las personas, más que dentro de un aula, más que dentro de un trabajo, también con las personas te cambia mucho el no juzgarlos y dar una oportunidad. (Estudiante)

Integrar otros espacios y voces que vienen de afuera del aula, fue una oportunidad para que los y las estudiantes pusieran en tensión sus propios puntos de vista.

En los proyectos que analicé se puede ver que la manera en que las personas se implican en la participación es diferente según se trate de las redes sociales o del espacio analógico. En el caso de las redes sociales, esta participación se limitó a la reproducción de los contenidos o a dar *like*. Mientras que, cuando se trata del espacio analógico, la afectación es mayor. Por lo que, resulta un desafío para el proyecto generar desde las redes sociales, una participación que redunde en un aporte para la construcción de sentido.

En las Figuras 2, 3, 4 y 5 se puede ver cómo se integraron diferentes momentos y espacios para poner a circular las piezas comunicacionales. La hibridación de estos momentos y espacios permitió fundir los límites que separan el adentro y el afuera del aula y de la escuela, el tiempo de la clase y del recreo.

Figura 2: *Intervención en la vereda de la escuela*



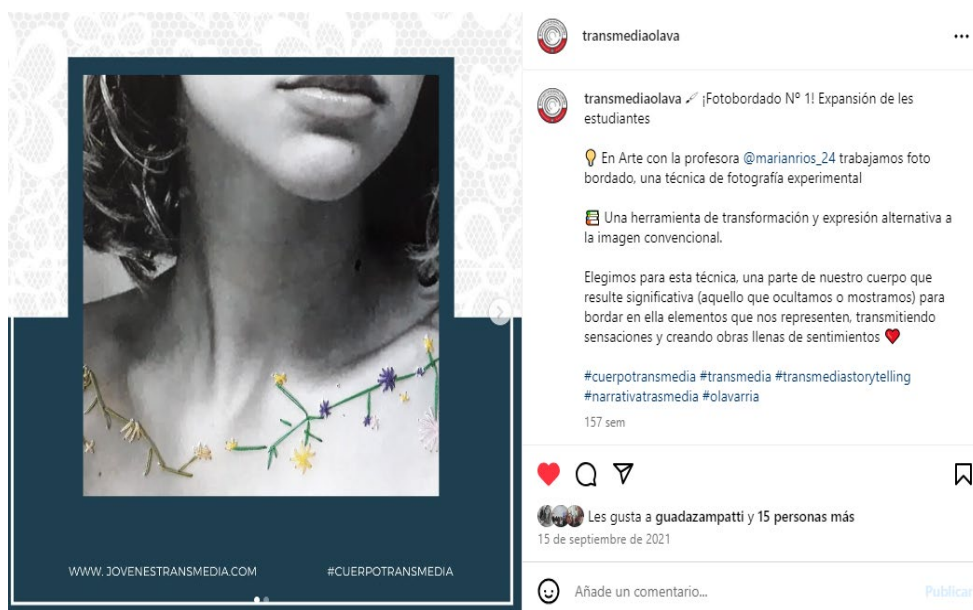
Figura 3: *Imágenes de ambientación del salón de clase durante el desarrollo del recreo*



Figura 4: *Puesta teatral en el patio de la escuela durante el recreo*



Figura 5: *Publicación en el Instagram @transmediaolava*



- Hibridación en la configuración del Conocimiento.

En el desarrollo de los proyectos se diseñaron ejes temáticos y problemáticos que conectaron a diferentes materias. Estas conexiones implicaron la ideación de una propuesta didáctica que involucró, no sólo las decisiones de los y las estudiantes a la hora de resolver una consigna, sino también, de los y las docentes cuando planificaron el proceso de enseñanza. En estos procesos cobra especial relevancia la conformación de colectivos que producen y comparten con finalidad educativa

La construcción colectiva implica participación horizontal y cuestiona las prácticas instituidas que representan los posicionamientos canónicos y hegemónicos. Lo colectivo implica un ámbito en el que se interrogan las prácticas, se piensa con otros y se establecen lazos de solidaridad, constituyendo horizontes de significación y producciones compartidos (Kap, 2024, p. 114)

El conocimiento que se pone en juego en las narrativas transmedia se configura a partir del trabajo colaborativo. Las piezas comunicacionales que elaboraron los cursos no tuvieron como finalidad difundir un saber académico o especializado, no se pensaron como producto final, lo que se puso en juego es la construcción de conocimientos a partir de la incorporación de voces y de lenguajes diversos. Por ende, es importante planificar un espacio/tiempo para las reconstrucciones luego de la circulación de las piezas comunicacionales. La producción de las mismas requiere salirse de la lógica del contenido escolar (explicativo, poco interactivo, extenso, de definiciones) para convertirlo en un conocimiento comunicable e interactivo.

Esos temas que se trabajan en el aula son temas que también forman parte del abanico de preocupaciones de esa comunidad a la cual le estamos hablando. Sobre todo, si pensamos que esos jóvenes que trabajan en el aula con esas temáticas después comunican a pares que también están atravesados por esas temáticas, entonces hay puntos de contacto entre lo que pasa en el aula y lo que después se comunica (Lic. En Comunicación y miembro del equipo)

En el diseño de relatos, los temas elegidos para estudiar fueron centrales en la propuesta de articulación con la comunidad, desde el inicio los proyectos se diseñaron con la intención de analizar o problematizar aquello que acontece en el escenario social, cultural, político en el que tienen lugar. El conocimiento en términos de la selección, secuenciación y recortes de contenidos al interior de un campo del saber que establecen los diseños curriculares, se reconfiguró para decidir recortes temáticos que fijaron trayectos posibles, pero siempre abiertos, en diálogo con otros campos del saber. De allí que sea fundamental habilitar la posibilidad de que los y las estudiantes puedan elegir itinerarios y recorridos de lecturas, temas de la realidad para incorporar a la historia, lenguajes y plataformas para expresar sus ideas.

Para implementación de la narrativa transmedia pedagógica se crearon piezas comunicacionales que integraron diferentes capas en la que se fueron ensamblando contenidos curriculares, preocupaciones de los y las estudiantes y voces de la comunidad para diseñar una narrativa que se expande por medio de la participación. Puedo distinguir una primera capa constituida por los contenidos curriculares, los temas de la realidad, las habilidades transmedia en términos del repertorio de competencias que permiten analizar, evaluar y crear mensajes en una amplia variedad de medios de comunicación, géneros y formatos (Scolari, 2018) y que son necesarias enseñar para creación de una pieza comunicacional. La segunda capa, en la que se crea el fragmento de la narrativa, se reversionan y expanden los temas de la primera y se toman decisiones acerca de qué comunicar, a través de qué lenguaje y cuál será la modalidad de participación. La tercera capa, en la que se recupera la participación obtenida para seguir pensando los temas iniciales. Estas capas dan cuenta de una producción de conocimiento donde es posible ensamblar diferentes perspectivas. La hibridación del conocimiento es pensada como la posibilidad de generar esquemas de interpretación de la realidad que dialogan con las preocupaciones de los y las estudiantes y de la comunidad, con los temas del diseño curricular y con lo que acontece en el contexto social

En los ejemplos que se proponen en la Tabla 2 se puede visualizar la integración de las capas que configuraron una de las piezas comunicacionales

Tabla 2: *Ejemplo de producción de pieza comunicacional en capas*

1ra Capa	Apropiación de temas, contenidos y habilidades transmedia	Cuentos seleccionados: <i>Final del juego</i> de Cortázar, <i>La noche de los Feos</i> de Benedetti, <i>Pobrechico</i> de Valentino Análisis filosóficos acerca de la influencia de la modernidad en la concepción del cuerpo como materialidad, dualismo cuerpo-almas. El cuerpo como experiencia cargada de sentido. Reflexión en torno a la corporeidad (cuerpos imperfectos, cuerpos feos, cuerpos rechazados, cuerpos problemáticos) y la mirada propia y ajena sobre la corporeidad. Producción de textos y guiones para videos
2da Capa	Producción de fragmentos narrativo	Selección de uno de los cuentos y producción de la expansión que pueda dar cuenta de la historia desde el punto de vista de otro personaje o desarrollo de algún aspecto que aparece mencionado en la historia (por ejemplo, la carta en el cuento <i>Final del juego</i>). Producción de una pieza comunicacional para compartir en la página web

3ra Capa	Participación de la comunidad	Proponer una pregunta para compartir en las redes sociales de los y las estudiantes que articule el cuento seleccionado para la expansión con los temas de filosofía. Recuperación de las respuestas generadas para reflexionar en torno a los temas del eje

Desafíos y fortalezas en la configuración de escenarios híbridos para el desarrollo de narrativas transmedia pedagógica

En la implementación de las narrativas transmedia pedagógica pude detectar fortalezas y desafíos en torno las hibridaciones propuestas en el punto anterior. Un primer desafío estuvo vinculado al acceso a dispositivos y a conectividad y, a la incorporación de habilidades transmedia por parte de estudiantes y docentes, que permita la organización de la narrativa en redes sociales y en la página web. Se trata de tensionar la idea de que los y las jóvenes dominan de manera uniforme las tecnologías, ya que, la distribución de las competencias transmedia en esta población no es regular ni está equilibrada (Scolari, Winocur, R., Gutiérrez, G. E., Barreneche, C., 2018)

Luego, es necesario repensar la organización tradicional de tiempo y espacio que hacen tanto a la organización institucional como a las condiciones de trabajo de los y las docentes. Para el trabajo articulado entre materias, cursos y docentes es necesario disponer de tiempos por fuera de las horas de clases, es fundamental avanzar hacia decisiones que no queden sujetas a la voluntad de docentes o equipos de gestión. Flexibilizar e innovar en las propuestas didácticas, requiere de flexibilizar aspectos organizacionales.

Respecto de la innovación, en la implementación de las narrativas, detecté cierta resistencia inicial de los y las estudiantes, dado que, es una propuesta que los corre de la manera habitual de trabajar, como puede ser la resolución de cuestionarios. Esto se revirtió a medida que se avanzó en las actividades, pero requirió de generar interés y motivación, algo que no está garantizado de antemano frente a modalidades de trabajo que resultan disruptivas. En ese sentido, los y las estudiantes resaltaron como positivo del proyecto la libertad para elegir temas, formatos y medios para comunicar.

La interacción en redes sociales permite pensar en una escuela generadora de saberes con impacto en la comunidad, no sólo para dar a conocer los temas sino para incluir otros puntos de vista y supone desafíos en cuanto a la participación. Cuando se desplegó en las redes sociales del proyecto, mayormente quedó reducida a la reproducción y los *like*, por lo que, no resultaron aportes valiosos para el aprendizaje. Esto se modificó cuando se involucraron las redes sociales de los y las estudiantes, puesto que, logran intercambios significativos. Sin embargo, no todos estuvieron dispuestos a publicar en sus redes contenidos de la escuela. En el mismo sentido,

cuando las publicaciones para redes del proyecto los involucraron personalmente, fueron reticentes a compartir. Aquí se plantean desafíos que tienen que ver con los acuerdos que son necesarios generar con los cursos respecto a qué y con qué modalidad se compartirán contenidos producidos.

En línea con lo anterior, surge la necesidad de posicionarse críticamente ante el uso de redes y plataformas que han sido diseñadas para un fin comercial, cuyo énfasis suele estar en la cantidad de seguidores o *like* obtenidos. Frente a esta perspectiva es importante desarrollar una mirada que involucre a estudiantes y docentes como ciudadanos, promotores de saberes con valor para la comunidad, que tensionan e incluso hackean los intereses comerciales subyacentes a las plataformas (Kap, 2022). Internet abre la posibilidad a la participación horizontal, pero al mismo tiempo la gestión de datos y algoritmos pone en contradicción la potencia emancipatoria. Cedemos la capacidad de actuar como ciudadanos a grandes corporaciones que capturan información de una manera que no podemos controlar ni conocer (García Canclini, 2020). Aún a riesgo de esto, la virtualidad es parte del espacio público y, por ende, le cabe a la escuela la responsabilidad de generar un pensamiento crítico respecto de su uso e inclusión en proyectos educativos.

Las narrativas transmedia pedagógicas se despliegan como una estrategia de hibridación de conocimiento que integra los temas y las problemáticas que involucran la subjetividad, los intereses y las preocupaciones de estudiantes y la significatividad social de los contenidos específicos de las materias.

A modo de cierre

En esta presentación recupero el potencial de las narrativas transmedia pedagógica en la configuración de escenarios híbridos que enriquecen las experiencias de aprendizaje y de enseñanza. También planteo una serie de fortalezas y desafíos que surgen del diseño e implementación de narrativas transmedia pedagógica en el período 2017-2014 en la EES N°10 de Olavarría. En estos proyectos, la centralidad de la participación de la comunidad en la construcción de conocimiento, resulta fundamental para la hibridación, entendida como articulación y cruces significativos de formatos, lenguajes, espacios y saberes. Con este fin, busca superar una perspectiva, que pudiera reducirla a la conjunción de la clase presencial y no presencial, de lo analógico y lo digital.

En la creación de las narrativas transmedia pedagógica, la hibridación del tiempo, el espacio y el conocimiento, configuran un tipo de comunidad que al igual que en las comunidades de práctica (Wenger, 2001) y las comunidades de aprendizaje (Wenger, 2002 y Coll, 2001) se organizan en torno a preocupaciones, temas e intereses compartidos por un grupo particular, ponen en marcha mecanismos de negociación de significados y de imaginación para resolver aquello que los congrega como comunidad.

En la medida que se incorpora el espacio digital a la propuesta didáctica, haciendo uso de redes sociales y plataformas, también es importante reflexionar sobre la finalidad para la que fueron creadas y las modalidades de sociabilidad que despliegan. En el caso de las narrativas transmedia que vienen del campo del entretenimiento, los usuarios son considerados como prosumidores. Las narrativas transmedia pedagógica, en cambio, se proponen una modalidad de participación para la formación de una ciudadanía comunicacional (Irigaray 2019) que produce y participa en la construcción de relatos ficcionales y no ficcionales como una estrategia para visibilizar historias ancladas en el contexto particular. Esto se desarrolla a través del diseño de relatos en torno a temas que ensamblan contenidos curriculares y temas de la realidad y les proponen a los cursos la creación de piezas comunicacionales que incorporan la participación de actores sociales.

En los años de implementación de narrativas transmedia pedagógica en la EES N° 10 de Olavarría, el equipo docente ha ido planteando una serie de interrogantes que pueden dar cuenta de preocupaciones o desafíos con relación a las propuestas de hibridación para la escuela secundaria, a saber: ¿Qué acuerdos con los y las estudiantes son fundamentales construir para incorporar las redes sociales en las propuestas educativas? ¿Cómo propiciar la organización del currículum que posibilite el diseño de propuestas educativas que flexibilicen los tiempos y espacios escolares? ¿cómo generar participaciones de actores sociales que impacten en la construcción del conocimiento?, ¿cómo producir contenidos digitales y analógicos que no queden atado a la lógica escolar de fragmentación de contenidos o de reproducción de definiciones descontextualizadas?, ¿cómo involucrar a la comunidad en los proyectos escolares? En los proyectos con narrativas transmedia pedagógica, estos interrogantes constituyen un desafío para el diseño de la propuesta didáctica y también, para el análisis de innovaciones educativas que se puedan anclar en las transformaciones culturales actuales, así como en la formación de habilidades requeridas para participar como ciudadanos y ciudadanas.

Referencias Bibliográficas

- Alonso: E. y Murgia: V. A (2018). *Enseñar y aprender con narrativa transmedia*. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. Comunicación y Sociedad, (33), pp. 203- 222.
- García Canclini: N. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Editorial Grijalbo: S.A.
- García Canclini: N. (2020). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. transcript Verlag.
- Lion & Ferrarelli (2023): La formación docente resignificada: un caso de estudio en Mariana Ferrarelli (compiladora) Narrativas transmedia para aprender y

- enseñar: ecologías ampliadas en la cultura digital. Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Lion: C., Perosi: J. J., Palladino: C., & Sordelli: O. (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. UNESCO
- Maggio: M. (2021). *Educación en pandemia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kap: M. (2021). *Tiempos híbridos: nuevas tensiones en la enseñanza*. Trama Educativa. En
- Kap: M. (2022): Rompiendo la cuarta pared: expansiones didácticas y amplificaciones críticas en la enseñanza. 80, pp. 5-12
- Kap: M. (2024). *Didáctica Indisciplinada: transformaciones contrahegemónicas en la enseñanza en Didáctica y tecnología: encrucijada: debates y desafíos*. Compilación de Miriam Kap. Mar del Plata: EUDEM.
- Irigaray: F. (2019). *Territorialidad expandida en el documental transmedia*. En el XXIº Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo. Escuela de Ciencias de la Comunicación: Facultad de Humanidades (UNSa).
- Molas Castells: N. (2018). *La guerra de los mundos: la narrativa transmedia en educación*. Barcelona. Editorial UOC.
- Scolari: C. A. (2018). *Adolescentes: medios de comunicación: y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Strauss: A., & Corbin: J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universitaria de Antioquia.
- Rinaudo: M. C., & Donolo: D. (2010). *Estudios de diseño*. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. Revista de Educación a Distancia (RED), (22).
- Van Dick: J. (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI editores.
- Wenger: E. (2001). *Comunidades de práctica*. Aprendizaje: significado e identidad. Barcelona: Paidós.
- Winocur: R., Gutiérrez: G. E., & Barreneche: C. (2018). *Habilidades transmedia de los adolescentes y desafíos pedagógicos*. Educación y ciudad, (35), pp. 169-178.

Una articulación entre escuela secundaria y museo mediada por tecnologías. Desafíos y conclusiones de la implementación del proyecto “pensando el cuerpo”

María Camila Cerra

María Gabriela D'Angelo

Gabriela Nacach

Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Proyecto Pensando el cuerpo (EEM 3 DE 7 “Osvaldo Pugliese”)

proyectopensandoelcuerpo@gmail.com

Resumen

En el marco del proyecto *Pensando el cuerpo* realizado en una escuela secundaria de gestión pública de la ciudad de Buenos Aires desde 2020 y hasta la actualidad, la siguiente ponencia tiene por objetivo compartir conclusiones de su proceso de implementación. Estas reflexiones se definen a partir de un enfoque pedagógico emergente donde se articula de manera novedosa el museo y la escuela, específicamente la realización de salas de un museo virtual.

En este trabajo se recuperan las estrategias didácticas que surgieron a partir de identificar los desafíos en el aprendizaje que se presentaban en el propio hacer: temáticas seleccionadas y su interdisciplinariedad, actividades propuestas para el aula, agrupamientos y trabajo colaborativo, seguimiento y evaluación, tiempos y espacios de trabajo. Uno de los aportes centrales del proyecto fue pensar la ESI en términos transversales, por lo mismo a lo largo del tiempo se incorporaron cuestiones vinculadas a la inclusión y a la accesibilidad.

Consideramos que *Pensando el cuerpo* transforma la experiencia educativa a partir del diálogo entre contenidos disciplinares y su abordaje desde distintas plataformas, medios y lenguajes en tanto formas de representar la realidad que recupera la mirada de las y los estudiantes a partir de sus saberes e intereses.

Palabras clave

Mediaciones tecnológicas, Museo Virtual, Escuela Secundaria, Patrimonio, Educación Sexual Integral

Introducción

El proyecto *Pensando el cuerpo* surge en la pandemia del año 2020 como respuesta a la necesidad que tuvieron las instituciones educativas de adaptarse a lo que se denominó *Educación remota de emergencia* (ERE) (Educ.ar, 2021). Este proyecto nace en ese contexto y se implementó en un 5to año de la Escuela Osvaldo Pugliese (EEM N° 3 DE 7), un Bachillerato orientado en Comunicación del barrio de Villa Crespo, en la Ciudad de Buenos Aires. Su diseño implicó la construcción de acuerdos didácticos entre tres materias del Ciclo orientado: Comunicación, Filosofía y Gestión Cultural, al mismo tiempo que daba respuesta a lo novedoso e inesperado, y al desafío de entusiasmar a las y los estudiantes en un último año del secundario que tuvieron que transitar desde sus hogares. Este escenario de incertidumbre permitió una experiencia fuera de lo común que supo repensar la escuela incorporando elementos del afuera a partir de las mediaciones tecnológicas que tuvieron lugar.

Desde su comienzo y hasta la actualidad, *Pensando el cuerpo* se consolida como proyecto sobre la base de tres pilares fundamentales: la interdisciplina, la inclusión del museo en el aula y la perspectiva integral de la educación sexual (ESI). En relación al trabajo interdisciplinario, se integran y articulan distintos espacios y materias para reflexionar sobre temáticas específicas desde distintas perspectivas, se busca problematizar la realidad social generando reflexiones diversas. Para que este cruce sea posible el proyecto gira en torno al eje del cuerpo del cual toma su nombre. Entendemos que el cuerpo ha sido objeto de reflexión e indagación y, a la vez, es un concepto amplio que admite un abanico de temas y problemas significativos para las y los estudiantes. Con respecto al museo, la idea de integrarlo a la escuela de un modo distinto, permite visibilizar y poner en valor temas y problemas significativos para las y los jóvenes. La producción de una sala virtual implica que las y los estudiantes puedan asumir un rol central en su propio recorrido educativo e indagar en sus intereses, analizarlos y profundizarlos para luego mostrarlos desde su propia mirada. Finalmente *Pensando el cuerpo* surge de la necesidad de incorporar la ESI a partir de la interdependencia de los ejes propuestos en los marcos normativos vigentes: Reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos y cuidar el cuerpo y la salud.

El objetivo general de este resumen es describir y presentar algunas conclusiones sobre el proceso de implementación del proyecto en relación al uso genuino de las tecnologías digitales en el aula y a la posibilidad de que el mismo pueda ser replicado en otras propuestas de enseñanza. Para eso, hemos identificado las estrategias didácticas definidas en diferentes etapas del proyecto. Cabe señalar que durante todo el desarrollo del proceso consideramos relevante poder trabajar sobre el hacer.

También nos proponemos como objetivos más específicos explicar los modos en los que la tecnología y la cultura digital puede incorporarse en el aula de manera significativa y potenciadora de los aprendizajes. Para ello, las dimensiones de análisis serán descritas teniendo en cuenta las continuidades y las diferencias tanto coyunturales como pedagógicas. Específicamente para este trabajo se analizan los formatos en los que se desarrollaron las salas del museo virtual del cuerpo a lo largo de los años y como son expuestos los distintos contenidos digitales creados según los intereses de las y los alumnos.

Metodología

Para identificar las etapas del proyecto y las decisiones pedagógicas que las definieron, se realizó un registro de la experiencia, documentando el proceso en diferentes formatos y entornos, que terminaron constituyendo nuestro corpus de análisis. Este registro se fue construyendo de modo longitudinal, a lo largo de los 4 (cuatro) primeros años de implementación de la propuesta, lo que conformó un conjunto de diferentes materiales. Este corpus quedó conformado por:

- Una página web ([Pensando el cuerpo](#)) y una cuenta de una red social (@pensandoelcuerpo) creadas específicamente para este proyecto y en las que se hace pública la propuesta (recuperando su origen y ejes) así como las salas realizadas por cada curso desde el año 2020. Además, en estas plataformas se incluyen recursos utilizados en clase, una guía didáctica con licencia libre con sugerencias para docentes y actividades para las y los estudiantes (producto de las sucesivas consignas hasta su versión final), y experiencias diversas que fueron registradas (jornadas, actos escolares, talleres, salidas didácticas).
- Los diversos materiales producidos y digitalizados por las y los estudiantes: las obras seleccionadas y realizadas, los bocetos, los documentos con las primeras relaciones establecidas entre sus obras, los relatos curatoriales, los croquis de sus salas en donde y, los enlaces a las plataformas donde montaron sus salas virtuales. Estos materiales se organizaron en carpetas compartidas.
- Por último, documentos digitalizados del equipo docente que recuperan: los registros de las distintas versiones de las actividades y consignas, las devoluciones parciales y finales realizadas a cada grupo, los criterios y las rúbricas de evaluación utilizadas en distintos momentos, y otros documentos de seguimiento que terminan de conformar este corpus del que se desprende el análisis.

El análisis de tipo cualitativo, focalizado en la observación y la narrativa permitió la emergencia de conceptos y categorías en forma inductiva durante el proceso (Sautu, 2005) en el que se retoman aspectos vinculados a las decisiones pedagógicas y sus cambios, los agrupamientos, las temáticas seleccionadas, el tipo y uso de tecnologías digitales durante el proceso de montaje de las salas virtuales hasta su versión final. Un

primer análisis permitió identificar momentos clave de la implementación del proyecto que dieron lugar a tres etapas bien diferenciadas:

Un primer momento de impulso desarrollado en 2020, que se caracterizó por la propuesta de realizar un museo virtual, incorporando así, un elemento novedoso al aula, el trabajo en grupos de forma autónoma, la realización de actividades diversas e interdisciplinarias y el abordaje temático en torno a un interés propio. En este momento las tecnologías se incluyeron para comunicar, interactuar, cooperar y colaborar, para acceder a sitios o sugerir recursos y, para crear y producir. En esta etapa la ESI se propone como eje para seleccionar los temas y reflexionar sobre los mismos.

En un segundo momento de experimentación, definido en 2021, se agrega la posibilidad de realizar producciones propias para las salas grupales. Se profundiza el trabajo interdisciplinario permitiendo reflexiones, por parte de las y los estudiantes, cada vez más ricas y complejas. En esta etapa el uso de tecnologías mantiene sus funciones, pero se organiza, identificando herramientas y canales que favorecen estas acciones. Es en este momento cuando, de forma espontánea, se comienza a construir una suerte de repositorio digital del proyecto. En esta etapa se evidencia la posibilidad que brindan las tecnologías digitales en relación a sus usos experimentales, así como la recuperación de saberes informales. El trabajo creativo se nutre de los errores y aciertos, sopesando potencialidades y limitaciones en la realización de la muestra. Por último, en esta etapa se complejiza la transversalidad de la ESI ya que el mismo montaje de las muestras puso en escena la necesidad de pensar cuestiones en relación al uso del lenguaje y a contenidos que ameritó reflexionar y consensuar con las y los estudiantes no sólo qué comunicar, sino cómo hacerlo, evidenciando el desafío ético de montar una sala de museo virtual en plataformas de acceso público.

En un tercer momento de innovación, llevado a cabo desde 2022 en adelante, donde en base a la experiencia adquirida y al regreso a la plena presencialidad se sostiene lo ya realizado, pero se toman decisiones en relación a la forma de agrupamientos que se flexibilizan en pos de lograr ambientes de trabajo más amenos, las temáticas ofrecidas se enmarcan para orientar a las y los estudiantes sin que pierdan la libertad para elegir temáticas de su interés. Se articulan experiencias que dialogan con el proyecto y que comienzan a evidenciar la proyección y replicabilidad del mismo (en particular el trabajo en otros espacios y con otros actores de la escuela, así como con instituciones por fuera de la misma). Se profundizan los usos de las tecnologías digitales en el sentido en el que se venían usando, pero, en articulación con la ESI, esta etapa se caracteriza por pensar en los lenguajes y las plataformas desde la accesibilidad, lo que supuso un nuevo desafío. Es aquí que se articulan los lenguajes y las plataformas para lograr muestras más inclusivas.

La mediación de tecnología en las decisiones pedagógicas

En primera instancia, con respecto a la inclusión del museo como objeto cultural en las escuelas consideramos que puede pensarse en relación con las tecnologías emergentes e introducirse al aula desde una mirada contemporánea y actualizada; de allí que identificamos el potencial de los museos virtuales y en particular, la producción de estos espacios desde la misma escuela. El hecho de que los museos sean un espacio para la educación informal, los convierte en un potencial insumo didáctico. Tanto las obras de arte, con su multiplicidad de sentidos e interpretaciones, como los objetos históricos, por sus posibles contextualizaciones y recontextualizaciones, son puertas de acceso a gran variedad de temáticas que pueden ser abordadas en un marco educativo. Es más, en este proceso actual se ponen en juego los elementos que componen un proceso semiótico en la estructura de elaboración de las exposiciones categorizando los mensajes, los medios y los receptores. Así las exposiciones museales se constituyen como medio de comunicación donde un tema puede ser interpretado de diversas formas según el público que lo reciba construyendo un diálogo donde los objetos son contextualizados en la lógica implícita de esa particular producción de sentidos (Huyssen, 1995, Nuñez, 2007).

En segunda instancia, se puede decir que las tecnologías digitales fueron decisivas para generar exposiciones donde el público interactúe con la propuesta. En los últimos años los museos trasladan a sus plataformas web registros visuales y audiovisuales de los bienes patrimoniales y en las salas utilizan recursos digitales para que sus visitantes decidan cómo usar sus sentidos para apreciar lo expuesto. Así, estas tecnologías son utilizadas para hacer accesibles las obras, pero también para habilitar cierto conocimiento sobre esas obras y su valor expresivo y reflexivo. Es retomando estas perspectivas que resignifican al museo que se decidió su inclusión como uno de los ejes centrales de la propuesta.

En este punto, es pertinente recuperar algunos aspectos que nos permiten pensar el vínculo que se establece entre las y los jóvenes, las tecnologías y la escuela entendida tradicionalmente como un espacio físico. La escuela aún se piensa como una institución anticuada y aburrida para jóvenes que viven hiperconectados y dispersos (Sibilia, 2012). Quienes asisten hoy a la escuela secundaria nacieron y crecieron en una sociedad caracterizada por el culto a la performance, el desempeño de la individualidad y la fascinación por las imágenes especialmente en entornos digitales. Los mismos constituyen modos de ser y estar en el mundo que se oponen a las prácticas lectoras introspectivas e individuales de la escuela tradicional. Sibilia descarta la idea de seguir oponiendo la vida escolar a lo que ocurre por fuera de ella: la escuela también teje redes más allá de sus paredes. Estas redes multiplican “las conexiones y permiten habitar de modo conjunto el torrente informacional, produciendo una densidad capaz de desacelerar la avalancha y capturar lo que sucede transmutándolo en experiencia” (Sibilia 2012 p.89). Si en el contexto de aislamiento recuperar lo relacional se planteó como un desafío, estas redes permiten relaciones que se generan desde y en la

virtualidad, y que derivan en espacios más flexibles, horizontales y participativos, en las que las y los jóvenes se vinculan de otros modos y son parte de otros espacios que no están regidos por el territorio físico.

La escuela sigue alfabetizando, pero de otra manera. En este sentido. Inés Dussel (2012) propone, por un lado, la manera respecto a los saberes básicos que debe transmitir, por el otro, una ampliación en la misma idea de alfabetizaciones básicas fuertemente vinculadas a las nuevas tecnologías. La noción de alfabetización cada vez se aleja más de una mirada instrumentalista y se centra en los modos de gestionar y de procesar la información. *Pensando el cuerpo* se nutrió de la perspectiva de la Tecnología Educativa, entendida como una construcción, ampliación y revisión continua de las propuestas de enseñanza, preocupada fundamentalmente por las interacciones didácticas que se dan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que incluyen estas tecnologías y los sujetos involucrados sin desatender al contexto en el que están insertos. El proyecto retoma aspectos políticos y éticos vinculados a los objetivos educativos, a los contenidos enseñados y a los impactos de las tecnologías en los modos de comunicarse y de pensar (Maggio, 1995).

En síntesis, esta propuesta definida como intersección entre el museo y la escuela, busca proyectarse por fuera de las aulas para propiciar producciones de sentido en las que los alumnos y las alumnas se vean implicados. Cada exposición dentro del museo virtual del cuerpo es un espacio pedagógico y de construcción de conocimiento habilitado por la mediación tecnológica.

En relación a los modos de ser y estar en la escuela, la propuesta en sí pero también la inclusión genuina de tecnología que se diseñó, permitió que *Pensando el cuerpo* permitiera modificar la rigidez en relación a los tiempos y espacios en entornos educativos. El proyecto suponía tiempos y espacios más flexibles, momentos de encuentro entre docentes, muchas veces inviable por las características propias de la escuela secundaria, nuevas formas de grupalidad y de trabajo, la relación entre saberes teóricos y su articulación en prácticas concretas de producción, etc. Asimismo, esta flexibilidad se tradujo en los contenidos, tanto en la forma de presentarlos y analizarlos, como en la de producirlos. Como propuesta interareal buscaba reflexionar y profundizar en distintas temáticas: la relación entre el cuerpo y aspectos como la tecnología, la historia, la memoria, la libertad, la diversidad.

El cuerpo de cada persona es la forma de ser y estar en el mundo. Los cuerpos a lo largo del tiempo estuvieron atravesados por discursos. Recuperar la historia y los contextos de esos discursos permite ver que las representaciones que existen sobre los cuerpos son construcciones sociales y culturales. Cada una de las disciplinas que participa de este proyecto trabaja -de maneras específicas y complementarias- la noción de cuerpo/cuerpos, proponiendo conceptos y reflexiones variadas que acompañan la diversidad de intereses del grupo de estudiantes:

Para garantizar un proceso de construcción de conceptos se combinaron estrategias que retomaron los saberes previos de las y los estudiantes como punto de partida para el trabajo. Se intentó en todo momento provocar el conflicto cognitivo que diera paso a la elaboración de una conceptualización crítica. Bajo la premisa de que ciertos saberes sólo pueden adquirirse de forma plena mediante su aplicación práctica, la idea era que cada grupo reflexionará acerca de los diversos modos en que los conceptos teóricos vistos en las clases se hacen presentes en casos reales. Se puso especial énfasis en el hacer de las y los alumnos, la creación de contenidos a través del aprendizaje y las reflexiones, enmarcados en un espacio que incentivara el debate y la apropiación de estos contenidos por parte de las y los alumnas.

Considerando el aprendizaje como una actividad comunitaria, planteamos la interacción con las y los docentes como una posibilidad para la construcción del conocimiento en el espacio áulico. Esta posición también se expresaría en las formas de plantear las estrategias de enseñanza porque por más que se planteen hipótesis de trabajo para la propuesta, era relevante que las y los alumnos expresaran sus agencias y posiciones (Candela, 2001).

En relación a la selección de temas que serían el eje central de cada una de las salas virtuales, a los lenguajes utilizados y a los formatos propuestos, en una primera actividad se solicitó a cada grupo la elección de un tema o eje a partir del cual debían pensar el cuerpo y armar su muestra. Se les sugirió como posibilidades: cuerpo y género, cuerpo y juventudes, cuerpo y libertad de expresión, cuerpo y resistencia, cuerpos ocultados o censurados. También se aceptaron otros ejes o temas y se insistió en la posibilidad de que fuera un tema atractivo y convocante para el grupo. También se solicitó iniciar el proceso curatorial, es decir, seleccionar las primeras obras que compondrían su muestra. Para ello, cada una de las materias seleccionó recursos que pudieran acompañar la conceptualización y justificación de las elecciones. Por último, se les pidió elegir una plataforma para alojar la muestra. Dichas plataformas debían ser de acceso público, lo que añadía mayor responsabilidad a la hora de subir los datos de las personas y contenidos elaborados (aspecto que, como se comentó, fue evidenciándose de forma coyuntural durante el mismo proceso de desarrollo).

En una segunda actividad, se les pidió escribir el proyecto curatorial: un texto que contuviera todo lo necesario para convencer a las y los representantes de un museo que la propuesta era pertinente para la institución y realizable en su puesta y exposición. En este proceso las y los alumnos elaboraron un registro colaborativo y digital de escritura donde pudieron elegir según sus intereses entrelazando los análisis y curando obras y recursos para contar sus propias perspectivas sobre el cuerpo. Específicamente se invitó a que justificaran las obras elegidas y sus relaciones, proponer un recorrido por la muestra, escribir los textos de sala e incluir el nombre de la muestra. El aprendizaje de estas herramientas de gestión cultural no solo fue un objetivo del proyecto, sino que implicó una formulación que hizo posible la realización y organización de la muestra.

En la tercera actividad la indicación fue la escritura de un catálogo de la muestra: un documento destinado a un público que incluiría los textos de sala, así como una breve justificación de la muestra, imágenes de los bienes patrimoniales seleccionados (las obras y/o producciones visuales o audiovisuales) con sus respectivas etiquetas (información detallada del objeto/obra/autoría, materiales utilizados en su realización, año de realización). Nuestra propuesta de enseñanza se propuso que, al momento de seleccionar las obras y escribir los textos de cada sala del museo, el grupo de estudiantes se volcara a la producción como instancia de aprendizaje. Esto supuso un doble desafío: por un lado, alejarse de una producción centrada en aspectos meramente tecnológicos o de una imitación irreflexiva y, por otro lado, alentar una mirada propia y una producción con cierto desarrollo teórico, esto es, una producción crítica.

Para la presentación de la muestra se compartieron las distintas formas de escritura de los textos que estaban involucrados en ella, distinguiendo los paneles de las etiquetas. Luego de la inauguración de la muestra cada grupo expuso a sus compañeros y compañeras, en un encuentro sincrónico, el proceso de producción de sus salas explicitando tanto sus recorridos como los objetivos propuestos. Esta exposición frente al propio grupo se trasladó luego a la presencialidad con distintos niveles de interés (cabe destacar que en la no presencialidad este momento resultó clave y resignificó el encuentro sincrónico, la clase por videollamada, como espacio de encuentro y de intercambio de saberes, recuperando la esencia de las propuestas educativas).

Esta serie de actividades fue acompañada por una evaluación continua y devoluciones periódicas que permitieron la retroalimentación constante de las entregas de las y los alumnos poniendo el foco en el proceso de aprendizaje. En este punto, el uso de diversas tecnologías permitió el trabajo al interior del equipo docente al mismo tiempo que habilitó un seguimiento más personalizado, el fomento de la autonomía de los grupos, pero, especialmente, intervenciones dirigidas a un tipo de evaluación formativa que alentaba a las y los estudiantes. Producir una sala para un museo virtual fue pensada, precisamente, como una propuesta pedagógica que alentaba una nueva forma de vincularse con la cultura, más participativa, más plural y más creativa. Al mismo tiempo, introducir la idea de producir un museo virtual desde cero es una innovación pedagógica, posible por las mediaciones tecnológicas que permiten este tipo de actividades y producciones, pero también por considerar cuestiones emergentes de la cultura digital como son los museos virtuales.

A medida que las aulas escolares se convirtieron paulatinamente en entornos de alta disponibilidad tecnológica (Maggio, 2012). La presencia y el acceso a la tecnología, así como su uso cotidiano, convierte a las y los jóvenes en sujetos con habilidades, saberes y competencias ligados al consumo y a la producción de contenido en diversos lenguajes y medios. En este contexto, resulta central reflexionar acerca del uso y de la apropiación que las y los jóvenes hacen de los medios y de la tecnología, dentro y fuera de la escuela, y de qué manera esto puede reflejarse en sus aprendizajes. Pero especialmente es en esta propuesta de un aula expandida donde se trabajó con un

espacio extra escolar como son los museos en articulación con la propuesta de enseñanza por un lado y también con la manera en la que se desarrollan esos aprendizajes. El proyecto *Pensando el cuerpo*, supuso que las y los estudiantes conocieran y aprendieran recurriendo a sus compañeros y compañeras y a las tecnologías de las que disponen. Este uso de la tecnología alentaba una comprensión de los contenidos antes que un saber técnico.

Nos parece pertinente describir las tecnologías que se utilizaron en el proyecto, así como los usos y habilidades asociadas a las mismas:

El aula virtual fue un espacio de comunicación entre las docentes y el grupo, también fue un espacio de acceso a los materiales y recursos propuestos, conformándose en un repositorio o archivo. También fue el espacio donde se realizaba la entrega de algunas actividades permitiendo el seguimiento y el intercambio con las y los estudiantes a partir de las devoluciones y el espacio de mensajería interno, así como la gestión y el envío de materiales. Esta última función se fue desplazando hacia el espacio de carpetas compartidas.

Internet fue fuente de información y de recursos para las docentes (al momento de ofrecer diversos materiales al grupo) y espacio de exploración y búsqueda de información para las y los estudiantes.

El uso del correo electrónico se constituyó en una vía más de comunicación entre el grupo de estudiantes y las docentes. Las carpetas y documentos compartidos fueron un elemento fundamental para la entrega de actividades, el proceso de curaduría de contenidos, la organización y gestión de los materiales y el seguimiento de los grupos que permitió llevar adelante un acompañamiento durante todo el proceso de producción de sus salas. También permitió el trabajo colaborativo y asincrónico, así como la división de tareas alentando la cooperación, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades individuales. Estas carpetas compartidas se utilizaron además para generar y gestionar los materiales propios en una suerte de archivo común, así como a servir de repositorio para acceder a algunos materiales. Finalmente, los documentos compartidos permitieron la escritura, revisión y reescritura de los textos propuestos.

Los encuentros sincrónicos (en la etapa inicial del proyecto) se usaron para establecer una comunicación más fluida entre las docentes y el grupo, consolidándose como espacios de intercambio, debate teórico, tutorías y consultas, incluso entre pares. Los últimos encuentros sincrónicos se usaron para la exposición final de cada muestra a modo de inauguración. En la presencialidad se siguió realizando una presentación final de las muestras a modo de cierre y de comunicación de lo realizado a los otros grupos de trabajo.

Finalmente, para alojar sus muestras las y los estudiantes pudieron elegir la plataforma que consideraran más adecuada. Esta posibilidad de acuerdo a los intereses y saberes del grupo, pero también en relación al contenido elegido derivó en una variedad de plataformas y espacios digitales. En cada momento de implementación podemos

encontrar algunas continuidades y diferencias con respecto a la elección de las plataformas.

En el momento de impulso, en las salas 2020, se realizó un Mural digital (*Padlet*), una plataforma de creación de escenarios virtuales (*Cospaces*), dos páginas web (*Wix*) y una cuenta de Instagram. Para el momento de experimentación, en las salas 2021, se realizaron con dos *Prezi*, dos *Genially*, un Google Site y un Instagram. En cambio, en 2022, ya en el momento de innovación, se definieron cinco Google Site, tres *Genially* y una presentación en *Canva*. Y en las salas de 2023, se desarrollaron un Google Site y dos *Genially*. En relación a estas elecciones podemos plantear que por más que en el propio proyecto curatorial tienen que justificar el porqué de la utilización de la plataforma en muchos casos queda como pendiente que los grupos puedan evaluar pormenorizadamente las ventajas y desventajas de sus usos considerando la propuesta estética y las posibilidades en cuanto a la incorporación de sus producciones.

Como ya hemos señalado, estos espacios debían ser de acceso público, alentando la responsabilidad frente al contenido publicado, pero permitiendo también que las producciones pudieran trascender y expandirse más allá del ámbito escolar. Las plataformas permitieron así, no solamente alojar las producciones, sino también publicarlas y ponerlas en circulación. Con respecto a estos contenidos digitales curados por los y las estudiantes, podemos considerar que, tanto en 2020 como en 2021, primaron las imágenes como forma de expresión en las muestras. Solo en dos casos nos encontramos con producciones audiovisuales. Ya para 2022, y con el cambio realizado en la consigna, las producciones definidas para las muestras se diversificaron elaborando materiales sonoros, registros de instalaciones artísticas, collages y performances. Un punto a destacar con respecto a la composición de las producciones es el desarrollo de intervenciones donde los y las alumnas ponen sus cuerpos como parte de las obras.

Como señala Maggio (2012), la inclusión genuina de tecnología de la propuesta tendió a favorecer la comprensión de los contenidos y especialmente de la articulación propuesta en torno al eje del cuerpo. La noción de enseñanza poderosa entiende la tecnología en tanto ayuda a la internalización y la posibilidad de aplicar el conocimiento en otros contextos y circunstancias. En este caso, los distintos debates teóricos se plasmaron en un museo virtual entendiendo al mismo como espacio de enseñanza y aprendizaje para la reflexión sobre la producción de sentidos. Sin dejar de considerar las limitaciones en el uso de tecnologías, las mismas nos permitieron expandir nuestras aulas posibilitando los propósitos que nos habíamos planteado en términos pedagógicos y disciplinares. Una vez logrado esto, nos encontramos en un terreno fértil para que ocurra esta enseñanza poderosa. La incorporación genuina de tecnología nos permitió modificar los métodos de enseñanza, y son estos cambios los que, a su vez, promovieron posibles mejoras en el aprendizaje (Buckingham, 2008). Entendemos que los instrumentos, aparatos, artefactos y la tecnología en general no son simplemente medios para, sino que forman parte de un ambiente que contribuye al

conocimiento; pensamos no solamente a través de la tecnología, sino que pensamos con ella y a partir de ella. Señalamos entonces que existen ambientes o entornos que en su propio diseño incluyen a las tecnologías de tal modo que favorecen el acceso al conocimiento y la realización de un museo virtual, es uno de estos entornos favorables.

Conclusiones

La experiencia narrada permitió generar aprendizajes significativos retomando los museos como espacios democratizadores y productores de sentido, y aplicando las lógicas de exposición museísticas y planeamiento curatorial para expandir el aula, a partir de las mediaciones tecnológicas con un sentido pedagógico. A su vez, permitió trabajar la ESI en su integralidad y complejidad, a partir de los saberes previos, experiencias y necesidades de las y los estudiantes. El proyecto *Pensando el cuerpo* dio lugar a otras formas de enseñar y aprender: diálogo entre materias, articulación de contenidos sin perder especificidad, el respeto por la diversidad atendiendo a la heterogeneidad de las personas y los grupos, la reelaboración, reflexión y posterior externalización del conocimiento en una producción que rompe con la institucionalidad del museo. Esta producción crítica permitió expandir el aula a partir de la mediación tecnológica. Con el objetivo de generar acompañamiento de las trayectorias escolares de las y los estudiantes propuestas de estas características permiten desmitificar la idea de fragmentación disciplinar propia de la escuela secundaria. El trabajo colaborativo grupal, así como el rol protagónico de las y los estudiantes en la construcción del conocimiento a partir de sus propios intereses, deseos y expectativas, creemos que es un paso más hacia su autonomía en la toma de decisiones futuras. Dadas las características flexibles del proyecto inicial, partiendo del museo como espacio pedagógico, fue posible desarrollar cambios en su implementación profundizando los aspectos positivos y adecuándolo a distintos contextos: la vuelta a la semi presencialidad y a la presencialidad (incluyendo la performance como práctica de construcción de la corporalidad), adaptándolo en grupos diversos de estudiantes e incorporando la articulación con otros espacios curriculares y extraescolares.

Referencias Bibliográficas

- Buckingham: D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- Candela: A. (2001). *“Transformaciones del conocimiento científico en el aula”*. La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel: I. (2012). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela.
- Educ.ar S.E. (2021). Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales. .
- Huyssen: A. (1995). *Escapar de la amnesia: el museo como medio de masas*. El Paseante. 23-25, pp. 56-79.

- Maggio: M. (1995). *El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización en Litwin: E. (comp.).* Tecnología educativa. Política: historias, propuestas. 25-40, Buenos Aires: Paidós.
- Núñez: A. (2007). *El museo como espacio de mediación: el lenguaje de la exposición museal.* Universitas Humanística (63), pp.181-199.
- Sautu: Ruth; Boniolo: Paula; Dalle: Pablo y Elbert: Rodolfo (2005) Manual de metodología. Construcción del marco teórico: formulación de los objetivos y elección de la metodología. Clacso.
- Sibilia: P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión.* Buenos Aires: Tinta Fresca.

Misión entornos: del pizarrón al tablero. Un camino de ludificación en la masividad.

Laura Marotias

UNAHUR

laura.marotias@unahur.edu.ar

Laura Picallo

UNAHUR

laura.picallo@unahur.edu.ar

Verónica Weber

UNAHUR

veronica.weber@unahur.edu.ar

Resumen:

Misión Entornos – El juego de NE Unahur, es la propuesta ludificada de la materia *Nuevos Entornos y Lenguajes: la producción de conocimiento en la cultura digital*, asignatura común a todas las carreras de la Universidad Nacional de Hurlingham. Se cursa en el primer cuatrimestre. La materia se desarrolla en dos planos paralelos en los que se abordan aspectos teóricos e instrumentales sobre la alfabetización digital y la cultura digital contemporánea.

Se trata de una cursada inmersiva, y en su versión ludificada, emula un juego de mesa en el que quienes cursan deben recorrer un punto de partida (con la ambientación a la propuesta), tres estaciones en las que se desarrollan los ejes temáticos y un centro de recursos con foco en contenidos instrumentales básicos para transitar la vida universitaria. En todo momento se puede conectar con docentes que orientan la cursada y focalizan en los contenidos a los que se accede a través de una Tarjeta de ayuda en la narrativa del juego. Se completa la propuesta con el encuentro presencial en el que se promueve el trabajo colaborativo, la exploración de recursos y herramientas y la apropiación de los espacios físicos de la universidad. En este trabajo se presenta la experiencia con foco en aspectos sustanciales de su diseño y se comparten reflexiones en torno a la evaluación del diseño y la implementación en los últimos cuatrimestres.

Presentación

La asignatura Nuevos Entornos y Lenguajes la producción del conocimiento en la cultura digital, es una materia común a todas las carreras de la UNAHUR y se ofrece en el primer año de cursada. Cuenta con diferentes modalidades de cursada y una de ellas (la más numerosa) es virtual y asincrónica y se desarrolla en el campus virtual de la UNAHUR que está montado sobre una plataforma Moodle. Esa cursada se complementa con un único encuentro presencial, en el que también a modo de juego de desafíos.

La asignatura ha transitado por distintos formatos y modalidades desde que comenzó a dictarse en el año 2016, siempre tiene como propósito responder a los desafíos que suponen dos de sus características constitutivas: la masividad y la heterogeneidad.

Por tratarse de una materia común a todas las carreras de la Universidad, desde sus inicios Nuevos Entornos es una materia con una muy elevada cantidad de estudiantes. En los primeros años cuando la materia se ofrecía de manera totalmente presencial era un escenario común ver las aulas de la materia desbordadas. Durante la pandemia la materia debió reconvertirse, en la emergencia, a una propuesta completamente remota. Se desarrolló como modalidad híbrida: con encuentros sincrónicos regulares fuertemente apoyados en el campus virtual donde se publicaban recursos y materiales, se realizaban actividades y se abrían diferentes canales de comunicación entre estudiantes y con el equipo docente en cada una de las comisiones (Weber, 2022). En este período, como en todos los otros, las comisiones virtuales crecieron en número de estudiantes a la par del aumento de la matrícula de la Universidad, 2016: 3052 inscriptos – 2020: 18244 estudiantes – 2024: inició con 38.634 estudiantes. Pasada la emergencia por la pandemia de COVID 19, en 2021, se regresó con varias comisiones a la presencialidad, se mantuvieron otras tantas en formato virtual y se crearon algunas comisiones en modalidad híbrida combinando una semana de cursada presencial y una semana de cursada virtual asincrónica. En este período y en esta combinación de modalidades el campus virtual cobraba aún más centralidad en la propuesta. A partir de la cursada intensiva de verano 2024 se propuso una renovación y reestructuración de la materia en gran medida empujada por la necesidad de abordar el gran crecimiento de la matrícula en todas las carreras de la Universidad.

Actualmente la materia cuenta en cada cuatrimestre con alrededor de 4500 inscriptos (4488 en el primer cuatrimestre y 4022 en el segundo). El equipo docente está formado por 28 docentes con dedicación simple (salvo en unas pocas excepciones) distribuidos en 28 comisiones, de las cuales 12 son presenciales con 50 estudiantes en cada una de ellas y 16 son virtuales asincrónicas con alrededor de 200 estudiantes por comisión. Para ambas modalidades se proponen dos formatos de cursada: clásico y ludificado.

Otro importante desafío que se impone en la asignatura y está relacionado con la masividad es la heterogeneidad. La diversidad de perfiles se entiende en primer lugar

por las 45 carreras de grado y pregrado que se ofrecen en UNAHUR que están distribuidas en 4 Institutos: Educación, Salud comunitaria, Biotecnología y Tecnología e Ingeniería con perfiles y estilos muy diferentes; pero sin duda también se corresponden las trayectorias laborales, profesionales y formativas muy diversas con las que llegan a la Universidad. Se busca reconocer las diferencias y promover que todo el estudiantado pueda aprender algo nuevo y/o relevante.

Este marco, es debate permanente del equipo docente, centrado en la preocupación por una generar una propuesta potente de enseñanza como proyecto colectivo (Maggio, 2018). Resulta central la preocupación acerca de cómo enseñar más y mejor; teniendo en cuenta dos características definitorias: masividad y heterogeneidad que se articulan con definiciones institucionales que emergen como condiciones en el diseño de la enseñanza. Así nace la propuesta con formato ludificado de la materia que se presenta a continuación.

Las preguntas que orientan el diseño y el desarrollo: ¿Cómo lograr que cada estudiante aprenda a aprender en el marco de una cultura colaborativa? ¿Cómo reconocer y proyectar los intereses y conocimientos previos, los requerimientos de cursada en relación con la alfabetización digital en la universidad y en proyección del desempeño profesional en cada caso? ¿Cómo diseñar e implementar una propuesta de enseñanza en la masividad que resulte adecuada, efectiva y se apoye en los principios de una didáctica contemporánea? ¿Cómo enmarcar la propuesta en los postulados político filosóficos del proyecto institucional: atendiendo al derecho de las y los estudiantes a estudiar, enseñando a aprender y considerando todo lo necesario para que ello ocurra? ¿Cómo contemplar el derecho a disponer de tecnologías digitales necesarias para aprender y para desplegar las profesiones, aprender a utilizar todos los recursos y entornos disponibles y abonar a la construcción de una perspectiva crítica?

El diseño y desarrollo de la propuesta ludificada de la asignatura

El juego como escenario

La asignatura, devenida en propuesta de juego para los estudiantes se denomina *Misión Entornos*. La estética y la secuencia del juego emulan la propuesta de un juego de mesa en el que los desafíos se despliegan sobre un tablero.

Antes de comenzar el juego, para lograr una ambientación adecuada se comparten a modo de encuadre, como si en la previa y por fuera del recorrido ludificado: la presentación del formato, el programa, las instrucciones del juego, las características de acreditación de la materia y un encuentro en vivo de presentación de la cursada optativo y que queda grabado.

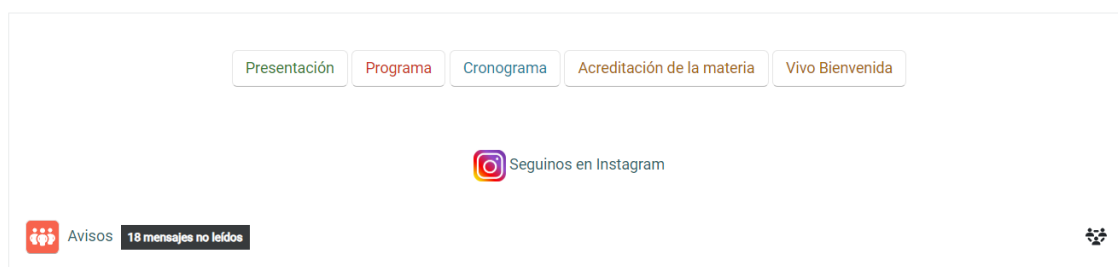


Imagen 1: Imagen de los materiales preliminares que quedan visibles durante toda la cursada.

El recorrido se inicia en el Punto de partida y se va avanzando por cada una de las Estaciones – allí se despliegan los contenidos conceptuales de la materia – y hay que abordarlos en un tiempo estipulado. Durante todo el juego se accede al Centro de recursos donde se alojan tutoriales que acompañan los temas abordados. Allí también se alojan los tres talleres instrumentales que forman parte de los contenidos obligatorios de la materia: Procesador de textos, Planilla de Cálculo, Presentaciones (en el próximo cuatrimestre se agregará IAG). Cada uno de los talleres está vinculado con los contenidos y actividades de las 3 (tres) estaciones y se van habilitando con la misma secuencia y temporalidad que las Estaciones. La Tarjeta de Ayuda brinda acceso al Foro de Ayuda en el que cada docente responde las consultas de su/s comisión/es. Allí también se aloja la información sobre días y horarios de tutorías virtuales y presenciales. El Ticket de la suerte es la entrada al Encuentro presencial obligatorio que es requisito de regularidad y aprobación de la materia para todos/as los/as estudiantes de comisiones virtuales. Por último, para quienes hayan cumplido con las actividades y lecturas propuestas, y así alcanzado la llegada y finalizado el juego en los plazos establecidos se habilita una Misión Especial optativa.



Imagen 2: Imagen del tablero de juego *Misión entornos*.

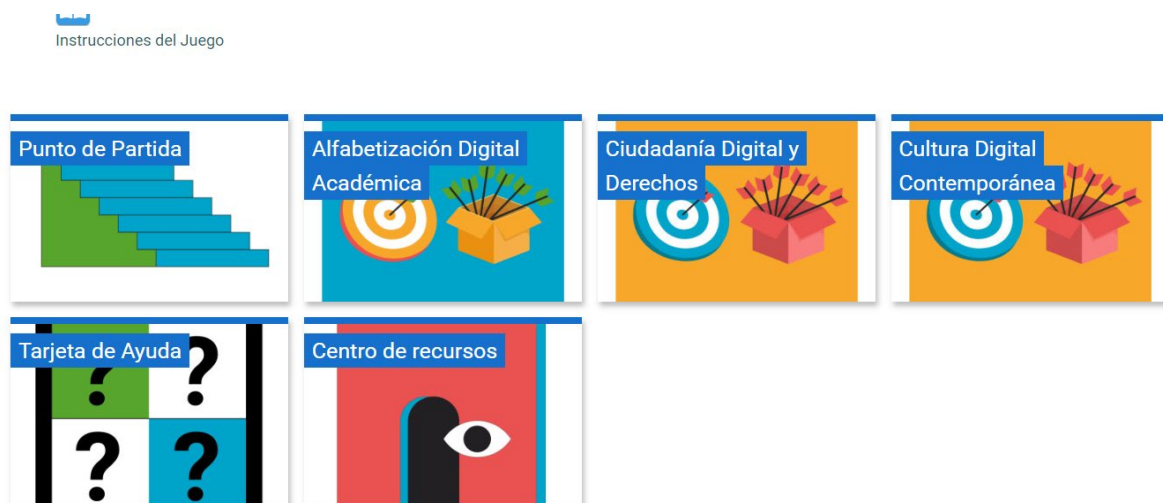


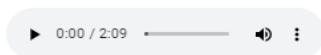
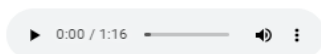
Imagen 3: Estaciones del juego

El Punto de partida se plantea como una especie de ronda de prueba, esa primera partida que se juega sin puntos para confirmar que todos/as los/as jugadores/as comprendieron las reglas. Los contenidos de esta instancia del juego tienen como objetivo la familiarización con el campus virtual, con el correo electrónico y con plataformas de almacenamiento en la nube que son insumos/ conocimientos/ competencias necesarias para transitar la cursada. Esta unidad temática preliminar también incluye un material con sugerencias para el abordaje de los materiales: cómo leer las fichas temáticas, los requerimientos de los talleres y cómo desarrollar las diferentes propuestas de actividad.

Desde el Punto de Partida se trabaja con la misma estructura y ordenamiento de contenidos y actividades que se utilizarán en todas las Estaciones, como constante, y es el siguiente:

- Objetivos: este recurso describe los objetivos pedagógicos de cada estación.
- Tarjeta de Misión: plantea los desafíos a resolver para dar por cumplida esa instancia del juego.
- Tarjetas de Información: desarrollo de los contenidos teóricos correspondientes a cada Estación.
- Espacio de entrega: espacio para realizar la entrega de la actividad obligatoria de la Estación.
- Tarjeta de Salida: cuestionario con preguntas sobre las tarjetas de información que se propone como chequeo de lectura de las tarjetas de información.

Cultura Digital Contemporánea



Tarjeta de Objetivos



Tarjeta de Misión



Tarjeta de Información Tecnología y Sociedad



Tarjeta de Información Cultura de la Convergencia



Tarjeta de Información Tecnologías Disruptivas



Tarjeta de Información Software Libre y Cultura Hacker



Espacio de entrega #3



Tarjeta de salida #3

Imagen 4: *Vista campus virtual*

Las tres Estaciones y las tarjetas de información en las que se desarrollan los contenidos teóricos de la materia son:

- **Alfabetización digital académica**
 - Tarjeta de Información Territorios digitales
 - Tarjeta de Información PLE
 - Tarjeta de Información Búsquedas académicas
- **Ciudadanía digital y derechos**
 - Tarjeta de Información La vida entre pantallas
 - Tarjeta de Información Convivencia digital
 - Tarjeta de Información Ciudadanía Digital
- **Cultura digital contemporánea**
 - Tarjeta de Información Tecnología y Sociedad
 - Tarjeta de Información Cultura de la Convergencia
 - Tarjeta de Información Tecnologías Disruptivas
 - Tarjeta de Información Software Libre y Cultura Hacker

En los Talleres se desarrollan los contenidos instrumentales, se trata de una propuesta auto asistida en la que se enseñan a utilizar las herramientas y se complimentan actividades que dan cuenta de la adecuada apropiación. La resolución de las actividades obligatorias de cada estación requiere el manejo de las tecnologías digitales enseñadas en los talleres y son:

- Procesador de textos: cuenta con un nivel básico, uno intermedio y uno avanzado y se acredita respondiendo y aprobando un cuestionario del uso instrumental correspondiente.
- Planilla de cálculo: desarrollado en una actividad Lección de Moodle, a modo de caso. El requisito de acreditación es la finalización del recorrido que intercala explicaciones, tutoriales y resolución de ejercicios.
- Presentaciones: se organiza en tres lenguajes: audiovisual, sonoro y visual. La acreditación del taller se cumplimenta respondiendo y aprobando el cuestionario de realización de al menos uno de los 3 lenguajes propuestos.

En la materia entendemos que si bien hay una buena cantidad de cursantes cuentan al llegar a la materia con los conocimientos o manejo de esos recursos digitales básicos, resulta imprescindible y es propósito de la asignatura: enseñar a usar las tecnologías digitales y especialmente para el contexto académico.

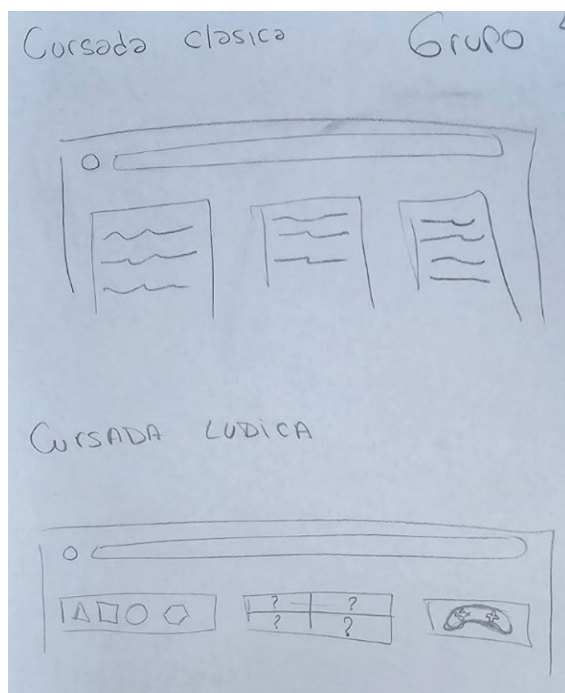


Imagen 5 Testimonio de grupo de estudiantes de los dos formatos: clásico y lúdico: sobre la experiencia de cursar en diferentes formatos en la materia.

Los que elegimos la opción clásica creemos que el orden de los materiales en el espacio virtual es más claro y el sendero pedagógico nos resultó más claro y lineal.

Los que cursamos modalidad lúdica consideramos que este nuevo formato es más interactivo, dinámico y entretenido y hemos logrado familiarizarnos con el contenido y por lo tanto la cursada ha sido una mejor experiencia

A lo largo de las diferentes evaluaciones para realizar ajustes que se han realizado a la instancia de talleres cabe destacar que los estudiantes ponen en valor la posibilidad de transitarlos de acuerdo a sus conocimientos previos o intereses y también contar con la posibilidad de tener tutorías específicas (que se desarrollan presencial y virtualmente).

Asimismo, las direcciones de las diferentes carreras han destacado el diferencial que implica que los estudiantes hayan pasado por este espacio, para las cursadas de otras materias.

Un estudiante señala en una encuesta de evaluación en la que se consulta por su valoración de la materia:

Es muy linda materia, hay que agarrarle la mano desde el principio habla sobre cómo las tecnologías están presentes en nuestra vida, tenés talleres

sobre Excel Te enseñan a usar herramientas informáticas para la vida académica, Drive, Google, etc. (Estudiante 1 cuatrimestre 2024)

Para dar por cumplido el objetivo de cada una de las Estaciones se espera que cada estudiante realice y entregue la misión (actividad obligatoria) de cada estación, que responda la Tarjeta de salida (control de lecturas) y acredite el Taller correspondiente en cada estación.

El diseño de la experiencia de aprendizaje

Entendemos a la propuesta integral como el diseño de experiencias de aprendizaje de las y los cursantes. Se trata de un escenario en el que se despliegan diferentes formas de actividades, interacciones con docentes y entre estudiantes, lecturas y recursos. En la relación entre estos elementos se va desplegando la cursada.

El diseño fue un gran desafío ya que se trataba de una reformulación total de la asignatura en todos sus niveles: modalidad de dictado, organización y presentación de los contenidos, diseño de la plataforma virtual, rediseño de materiales, modalidad e instrumentos de evaluación y acreditación.

Frente a este desafío se optó por conformar un equipo de trabajo, dentro del equipo docente con perfiles diversos que pudieran abarcar los requerimientos pedagógicos, didácticos, tecnológicos, estéticos y de gestión. Este equipo de rediseño luego se mantendría como equipo de coordinación encargado de orientar al equipo docente para el mejor acompañamiento de los/as estudiantes, que por su parte encontraría formas de distribución de sus tareas de un modo no tradicional.

Dentro del equipo de rediseño se organizaron y dividieron las tareas en grandes ejes: reescritura de materiales; rediseño de instrumentos de evaluación; diseño, secuenciación e integración de actividades, evaluación y acreditación de la materia, diseño e implementación de materiales y actividades en el campus virtual; aspectos organizativos. Para cada una de estas tareas se fue convocando a diferentes docentes del equipo con saberes especializados en cada uno de los ejes. En el inicio de la propuesta se contó con el apoyo de una diseñadora quien se encargó de definir la identidad gráfica de todos los elementos que forman parte del juego.

Se realizó una prueba piloto en la cursada intensiva de verano 2024, más breve (8 semanas), con menos estudiantes (800 estudiantes) y con un plantel docente mucho más pequeño (8 comisiones). En el primer cuatrimestre 2024 se realizó la primera experiencia de cursado masivo de la nueva propuesta y con el equipo docente completo.

En cada estación las actividades son el puntapié de la secuencia, porque son las organizadoras de las lecturas, la realización de talleres, etc. Es decir, no se lee para realizar una actividad, sino que un desafío dispara la necesidad de leer texto, visualizar videos, explorar un recurso o aprender a usarlo, por ejemplo.

En consonancia con esta forma de encarar la cursada, la evaluación no es a modo de examen, sino que es la realización de las actividades, el completar y dar cuenta de diferente modo de las lecturas realizadas lo que permite aprobar la materia. Es un proceso de realización a lo largo de un período, es la participación activa en el juego lo que lleva a la acreditación de la materia y no el cumplimiento de una instancia de evaluación. A lo largo de un período hay que cumplir diferentes actividades y acciones, y si esas se cumplen (y aprueban según corresponde) se aprueba la materia. En ese sentido la calificación también se pone en tensión, porque sale de los cánones habituales de valoración.

El diseño está fundamentado en una perspectiva constructivista del aprendizaje, se busca que cada cursante active su conocimiento previo para desarrollar las actividades tanto conceptuales como procedimentales. En la materia se promueve la reflexión crítica acerca del uso y su impacto social y cultural; en relación a las concepciones en relación con dimensiones políticas, pedagógicas, tecnológicas, epistemológicas. Las diferencias son valoradas y estimuladas en las propuestas de actividades. Se abona a la idea de que el conocimiento es una construcción que requiere la participación activa del sujeto. Se promueve la construcción colaborativa del conocimiento, entendiendo a la vez que el aprendizaje es individual, de cada participante.

Para encarar esta propuesta de aprendizaje, fue necesario redefinir el trabajo docente, que venía desarrollándose en los períodos anteriores desde la misma perspectiva. Sin embargo, hubo una redefinición, que tuvo que ver con que no todos los docentes realizan las mismas tareas ni se ocupan de las mismas cosas.

El trabajo docente durante el dictado de la materia se organizó de la siguiente manera:

- Un equipo de coordinación conformado por los perfiles mencionados previamente que se reúne dos veces por semana y que tiene el foco puesto en la implementación, el desarrollo y mejora permanente de la propuesta y la coordinación del equipo docente.
- Cinco grupos de trabajo integrados por entre 4 y 6 docentes del equipo que tienen comisiones a cargo. Cada grupo está coordinado por alguna de las integrantes del equipo de coordinación.
- Docentes a cargo de grupos de estudiantes, para acompañar las trayectorias de cada cursante.
- Tareas transversales: de cada uno de los ejes trabajados por la coordinación de la propuesta se desprenden una serie de tareas transversales permanentes para las que se va convocando a diferentes integrantes del equipo: por ejemplo escritura y reescritura de las fichas conceptuales, participación en tutorías, elaboración de mensajes para estudiantes, diseño y desarrollo de los talleres, diseño de las actividades optativas y de evaluación, participación en los encuentros presenciales, participar como entrevistadas en un programa de

Radio UNAHUR con el fin de utilizar las entrevistas como recursos de la materia, etc.

- Reuniones mensuales de equipo en torno a un tema; encuentros online para todo el equipo docente donde se plantea algún tema relevante para cada momento de la cursada: evaluación, seguimiento, carga de notas, devolución de producciones, etc.
- Seminarios presenciales: dos veces por cuatrimestre se realizan seminarios de formación docente con el objetivo de incorporar las miradas de todo el equipo a la mejora de la propuesta.

Cabe destacar que no todas las docentes realizan las mismas tareas y que algunas de estas tareas se van rotando a lo largo del cuatrimestre. Se busca optimizar los recursos teniendo en cuenta la relación entre la cantidad de estudiantes y la de docentes.

Con todo este andamiaje se pretende apoyar a los/as estudiantes en el tránsito por una cursada virtual asincrónica que demanda altos niveles de autonomía, pero que también requiere de estrategias de acompañamiento para el desarrollo de esa autonomía considerando la masividad y la heterogeneidad de los/as estudiantes en el inicio de sus carreras. Es decir, también es central en la materia la tarea de enseñar a aprender, a ser autónomo, a que la materia se aprenda para aprender (contenidos conceptuales y procedimentales básicos para cursar en la universidad y que sea) por el valor de aprender y no de aprobar.

Respecto de la modalidad, muchos estudiantes reconocen el desafío de una cursada asincrónica en la que necesitan aprender a organizarse mejor y gestionar el tiempo de un modo más autónomo, a diferencia de cursadas más convencionales, en las que la propuesta resulta más clara.

Nos parece importante destacar que la recepción de los estudiantes a este desarrollo ha sido bien recibida y hay una alta predisposición a transitar la cursada en este formato; al optar entre formato lúdico o clásico, alrededor del 66% eligió el lúdico.

Por ejemplo, en un intercambio en el encuentro presencial, una estudiante declaraba que prefieren más las cursadas con clases semanales por videoconferencia y un aula virtual en las que encuentra un diseño no ludificado:

pdf, pdf, pdf, actividad. Pdf, pdf, pdf, actividad... (Y dibujaba en el aire con sus manos, una cosa debajo de la otra). Notas del intercambio oral con estudiantes en encuentro presencial de verano.

También en la encuesta de cierre del primer cuatrimestre 2024 algunas de las respuestas sobre el diseño de la propuesta en el campus fueron:

Desde mi punto de vista está bien armado, explicado y entendible. Con suficiente información para realizar las actividades y con las herramientas de ayuda para sobrellevar la cursada.

Para mí fue excelente ya que pude cursar otras materias que si o si son presencial.

Los comentarios son diversos y van en distintos sentidos. Para quienes valoran la propuesta lúdica, que les gusta y la prefieren como alternativa, mencionan algunos aspectos a mejorar, sobre todo en cuanto a la distribución de contenidos y acompañamiento (sobre todo en cuestiones que el gran número dificulta). Reconocen que no están acostumbrados a este tipo de propuesta y que por eso les cuesta más, aunque les gusta y divierte. Otros y otras, consideran que prefieren una cursada más simple, que les demanda menos compromiso o trabajo de organización. Seguimos evaluando, permanentemente, la propuesta para mejorarla y consolidar modalidades y formatos de cursada que permitan alternativas de cursada a elegir según características y necesidades de sus cursantes; atendiendo a las condiciones y posibilidades institucionales y laborales.

Los y las estudiantes como jugadores aprendices

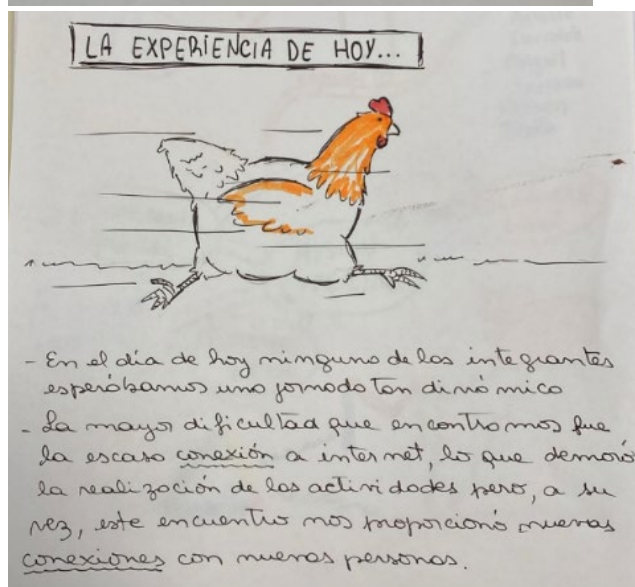
Como se ha dicho, para la construcción de esta propuesta se tuvieron especialmente en cuenta las características de masividad y la heterogeneidad de los estudiantes que, salvo algunas excepciones, se encuentran cursando su primer año en la universidad. También se atendió a la condición de modalidad de cursada virtual asincrónica, ya que, una propuesta de este tipo requiere de acompañamientos docentes específicamente adecuados y situados. En este sentido, la propuesta de aprendizaje se diseñó con foco en el proceso y la producción. Por la heterogeneidad de trayectorias de los y las estudiantes no es posible esperar que todos y todas lleguen al mismo tiempo al mismo lugar. Además, por la masividad de cada una de las cohortes, tampoco es posible seguir las trayectorias de manera totalmente individualizada. Por esta razón el enfoque orientado al acompañamiento de los procesos y a la evaluación de las producciones, identificando momentos y construcciones específicas para la intervención docente, reconociendo posibilidades de apoyo en el seguimiento automatizado en el aula virtual: resultó el más adecuado para afrontar la complejidad de estos aspectos y aprovechar al máximo el potencial docente.

Por otra parte, también representó un gran desafío de diseño la necesidad de ajustar al régimen académico que ordena y rige las cursadas en la Universidad, una propuesta virtual asincrónica, con foco en el proceso y la producción y que considera la diversidad y heterogeneidad de estudiantes. La tensión entre la dinámica de juego, cierta flexibilidad en los tiempos y el respeto al régimen académico se abordó con diversas estrategias e instrumentos.

Compartiendo el recorrido de los y las estudiantes en el Juego Misión Entornos, presentamos algunos de los aspectos que resultan cruciales. Se reconoce, valoran y hacen visibles en los diferentes elementos y como se ha dicho ya, las trayectorias personales, las que traen y las que están comenzando a construir en la universidad.

En primer lugar, los encuentros presenciales permitieron cumplir con el requisito de regularidad asociado al reconocimiento de la identidad y a la vez que brindaron un espacio para desarrollar instancias de trabajo colaborativo y de vinculación con diferentes espacios de la Universidad. En la cursada, los encuentros presenciales son obligatorios para quienes cursan en la modalidad virtual, es decir que todos los y las estudiantes de dicha modalidad tienen que asistir a uno de los encuentros presenciales que se ofrecen durante la cursada. Los encuentros presenciales sostienen la metáfora del juego proponiendo una serie de misiones y desafíos que deben resolverse de manera grupal en diferentes espacios de la Universidad.

Las producciones gráficas realizadas en estos encuentros son un instrumento de evaluación y análisis de la perspectiva de los y las estudiantes en torno a la cursada en general y a la jornada presencial en particular. Aquí algunas de ellas:



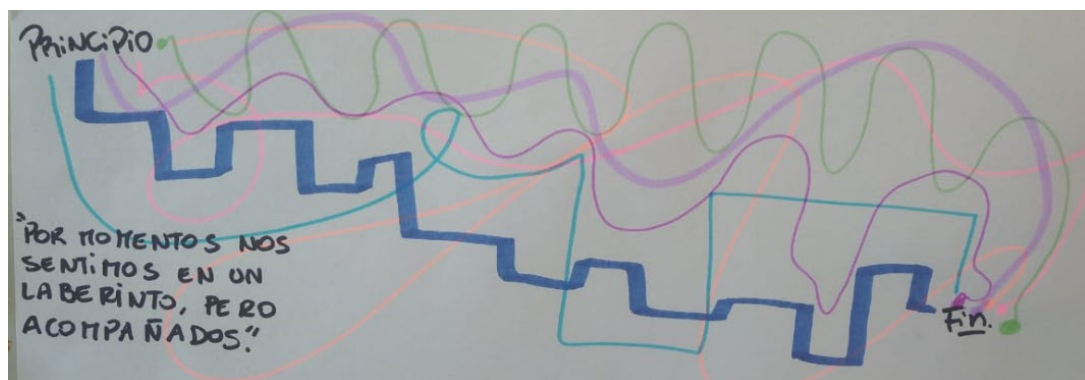


Imagen 6, 7 y 8: Actividad encuentro presencial 14/9/2024

En segundo lugar, dos tipos de actividades/ desafíos que se proponen: obligatorias y las optativas. Las que son imprescindibles para la acreditación que son las obligatorias, suponen en cada estación una misión compuesta de varios desafíos. Las actividades optativas, se proponen como recomendadas, ya sea intercaladas entre las actividades obligatorias o por fuera de ellas.

En tercer lugar, los talleres, que se componen de producciones a partir de distintas formas de presentación. A modo taller implica la realización de actividades o de respuestas de diferente tipo entrelazadas.

En cuarto lugar, en el segundo cuatrimestre del año propusimos como obligatorio una especie de control de lectura de las fichas de cada estación. Para salir de la estación hay que haber logrado 7 puntos de 10 en un cuestionario aleatorio.

Cada una de estas propuestas puede ser realizada a lo largo de un período de tiempo. Sin orden predefinido, suponen plazos diferenciados que permiten, en términos administrativos y de gestión, realizar un corte equivalente a cada evaluación parcial sin obturar por completo la posibilidad a los/as estudiantes de organizar sus tiempos de manera relativamente flexible.

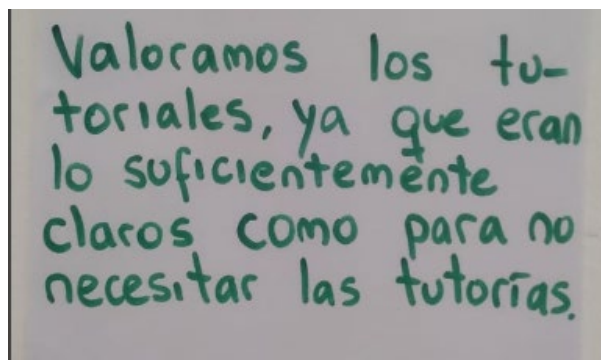


Imagen 9: Actividad encuentro presencial 14/9/2024

Por otro lado, los foros de ayuda asincrónicos también contribuyen a que los/as estudiantes puedan transitar la materia y el juego a su propio ritmo obteniendo ayuda cuando la necesitan mientras que las tutorías virtuales y presenciales en horarios fijos brindan espacios de acompañamiento regulares tanto para quienes necesitan apoyo de manera sostenida como para quienes recurren a ellas en momentos puntuales.

Intentamos con esta propuesta ofrecer un diseño no lineal, en el que cada estudiante pueda construir un recorrido propio, conservando algunos plazos que ayudan a la gestión de la ludificación en la virtualidad. Cada estudiante puede elegir en qué orden realiza la secuencia atendiendo a sus intereses, posibilidades y necesidades.

Todas estas estrategias, que se fueron (y siguen) ajustando y mejorando en función de las devoluciones de los/as estudiantes y el propio equipo docente, procuran poner a disposición el mejor acompañamiento posible para las diversas trayectorias y ritmos de trabajo de los/as estudiantes sin desconocer el régimen académico si no, por el contrario, utilizándolo como criterio de ordenamiento dentro de una propuesta que busca ser lúdica e innovadora.

El final de la partida: de la acreditación a la evaluación de los aprendizajes.

Uno de los puntos más importantes y complejos en el diseño de la propuesta pedagógica es la evaluación y, en este caso, cobra especial importancia, puesto que, requería de combinar la metáfora y dinámica de un juego con la acreditación de aprendizajes y con el régimen académico.

Como mencionamos previamente toda la propuesta está enfocada en el proceso y la producción de los/as estudiantes, de manera que la evaluación debía reflejar dicho enfoque. Se pensó en tres instancias de evaluación para cada una de las estaciones:

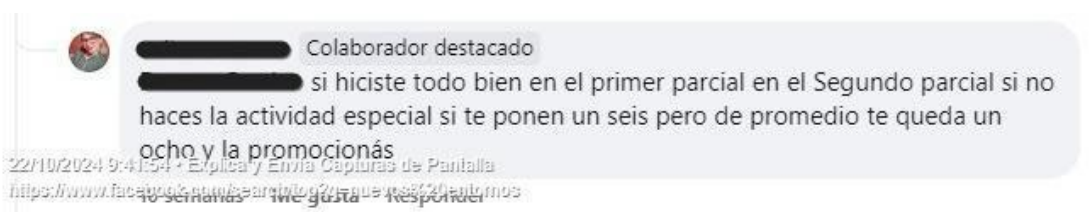
- Misión de la Estación
- Tarjeta de salida, que incluye una forma de control de lectura
- Taller instrumental correspondiente a la Estación

Aprueba la materia quien cumple con todas las producciones requeridas. El control de lectura, así como las actividades de los talleres instrumentales, se corrigen automáticamente desde el aula virtual. Las producciones de los diferentes desafíos de cada una de las misiones, que suponen producción crítica e integración de contenidos conceptuales y procedimentales son analizadas por el equipo docente. Se utiliza para cada caso una rúbrica que valora los diferentes aspectos y criterios y se los analiza en tres niveles de apropiación: incipiente, en marcha y suficiente.

Se establece un período recuperatorio (alrededor de 3 semanas), para realizar lo pendiente. Y se acompaña con andamios más ajustados a las y los estudiantes que lo requieren o necesitan. Quienes aún requieren más acompañamiento o apoyo, pueden optar por la instancia de evaluación integradora hacia el final del cuatrimestre.

Quienes aprueban la materia, en cualquiera de las fechas, obtienen una calificación de 8, se especifica cómo se construye esa nota en base a la producción a lo largo del cuatrimestre). La calificación homogénea es para algunos estudiantes una injusticia. Sin embargo, se insiste en la arbitrariedad de la calificación, máxime teniendo en cuenta los puntos de partida y las carreras de referencia del estudiantado.

Además, para quienes sobre el período de recuperatorio tienen aprobados los dos parciales, pueden optar por realizar la Misión especial, pudiendo obtener la calificación 10. Todos los y las estudiantes que aprueban la materia obtienen 8 (que se construye de las diferentes instancias)



Con este sistema proponemos construir una propuesta donde el punto no es la calificación, sino que cada estudiante pueda realizar todas las actividades del mejor modo posible. Lo importante, y así se comparte en documentos e intercambios con estudiantes no es lo que mira el equipo docente sino el recorrido de aprendizaje que realiza cada cursante. La acreditación es por hacer del mejor modo posible y cumpliendo los propósitos y no por lo que se mostró o logró ver la docente.

A lo largo de la presentación buscamos compartir la experiencia en desarrollo, focalizando en algunos puntos nodales. Siguiendo a Lion, C. (2019, pp. 22) buscamos incansablemente diseñar una experiencia que recupere:

- el juego como motor de aprendizaje
- la experiencia como fuente de imaginación y fortalecimiento de la autoestima
- la narrativa lúdica inmersiva como ruptura del relato lineal
- estrategias de indagación, hipotetización, transferencia de conocimientos y resolución de problemas
- interacciones que van más allá del juego
- el placer del juego mismo
- acciones de decisión, de construcción de estrategias, de análisis de consecuencias
- el desarrollo de habilidades que podrían ser relevantes para la inserción profesional
- el sentido de conocimiento y su uso en situaciones reales
- la exploración y construcción a partir de errores

A modo de cierre

La propuesta ludificada de la asignatura *Nuevos Entornos y Lenguajes: la producción del conocimiento en la cultura digital*, ha demostrado plantear un enfoque pedagógico que desafía las formas tradicionales de enseñanza universitaria. A través del juego *Misión Entornos*, la materia ofrece una experiencia educativa inmersiva que pone al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, fomentando la autonomía en un entorno digital y en un marco académico.

El diseño de la propuesta permite que cada estudiante no solo aprenda los contenidos, sino que también aprenda a organizar su tiempo, a tomar decisiones y resolver problemas solo o andamiado con las diferentes estrategias de acompañamiento previstas en la materia. La estructura del juego refuerza el uso de tecnologías digitales, invita a la participación activa y, además, promueve el desarrollo de competencias digitales básicas y fundamentales para su desempeño académico y profesional.

Seguimos evaluando la propuesta y sus diferentes aspectos, algunos de los cuales presentamos sucintamente en este trabajo. Seguimos proponiendo mejoras para lograr una propuesta más rica, potente que permita a las y los estudiantes no sólo aprender, sino disfrutar de ese proceso y proyectarse a lo largo de su carrera universitaria con más herramientas para transitarla y trascenderla.

Referencias Bibliográficas

- Lion, C. (2019) Aprendizajes emergentes y enseñanzas disruptivas. En: C. Lion y V. Perosi *Didácticas Lúdicas con videojuegos educativos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Weber, V. (2022) Abriendo puertas de la pandemia. Nuevos entornos y lenguajes, la producción del conocimiento en la cultura digital: reflexiones de una experiencia. En: E. Aveleyra y M. Proyetti Martino (coords.) *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos*. Octaedro, Barcelona. Disponible en: <https://doi.org/10.36006/16361>

El trabajo en redes educativas y culturales desde el espacio de práctica docente. Escuela de Artes Visuales Antonio Berni de San Martín

Alejandra Piethé

Escuela de Artes Visuales A. Berni

alejandrapiethe9@gmail.com

Adriana Tomic

Escuela de Artes Visuales A. Berni

adritomic12@gmail.com

Resumen

Compartimos desde el Espacio de Práctica Docente del Profesorado en Artes Visuales en la Escuela de Artes Visuales Antonio Berni de General San Martín, la reflexión sobre la experiencia transitada en estos últimos años, sobre la resonancia e impacto que produce para los distintos actores de las comunidades educativas cuando reciben a nuestros estudiantes para realizar sus prácticas en su formación docente, en instituciones educativas y en diferentes espacios culturales en el distrito de General San Martín. La red cultural y educativa que se genera desde el espacio de Práctica docente con otras instituciones educativas, centros culturales, museos. Estos espacios, dan lugar a distintos intercambios: simbólicos, afectivo, valorativo. Los y las practicantes intervienen con sus saberes y a la vez sus saberes y percepciones son modificados por cada comunidad educativa. Nuestro horizonte como formadoras, es que puedan intervenir promoviendo aprendizajes que afiancen el derecho a la educación artística, con inclusión e igualdad educativa, ejerciendo la profesión docente como sujetos políticos, regulados por las políticas públicas de la provincia de Buenos Aires. Formamos una comunidad de aprendizajes integrada por formadores, co-formadores, estudiantes, equipos directivos, y la comunidad del territorio quienes somos interpelados en los distintos espacios culturales de nuestra comunidad.

Palabras clave

Práctica docente; políticas culturales; territorio; comunidad; enseñanza situada

Articulación entre las políticas culturales y el derecho a la educación en el territorio.

Adherimos a la mirada del territorio como campo social en el que además de factores económicos y geográficos que lo delimitan, es importante observar las relaciones sociales y prácticas culturales que permitieron construir históricamente esta comunidad. Queremos reflexionar desde una mirada que articule las políticas públicas para educación con las prácticas pedagógicas desde la política curricular, situadas en diferentes espacios culturales, valorados por la comunidad y por nuestxs estudiantes.

Nuestro territorio a simple vista, se caracteriza por ser una ciudad que alberga a una comunidad urbana que oscila entre zonas cuyas necesidades básicas están satisfechas para la vida en comunidad y otras zonas, hacia los márgenes de nuestra ciudad, en las que se vive en situación de pobreza extrema.

Zygmunt Bauman (2008, p.65) analizaba este hecho urbano y lo describía así: “El nuevo folclore urbano de veloz crecimiento asigna a las víctimas de la exclusión planetaria el papel de los malos”

Conocer esta realidad nos plantea el desafío de pensar cómo garantizar el derecho a la educación artística desde nuestro lugar pedagógico político. En este sentido, adherimos a la posición de Pablo Pineau (2017, p.5) quien plantea: “Recuperar la confianza que nos lleva a correr a los sujetos de la situación *de riesgo* en que son estigmatizados, para instalarlos en el horizonte de igualdad y sorpresa.”

Si bien el paradigma de la educación artística ha cambiado desde los orígenes en nuestro sistema educativo, alejado de la concepción elitista y academicista, no ha dejado de ser parte del capital cultural de la sociedad y de nuestra comunidad en particular. Se propone como un lenguaje que desde la metáfora permite expresar diversas interpretaciones del mundo y las experiencias en él. Hablamos del acceso a la cultura socialmente válida tal como lo expresa la Resol. 111/10 del Consejo Federal de Educación.

Siguiendo esta línea es pertinente destacar la política cultural que lleva adelante nuestro municipio respecto de la apertura de numerosos espacios culturales en el que el arte visual es protagonista. Esto democratiza el acceso a la cultura a la vez que otorga un espacio de importancia para la integración de nuestros estudiantes y egresados. Muestra de ello es la participación de estudiantes pasantes como guías de muestras, participación en la producción de murales para el programa *San Martín Pinta*, para el trabajo como coordinadores de actividades en el espacio Estación Infancia y las muestras en las galerías del Palacio Municipal. Además de encontrar en numerosas aulas de nuestras escuelas profesores/as que egresan de nuestra institución.

La educación es un trabajo de acción colectiva en el que cobra sentido, por eso es posible pensar a la educación como derecho. Instalar a cada ciudadano/a en un horizonte de igualdad implica crear las condiciones materiales y simbólicas para que ese derecho pueda ser ejercido. Creemos que la construcción permanente desde el espacio de Práctica docente con distintos espacios culturales, permite revisar y hacer ruptura con las prácticas tradicionales para ampliar propuestas que posibiliten a lxs estudiantes de la Escuela de A.V. Antonio Berni transitar experiencias que articulen las instituciones educativas con los espacios culturales del distrito. Este trabajo pedagógico se piensa en un territorio habitado por una comunidad en que los vínculos sociales están contruidos desde y dentro de las instituciones. La escuela de Artes Visuales, las escuelas de los distintos niveles del partido, los museos, los centros culturales, el municipio, el Consejo Escolar y todos los actores que le damos vida. Siguiendo a Miriam Kap (2024, p.100) consideramos la didáctica como campo propio de la reflexión sobre las prácticas situadas de enseñanza, sus vínculos y posibilidades. Desde este lugar, las concepciones sobre la didáctica se resignifican en relación con los distintos territorios culturales de la práctica docente.

La formación docente y su articulación con distintos actores de la comunidad cultural – educativa

Existe una interacción constante en la formación docente, entre el futuro docente, sus formadores, la institución donde se desarrollan las prácticas, la institución donde se forma y el contexto donde ambas se insertan. A la vez adherimos a la posición política pedagógica de la práctica en sentido crítico y reflexivo.

Este espacio de la práctica en su sentido integrador como en su aspecto de interacción requiere unos atributos de los que poco se habla que son la humildad pedagógica y la solidaridad pedagógica.

Sandra Sánchez y Néstor Zorzoli (2023 p.59) plantean que el trabajo docente implica una doble postura, aprender-enseñar y que esto debe constituirse en un encuentro de miradas.

La mirada externa, en el sentido que lo plantea Sandra Nicastro (2006) como la mirada del extranjero, que promueva reflexiones, buscando desnaturalizar prácticas que se encuentren instaladas.

El trabajo colaborativo entre el docente coformador/a y el practicante, en ese espacio común que es el aula se sustentan en un trabajo colaborativo que posibilita narrar las prácticas cotidianas, seleccionar acciones pedagógicas, reconocer la experiencia, y los saberes; revisar lo que tenemos que modificar. Promover una actitud reflexiva y crítica en los futuros docentes, necesita del encuentro de la mirada interna con las miradas externas. Es en este encuentro de miradas donde decimos que adherimos a una lógica de solidaridad pedagógica y de humildad para comprender que al enseñar aprendemos. Siguiendo a Miriam Kap (2024) consideramos el trabajo colectivo como condición

para *prácticas disruptivas e indisciplinadas*. Lo colectivo basado en vínculos de confianza y afectos, no sólo pone en tensión, sino desnaturaliza la enseñanza desde enfoques tradicionales, en artes visuales. Esto significa, develar lo que ocurre cuando las prácticas docentes van a la escuela. Desde la mirada ética que plantea Paulo Freire para los educadores implica poner en evidencia, hacer visible lo que en esos espacios sucede y desnaturalizar la mirada y las propias creencias, tanto para el docente coformador/a, como para cada practicante.

La comunidad educativa toda se conmueve, las formadoras iniciamos un vínculo con las directoras/es de las escuelas y preparamos a nuestros estudiantes. Las directoras/es preparan a las docentes para la recepción de los futuros docentes. En ese espacio cedido solidariamente suceden muchos acontecimientos importantes. En principio estamos todos de acuerdo en que esos estudiantes, en el momento de sus prácticas son docentes. Y sucede un momento mágico y desafiante en el que todos asumimos nuestros lugares como actores de una gran puesta en escena. Donald Shönn (1992) menciona la figura del *partenaire* en el acto educativo, dando cuenta de que ese acto educativo tiene lugar dado que los profesores cuentan con la presencia de sus estudiantes acompañando y completando sus acciones. En el caso de las prácticas, directivos, profesores/as, también formamos parte del grupo de *partenaires*. Hay en esto un acto de solidaridad pedagógica pero también lo hay al momento de reflexionar y analizar la propia práctica, son esas miradas y esas voces que dan indicios y señales para poder pensar las experiencias en las prácticas. Surgirá la voz de cada sujeto atravesada por las otras voces porque hablamos en primera persona desde lo colectivo y el acompañamiento para poder pensarlas.

Aprender a convivir en comunidad es uno de los principales propósitos que nos planteamos como docentes formadores. El desarrollo de la autonomía en nuestros/as estudiantes; conlleva la responsabilidad sobre sus acciones pedagógicas en cada estudiante, cómo aprenden a dialogar y negociar en el marco de la convivencia democrática. “El docente reflexivo observa su trabajo y su contexto inmediato, en las condiciones concretas y locales de su ejercicio” (Perrenoud, 2018, p.198)

A la vez poco se habla sobre lo que le genera a la comunidad educativa ampliada este intercambio. Tal y como lo plantea la Directora de la Escuela de Artes, *Violeta Parra*, cuando dice que estas prácticas oxigenan y muchas veces completan un círculo. Muchas otras veces ocurre que las escuelas al ser solicitadas para realizar prácticas pedagógicas, les generan sensaciones de reconocimiento y visibilidad ante la comunidad educativa.

Nuestra comunidad cuenta con numerosos espacios culturales y una gran cantidad de artistas visuales. Una cantidad de ellos han plasmado en amplias paredes de nuestra ciudad, murales maravillosos que adhieren en su concepción a la posición de Antonio Berni en relación al arte, quien decía todo arte es político, pensando en que se expresan variadas situaciones de una comunidad haciéndolas públicas. Por ejemplo, cuando

participan y llevan a cabo acciones sobre la memoria reciente y su vinculación con distintas actividades artísticas.

Caminar por nuestras calles y ser interpelados por formas, colores y mensajes en el increíble lenguaje de la metáfora, haciendo del arte visual un bagaje cultural democrático al alcance de todos.

Práctica docente es sumamente importante ya que ofrece una mirada desde la enseñanza y lo práctico. En base a esto, se puede analizar relaciones y conflictos que hay en una institución escolar o mismo dentro de un aula, debemos tomar esto para mejorar y que todas las escuelas sean abiertas e integradoras, así poder garantizar el derecho a la educación a todos los chicos y jóvenes.

La práctica docente analiza al docente como trabajador/a con características particulares, desarrollando el trabajo diariamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales y la práctica pedagógica como el proceso en que los docentes desarrollan en el contexto del aula.

Para eso estamos acá, aprendiendo a ser docente para saber observar, escuchar, analizar distintas situaciones y complejidades que se desarrolla en el marco escolar y poder encontrar, con estas herramientas adquiridas, distintas soluciones que favorezca la educación y el aprendizaje de los estudiantes siempre teniendo en cuenta esta idea en un marco de inclusión educativo (Vladimir, practicante, 2022).

Reflexiones finales.

La experiencia que quisimos contar como docentes formadoras de profesorxs de la Escuela de Artes Visuales Antonio Berni de San Martín, representan también las voces de nuestros compañerxs formadores. Cada institución inaugura lugares de intercambios: simbólicos, afectivos y valorativos entre practicantes, estudiantes, docentes y directivos. Ingresar como huésped en nuestra realidad comunitaria es abrir el juego a las intervenciones con nuestros propios saberes y a la vez sus saberes y percepciones es modificado por cada comunidad educativa. Nuestro horizonte como formadoras, es que puedan intervenir promoviendo aprendizajes que afiancen el derecho a la educación artística, con inclusión e igualdad educativa, ejerciendo la profesión docente como sujetos políticos, capaces de pensar las políticas públicas de la provincia de Buenos Aires y en el contexto de una red de instituciones del distrito de San Martín. Formamos una *comunidad de aprendizajes* integrada por formadores, coformadores, estudiantes, equipos directivos, y la comunidad del territorio.

Referencias bibliográficas

- Barco S. (2007) *Otra vuelta de tuerca: revisitando documentos curriculares y prácticas en la formación docente ¿Es que hay algo distinto? Informe sobre Desarrollo Humano*. Buenos Aires.
- Bauman: Z. (2008) *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Buenos Aires: Tusquets
- Consejo Federal de Educación: Coordinación de Educación Artística (2010). *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*. Resolución CFE N° 111/10 Anexo.
- Harf: R. y otros. (2023) “50 iniciativas” Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza. Buenos Aires: Noveduc.
- Kap: M. (2024): “Didácticas indisciplinadas: transformaciones contrahegemónicas en la enseñanza”. En M. Kap, (comp.) *Didáctica y Tecnología. Encrucijadas: debates y desafíos*. Mar del Plata: EUDEM. PDF.
- Nicastro: S. (2006) *Revisar la mirada sobre la escuela: exploraciones sobre lo no sabido*. Rosario: Homo Sapiens
- Perrenoud: P. (2018) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pineau: P. (2017) *Derecho a la Educación vs meritocracia Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación Ciudad Autónoma de Buenos Aires: (OPPPed)- FFyL-UBA*
- Shön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Temas de educación. Barcelona: Paidós

Mediaciones tecnológicas en la construcción de saberes didácticos: narrativas lúdicas inmersivas con infancias

Sonia Sansot

Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue

soniasansot@gmail.com

Luciana Scarpecci

Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue

lucianascarpecci@gmail.com

Victoria Delarriva

Docente de Educación Digital en Instituciones del Nivel Primario, Provincia de Neuquén

victoria.paaula@gmail.com

Resumen

La presente contribución se deriva del Seminario Tecnologías en la Enseñanza del Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria, Facultad de Ciencias de la Educación (FACE), Universidad Nacional del Comahue. Se trata de un Seminario Cuatrimestral de cursado híbrido, con una carga horaria de 4 hs semanales, destinado a estudiantes de tercer año. Se orienta a promover prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales y entre otros objetivos propone diseñar e implementar propuestas didácticas virtuales, destinadas a estudiantes del Nivel Primario. En este marco, las y los estudiantes del seminario llevaron adelante, durante el año 2023, una Micro Experiencia Didáctica en la que diseñaron e implementaron dos propuestas narrativas lúdicas inmersivas. Aquí se relatan las actividades, tensiones, resultados, reflexiones y aprendizajes logrados, en el marco de una experiencia tendiente a desarrollar desempeños digitales autónomos a partir de estrategias centradas en las bases conceptuales establecidas durante el cursado previo y en el prototipado. La experiencia permitió no solo promover el desarrollo de competencias digitales docentes sino fundamentalmente vivenciar la complejidad de las problemáticas relacionadas con la enseñanza mediada por tecnologías en los escenarios contemporáneos de la cultura digital.

Palabras clave

Microexperiencia didáctica; Narrativas lúdicas inmersivas; Prototipado; Enseñanza mediada por Tecnologías Digitales; Competencias digitales docentes.

1. Introducción

El Seminario Tecnologías en la Enseñanza intenta promover prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales en el marco del Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE), Universidad Nacional del Comahue. Se trata de un seminario cuatrimestral de cursado híbrido, con una carga horaria de cuatro horas semanales, destinado a estudiantes del tercer año.

La omnipresencia de dispositivos digitales personales, con pantallas individuales y conectividad, redefinen la estructura material del aula y la estructura comunicacional de la clase, tradicionalmente frontal, simultánea y homogénea. Tiempo y espacio se desdibujan frente a celulares que corroboran en línea las explicaciones docentes, capturan imágenes del pizarrón, graban videos y comparten instantáneamente en redes sociales, con repercusiones que desafían el adentro-afuera escolar (Dussel, 2010). En este marco, las tecnologías de la conectividad, vienen generando, progresiva pero velozmente, nuevas formas de acceder, construir, comunicar (entretenimiento e información) y formas de aprender. Pero también fragmentan la atención e instalan recorridos personalizados y secuencias no lineales. Reconfiguran la organización de saberes y las jerarquías de una relación inherentemente asimétrica, aunque no parecieran modificar los procesos de la cultura académica.

Imaginar dispositivos formativos alternativos es central para fortalecer este oficio intelectual. Se trata de vincular el saber sobre la enseñanza mediada por tecnologías con los sujetos, en la particular situación de su encuentro, para incidir en la producción de subjetividades que consideren sus efectos, aprender de la experiencia compartida conectando un hacer y pensar creativo y reflexivo. Prepararse para lo incierto, lo que escapa a todo cálculo en los escenarios tecnoculturales actuales requiere algunas certezas ante el declive de las instituciones (Dubet, 2006). Una de estas certezas es que enseñar nos compromete éticamente en la enorme responsabilidad de generar las mejores condiciones para promover aprendizajes, por cuanto afrontar las posibilidades y los desafíos de las tecnologías digitales es cada vez más necesario.

Por ello, esta propuesta se constituye a partir de la co-creación de narrativas lúdicas inmersivas, que documentan y expanden una experiencia que tiende puentes entre tecnología y Didáctica. Resulta fundamental promover la autonomía profesional mediante la toma de decisiones sobre qué compartir y cómo hacerlo de manera segura, ejerciendo una permanente vigilancia ante el riesgo de fascinación con la herramienta (Meirieu, 2001). Hoy propiciar en nuestros/as estudiantes el pasaje de receptores a creadores ya no es solo un asunto didáctico y ético sino profundamente político.

2. Condiciones para la Microexperiencia

En el marco de los Trayectos de Posgrado de Formación en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNCo), se integró una Profesora en Educación Primaria al Seminario, que se desempeña laboralmente como Docente de Educación Digital en instituciones del Nivel Primario de la Provincia de Neuquén. Así, se iniciaron articulaciones entre los abordajes propios del Seminario y las prácticas educativas en la escuela primaria. Esta participación permitió situar parte de la propuesta formativa en lo que acontece diariamente en el Nivel Primario hoy, de modo que sus intervenciones contribuyeron a generar devoluciones ancladas en la práctica escolar cotidiana. Como resultado de este trabajo se acordó realizar un encuentro con un grupo de 20 estudiantes de Segundo Ciclo. El encuentro sería completamente virtual y duraría una hora reloj. En este marco la Microexperiencia consistió en la construcción e implementación de una propuesta didáctica mediada por tecnologías, específicamente para este grupo de estudiantes.

La construcción de propuestas didácticas centradas en Narrativas Lúdicas Inmersivas comenzó a desarrollarse en la transición entre la finalización de la primera unidad temática, el inicio del cursado de la segunda unidad y el desarrollo de la tercera, previstas en el Programa del Seminario: Unidad 1, Enseñar hoy: saberes requeridos; Unidad 2, Enseñar con Tecnologías Digitales; Unidad 3, Enseñar en escenarios tecnoculturales contemporáneos.

Cada Unidad se acompañó de un desafío a efectos de su acreditación, con consignas centradas en la enseñanza con tecnologías. Para el caso del desafío 2, la consigna consistió en una simulación para propiciar la asignación de roles docentes: *Este año sos docente de 2º Ciclo de la escuela primaria donde trabajás. Compartís grados con tu paralela ¡y te propone hacer algo distinto esta vez! Tendrás que diseñar una propuesta didáctica con Tecnologías Digitales orientada a desarrollar competencias digitales en tu grupo de estudiantes.*

Las y los estudiantes del profesorado se organizaron libremente en seis grupos desarrollando diversas propuestas para abordar contenidos de las diferentes áreas curriculares. El área más elegida resultó ser Ciencias Naturales, con tres propuestas relacionadas. Toda esta secuencia contempló el desarrollo-evaluación-mejora de las propuestas presentadas, consolidando aproximaciones sucesivas a la planificación. Cabe destacar que una de las problemáticas más importantes en esta instancia fue la vinculación de los temas seleccionados con los ejes propuestos en los diseños curriculares. Ello motivó el abordaje de las dificultades que acarrea pensar antes las actividades con tecnologías y luego el contenido a enseñar, lo cual implica un serio riesgo de desdibujamiento de los propósitos centrales de la enseñanza.

3. Construcción de una propuesta didáctica

En función de las posibilidades y limitaciones de la Escuela, el requerimiento consistió en que las y los estudiantes de Segundo Ciclo estuvieran integrados/as entre ambos grados, pero físicamente subdivididos/as en dos grupos de diez, en dos aulas separadas, con algunos dispositivos con conectividad y a cargo de diferentes docentes cada grupo. Inicialmente se dio la bienvenida a las infancias en un único espacio virtual, luego se subdividieron en dos salas virtuales donde desarrollarían actividades y volverían al espacio general para la despedida. Por ello, el grupo total del Profesorado (15 estudiantes) se dividió a su vez en dos subgrupos de modo que cada uno pudiera coordinar un grupo de diez estudiantes de primaria.

La consigna que dio inicio al cursado de la Unidad 3, partió de las planificaciones ya realizadas durante el Desafío 2 pero ahora para construir e implementar una propuesta didáctica mediada por tecnologías, destinada a veinte estudiantes de Segundo Ciclo de una Escuela Primaria de la Provincia de Neuquén. Se realizó una encuesta autoadministrada entre las y los estudiantes del Profesorado que permitió definir, no sólo el área disciplinar a trabajar en el Desafío 3, sino también la estrategia metodológica a privilegiar. Las opciones más seleccionadas tuvieron que ver con contenidos del Área Disciplinar Ciencias Naturales (Cuerpo Humano) y con la estrategia de Juego de Roles. Ello se cotejó con la docente de Educación Digital, integrada al equipo docente del Seminario y, con lo establecido por el Currículum para Segundo Ciclo (Res. N° 1237/06) de la Provincia de Neuquén.

En las primeras clases dedicadas al desarrollo de la actividad, los avances fueron magros y el desconcierto del estudiantado, mayúsculo. A pesar de todo lo conceptualizado en el abordaje de las primeras dos unidades, cada grupo construyó una propuesta clásica e independiente entre sí, sin considerar que trabajarían con estudiantes de Segundo Ciclo, ni con la dinámica descripta, e incluso desde una lógica de *inclusión efectiva* de la tecnología (Maggio, 2012).

Durante la clase presencial prevista, el equipo docente guio el proceso de construcción de la propuesta didáctica mediante el prototipado de una Narrativa Lúdica Inmersiva. De este modo se procuró la apertura hacia las oportunidades de una experiencia formativa enriquecedora, a la vez personalizada y colectiva, que considerara otros modos de aprender en los escenarios contemporáneos de la cultura digital. El prototipado desarrollado en la clase presencial acompañó el nacimiento y devenir de una narrativa que invitara a explorar escenarios y situaciones a resolver, a partir de ciertas pautas de acción y reglas en torno a las interacciones propuestas. Cabe mencionar aquí especificaciones precisas sobre la duración de cada momento (inicio, desarrollo, cierre) para cubrir la hora del encuentro con las infancias.

Del intercambio de la clase surgió una narración ficcional para abordar contenidos sobre el cuerpo humano: sistema digestivo y sistema óseo, mediante actividades gamificadas en Salas de Escape. La narrativa se relacionó a un viaje cósmico en una

Nave Nodriz que sufriría averías técnicas en el imán osteo-digestivo” encargado de mantener unidas las cápsulas que transportaban dos grupos de viajeros y viajeras, ocasionando una navegación en giros violentos y la separación de las cápsulas que aterrizarían en dos planetas diferentes.

Luego del aterrizaje (en salas separadas) se plantearon desafíos relacionados con el tratamiento de los contenidos del sistema digestivo en un planeta y del sistema óseo en otro planeta. Tras resolver los desafíos y encontrar la manera de reparar la avería, ambos grupos regresarían a la Nave Nodriz y se reencontrarían nuevamente para socializar las experiencias vivenciadas.

La microexperiencia didáctica comenzaría con un ingreso inmersivo a una sala de videoconferencia Meet (provista institucionalmente por la FACE) donde el equipo docente y los/as estudiantes del profesorado ya se encontrarían navegando por el espacio, efecto logrado a partir de la utilización de fondos en las pantallas, que mostrarían dicho escenario. De este modo, se daría la bienvenida a las niñas y niños del Segundo Ciclo de la Escuela Primaria, invitándoles a utilizar ese mismo fondo en sus propios dispositivos para subir a la Nave Nodriz. De este modo se preveía iniciar el viaje en el marco de un entorno ficcional donde afrontarían diferentes desafíos durante una misión. (Ver imagen 3.1 [Navegando por el espacio](#)”).

A continuación, se describen las planificaciones realizadas de modo colectivo por cada grupo de estudiantes del profesorado, en un documento colaborativo:

Para quienes lleguen a *Digesterra* se plantea que el planeta devoró la parte que los mantenía unidos a la Nave Nodriz (Ver imagen 3.2 y 3.3 [“Digesterra1”](#) - [“Digesterra2”](#)). En una secuencia de [Escape Room](#) indican la misión: *debemos buscar el imán osteo-digestivo que el planeta se tragó y para recuperarlo tenemos que entregarle algo de calcio a cambio* (Ver imagen 3.4 [“Digesterra problema”](#)). A continuación, simulan ingresar por la boca de Digesterra y mediante diferentes pantallas atraviesan todas las partes del Sistema Digestivo con diferentes desafíos que implican elegir entre alimentos con calcio, la digestión de alimentos y su conversión en nutrientes hasta llegar a la pregunta final: *¿Para qué es necesario que comamos comidas con calcio?* Al final, luego de hablar con las vellosidades de los intestinos, darle el calcio y obtener la parte faltante para arreglar la nave las y los estudiantes de profesorado piden a las niñas y niños que *abrochen sus cinturones y se preparen para el despegue y reencuentro con el resto de los pasajeros que habían quedado varados en otro planeta*.

Quienes llegan al planeta *Esqueléturmo* buscan y encuentran un habitante esqueleturniano, llamado Blobby, que es de gelatina y le gusta mucho bailar (Ver imagen 3.5 [“Esqueléturmo”](#)). Lo presentan mediante un [Video](#) e invitan a las infancias a moverse como él. En esta propuesta se destaca

la asignación explícita de roles a cada integrante del grupo de coordinación. En una secuencia de [Escape Room](#) habilitan la interacción mediada con el personaje hasta indicar la misión: dado que Blobby es de gelatina, *no nos puede ayudar a reparar la nave con herramientas y si o si lo necesitamos para volver con nuestro grupo*. A partir de aquí proponen actividades gamificadas junto a explicaciones dialogadas para llegar a la conclusión de que *Blobby necesita HUESOS, manos, pies, columna, etc.* : [lluvia de ideas](#), [sopa de letras](#), [arrastrar palabras a imagen](#). Con base en esta información construyen un avatar y proveen un [enlace](#) para que cada quien realice el suyo propio como ayudante y a su término consultan *¿Qué cosas puede hacer para ayudar a Blobby? ¿Puede agarrar cosas? ¿Puede hacer fuerza? ¿Y si tiene huesos como los puede mantener fuertes y resistentes?* En esta instancia mencionan la ingesta de vitaminas y nutrientes necesarios para mantener resistentes y fuertes los huesos y posteriormente proponen el juego [Blobby quiere saber](#). Finalmente el Blobby mejorado ayuda a reparar la cápsula para volver a la Nave Nodriza.

Como puede observarse, ambas propuestas se destacan por su creatividad y nivel de implicación personal en el desarrollo de las actividades y la selección de herramientas digitales. No obstante, cada propuesta presenta particularidades propias, por ejemplo: el tipo de ludificación en la narrativa, la cantidad y diversidad de actividades propuestas (incluso forzada por momentos), la complejidad en el desarrollo de las secuencias, la asignación explícita de roles en la coordinación grupal, entre otros aspectos.

Asimismo, al momento de la planificación, se observaron grandes dificultades vinculadas centralmente al desconocimiento de los tiempos escolares y modos posibles de abordar determinados contenidos con niños y niñas de alrededor de 10 años de edad. En el trabajo con los borradores las consignas referían más a procesos de aprendizaje propios de lógicas universitarias que de Nivel Primario. También se observaron dificultades con los marcos teóricos didácticos y con saberes sobre las temáticas a abordar, todo ello necesario para la construcción de las propuestas didácticas, lo cual se puso especialmente de manifiesto al momento de articular los contenidos seleccionados. Las dificultades mencionadas, requirieron diversas intervenciones del equipo docente con preguntas problematizadoras sobre las propuestas que iban construyéndose para identificar sus posibilidades de realización en algunas consignas planteadas, así como los tiempos previstos.

4. El encuentro con las infancias

La invitación del Seminario a participar del Taller Virtual Inmersivo generó gran motivación entre las y los estudiantes de Segundo Ciclo quienes manifestaron de manera unánime un gran interés por sumergirse al encuentro. Para poder llevarlo adelante, se compartieron sus saberes previos y expectativas a través de asambleas áulicas. El interés también fue compartido por sus familias al autorizar su participación.

Una vez confirmada la fecha del encuentro se llevaron a cabo una serie de actividades previas que involucraron el uso de plataformas digitales, tales como Meet, así como la realización de desafíos y acuerdos áulicos. Además, se coordinaron reuniones entre la maestra a cargo de Ciencias Naturales y de Educación Digital, con el fin de acordar los contenidos disciplinares a abordar durante el desafío. Por otro lado, fue necesario revisar los dispositivos tecnológicos (Netbook) con los que contaba la Escuela, para garantizar que se encontraran en condiciones óptimas para el día del evento, así como adecuar los espacios físicos, por cuestiones de sonido y falta de auriculares. Cabe destacar que las netbooks pertenecen al plan Conectar Igualdad, distribuidas en 2013 que hasta el momento no han sido renovadas.

El grupo de Segundo Ciclo fue dividido en dos subgrupos de diez estudiantes y asignados a diferentes aulas físicas. En una acompañados por la Maestra de Educación digital y la directora de la Escuela y en otra por el Bibliotecario y el Profesor de Educación Física. A cada grupo se le entregó un dispositivo con el link de acceso a la sala en Meet.

Al ingresar a la Sala prevista se encuentran con un escenario espacial en que una estudiante del Seminario, se asume como Capitana y da inicio al encuentro mediante la narración del relato ficticio *La Nave Nodriza nos transporta en un viaje cósmico desde la Tierra a otro planeta....* Durante el viaje, un desperfecto técnico los pone a girar (mímica grupal), los separa y los lleva a dos Planetas distintos: *Equelétorno* y *Digestierra* (cada uno representado por una sala virtual diferente). Allí tienen que resolver una serie de desafíos lúdicos para encontrar la llave que les permita recuperar la parte extraviada de la nave. En consonancia con lo que propone Gifreu-Castells (2016), se requirió que los y las estudiantes, en tanto jugadores/as, además de interactuar, participen del juego, se sumerjan y habiten ese espacio.

Si bien las orientaciones y consignas fueron lo suficientemente claras como para que pudieran resolverlas, inicialmente se plantearon dificultades desde el grupo de coordinación para asumir el liderazgo. El silencio fue bastante notorio hasta que una voz tomó la iniciativa y se asumió como la Capitana de la Nave Nodriza.

Posteriormente las condiciones de los dispositivos, las interferencias, los sonidos propios de la vida escolar, dificultaron en gran medida el desarrollo de la dinámica propuesta ya que las infancias no lograban escuchar con claridad las orientaciones. El

encuentro en las aulas de la Escuela comenzó a desordenarse y se generó cierta incertidumbre entre niños y niñas, preguntando: *¿Ahora qué hacemos?*

Frente a estos emergentes y ante los momentos de tensión, quienes coordinaban emplearon estrategias alternativas a la escritura, solicitando a los niños y niñas que apaguen su micrófono y se comunicaran a través del chat o que usaran los iconos de Meet. De este modo lograron interactuar para encontrar las vías de escape planteadas en cada planeta.

Una vez resueltos los desafíos, las infancias volvieron a la Nave Nodriz. Este retorno marcó un momento de inflexión para los coordinadores, quienes tuvieron que replantear su propuesta de cierre, debido a los incidentes y las omisiones a las que obligaron, restando tiempos no previstos en lo planificado. A pesar de las dificultades enunciadas, las infancias demostraron su interés despidiéndose con mensajes e iconos. Además, se solicitó a la docente a cargo volver a realizar los desafíos en clase.

5. Lecciones aprendidas

Las narrativas lúdicas inmersivas están planteadas aquí como una estrategia metodológica necesaria para la construcción de saberes didácticos en los escenarios educativos contemporáneos. Como equipo docente asumimos este desafío a sabiendas que ello nos aventuraría en el terreno de lo incierto (aunque lo hiciéramos con algunas anticipaciones y recursos previamente reconocidos) a medida que nos adentráramos en la co-creación de la propuesta. En este sentido, la Referencias Bibliográficas (Odetti, 2018, Lion y Perosi, 2018) indica que es necesario un relato que entrame propósitos y desafíos alcanzables, con objetivos curriculares claros y una dinámica y estética atractiva y cautivadora. Por su parte, el componente lúdico está constituido por el establecimiento de desafíos que generen identificaciones para participar del juego y escapar de los espacios/lugares, observando y explorándolos, descubriendo pistas y afrontando diferentes retos.

Ahora bien, llegar con este desafío para que las y los estudiantes del profesorado lo desarrollaran de manera autónoma, resultó en sí mismo, una misión de difícil resolución. Las prácticas sociales de las y los estudiantes de profesorado que llevaron a cabo la propuesta también se encuentran influenciadas por las tecnologías digitales generando efectos en la autopercepción sobre su dominio.

Da cuenta de ello la indagación realizada al inicio del Seminario, a modo de autoevaluación sobre el nivel de competencia digital en función de 4 rangos: Novato/a, Explorador/a, Integrador/a a Experto/a. Los indicadores señalaron que la mayoría se encontraba en el nivel de Integrador/a o Experto/a. No obstante, se generó un gran desconcierto a la hora de construir propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales. Tal como se mencionó, al menos durante tres clases virtuales, los avances fueron magros a pesar de todo lo conceptualizado y experimentado hasta el momento durante las primeras dos unidades del Programa. Predominó la construcción de

propuestas didácticas clásicas que no consideraban las posibilidades de apropiación de estudiantes de Segundo Ciclo, ni la dinámica solicitada y mucho menos, una narrativa lúdica inmersiva. En este sentido se destaca el comentario de una estudiante al ser consultada, al cierre del cursado, sobre los desafíos afrontados: “El intentar buscar actividades para la virtualidad que pudieran llegar a lxs chicxs de manera que nos pudieran prestar atención, se pueda acceder fácilmente sin tener que ingresar datos personales y que pudiéramos trabajar los contenidos pensados”. (A.N.)

A continuación, se presentan algunos comentarios que las y los estudiantes del profesorado realizaron en un formulario al finalizar el cursado. Cabe destacar que dicho formulario habilitaba a reflexiones en torno a la experiencia realizada, con base en tres dimensiones: la instancia previa vinculada al diseño de la propuesta, la puesta en escena del encuentro con las infancias y la instancia posterior vinculada a sus procesos metacognitivos:

Los desafíos que afronté al diseñar la propuesta de enseñanza se basaron principalmente en cómo diseñar las actividades junto al grupo de trabajo. Armar la narrativa inmersiva fue todo un desafío y colocarnos en personaje en los ensayos para el encuentro. (E.C.).

Al momento de diseñar la propuesta de enseñanza para el encuentro con las infancias un primer desafío fue en cuanto al contenido, lo cual significó un primer obstáculo para establecer las actividades y que lo pudimos resolver mediante la ayuda de las profes y de buscar información personalmente. Luego nos encontramos con el desafío de generar una narrativa coherente para presentarles a los y las niñas con distintas actividades que pudieran ser resueltas desde los dispositivos que cada estudiante tuviera, y esto lo pudimos resolver explorando páginas y aplicaciones, utilizándolas nosotras para así considerar si eran pertinentes y adaptándolas a nuestros objetivos y propósitos propuestos.

Reformular los contenidos de manera que los juegos y participación digital tengan un hilo conductor (R.R.).

Los aspectos de mayor interés refieren a los desafíos que el grupo de estudiantes encontró al diseñar la propuesta de enseñanza para las infancias y cómo los resolvieron. Así como a los posibles emergentes que surgieron durante el encuentro, sus posibles resoluciones, o en su defecto, cómo consideraban que podrían haberlos resuelto.

Como puede observarse, entre otros aspectos, se manifiestan dificultades explícitas con el desarrollo de una narrativa inmersiva. Algunas claves explicativas sobre esta situación pueden encontrarse en la fuerte impronta de la Tradición Académica en la Formación Docente (Davini, 1995). Esta configuración impregnada en las prácticas institucionales, acentúa casi exclusivamente el contenido a enseñar, despreciando la necesidad de formación pedagógica y se refleja en la reproducción de modelos

internalizados prácticamente de modo acrítico en las producciones presentadas por las y los estudiantes del profesorado.

En línea con los posicionamientos teóricos asumidos por el Seminario con la perspectiva crítica de la Didáctica y su especificidad en el Nivel Superior, donde la cuestión del contenido disciplinar y de la profesión son sus estructurantes básicos (Lucarelli, 2001), es importante situar la innovación en el centro de la reflexión para mejorar los procesos de enseñanza. Aquí cobra relevancia el concepto de buena enseñanza (Fenstermacher, 1989) para orientar a las y los estudiantes en las tareas de su propio aprendizaje, ofrecerles saberes valiosos, actualizados y con sentido, tendientes a favorecer su comprensión de los significados de los contenidos.

Creemos que las transcripciones precedentes dan cuenta de la profesionalización docente que intentamos promover en las y los estudiantes de profesorado, en tanto evidencian las posibilidades que tuvieron de trabajar con los objetivos de sus propuestas en una situación concreta, asumiendo que su enseñanza contribuya a sus propios estudiantes. Además, el reconocimiento de las diversas tramas posibles de construcción del conocimiento, así como la visibilización de los propios procesos de conocimiento en entornos tecnológicos, forma parte de la consideración de *inclusiones genuinas* de las tecnologías en las prácticas de enseñanza (Maggio, 2012).

A lo largo del diseño e implementación de las dos narrativas lúdicas inmersivas acontecieron diversas situaciones en las que el grupo de estudiantes del Profesorado pudo tensionar su construcción, problematizarlas y, además, resolver emergentes atendiendo a los modos particulares con los que las infancias se vinculan hoy con el conocimiento. Un ejemplo de ello son las nuevas formas de comunicación a través de emoticones y otros símbolos, implementadas ante problemas de conexión, de sonido y silencios por parte del grupo de segundo ciclo del Nivel Primario.

Una de las modificaciones realizadas (respecto de lo planificado) en el momento del encuentro virtual consistió en pedir a las infancias que respondiera mediante los emoticones que aporta la plataforma Meet, utilizando mano con pulgar para arriba o para abajo según correspondiera, o bien escribiendo en el chat. (Ver imagen [5.6](#) y [5.7](#)). Debido a todos los condicionantes materiales descritos, con los cuales fue necesario lidiar, se planteó una experiencia flexible en cuanto a las acciones a realizar, pero reglada en cuanto al tiempo disponible, dado su anclaje en la propia dinámica escolar. Esta experiencia hubiera requerido una participación mucho más activa de las infancias, sin embargo, la cantidad y calidad de los dispositivos digitales disponibles en la escuela, constituyeron importantes obstáculos que se intentaron resolver sobre la marcha, con la apelación a la interacción comunicacional mediada por emojis e íconos.

Finalmente, cabe destacar que los entornos tecnoculturales operan como metáforas que ayudan a organizar la comprensión en el marco de una cultura, forman parte de aquellos modos a través de los cuales los/as niños/as entienden el mundo. Ello también fue contemplado en la construcción de la propuesta didáctica descripta, la cual proponía el

recorrido de un guion narrativo ficcional que considerara otros modos de aprender en los escenarios contemporáneos de la Cultura Digital.

Referencias Bibliográficas

- Davini: M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel: I. (2010). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.
- Dubet: F. 2006. El declive de la institución. Profesiones: sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Gifreu-Castells: A. (2016). Elementos para generar inmersión en la narrativa interactiva y transmedia.
- Lion: C. y Perosi: V. (2018). *Los videojuegos serios como escenarios para la construcción de experiencias*. e-ducadores del mundo. Revista telecolaborativa internacional, (mayo), 4-8.
- Lucarelli: E. (2001). *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL- UBA).
- Maggio: M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu: P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Odetti: V. (2018). *Narrativas transmedia*. Montevideo: El Abrojo.



Eje 5 - TRANSFORMACIONES CULTURALES, ARTE Y EDUCACIÓN

Laura Escanes

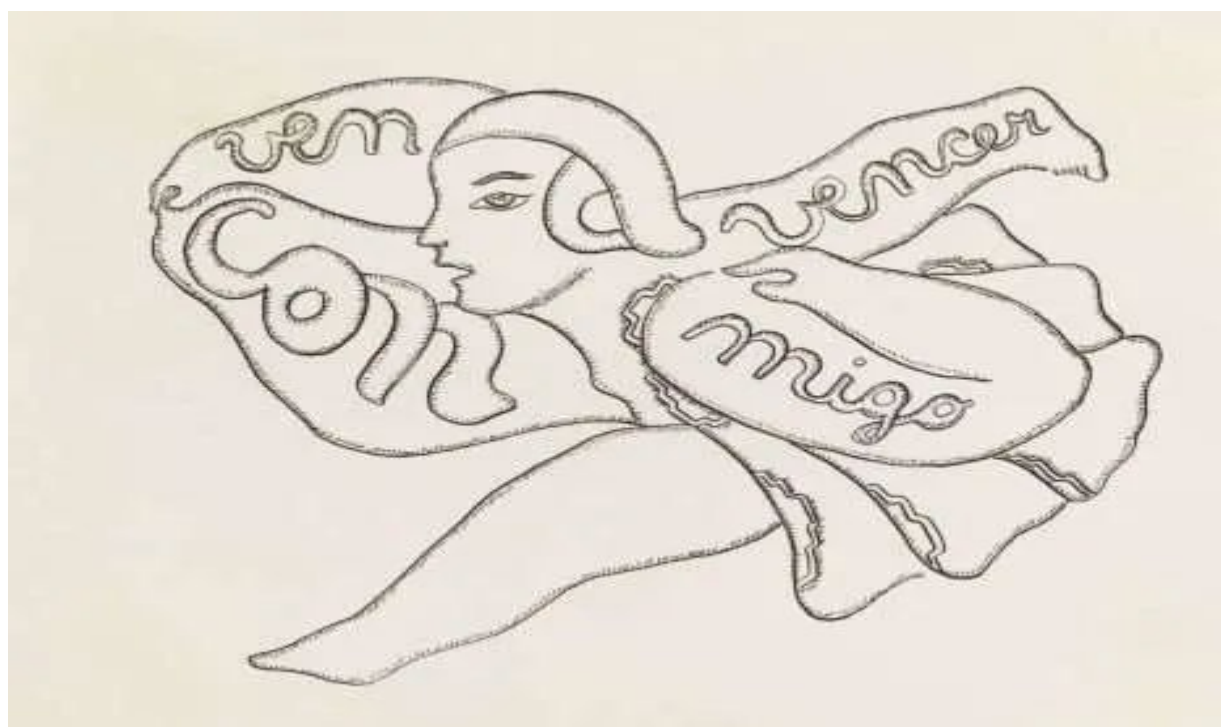
Universidad Nacional de Mar del Plata (GEIE-GIDET)

lauragracielaescanes@gmail.com

Agustín Garro

Universidad Nacional de Mar del Plata (GEIE-GIDET)

agusgarro@hotmail.com



Cecilia Vicuña.2024. Colección Soñar el agua.

En la mesa “Transformaciones culturales, arte y educación” se intercambiaron distintas experiencias que nos permitieron repensar nuestras prácticas docentes críticamente y generar diálogos horizontales. Compartiendo el diseño de recorridos diversificados, entendiendo a la educación como un proceso en constante movimiento y construcción.

Estos trabajos dieron cuenta de prácticas educativas en diversos contextos, permitiéndonos, por un lado, reflexionar sobre los modos en que las transformaciones culturales, sociales y tecnológicas influyen en la práctica docente. Y por el otro, intercambiar propuestas educativas diversas que propiciaron ambientes de aprendizajes en el que se integraron la corporeidad, los sentidos, el arte, el juego.

Los trabajos aquí expuestos nos permitieron repensar diversas problemáticas emergentes en el ámbito de la educación, reflexionar sobre nuestras propias biografías escolares y a partir de ellas repensar nuestra praxis docente. A la vez, nos permitieron reflexionar sobre las transformaciones culturales, sociales y tecnológicas en la práctica docente, ya que destacan la necesidad de que los docentes sean conscientes de los cambios en su entorno y de la manera en que estos impactan tanto en los estudiantes como en las metodologías educativas. La capacidad de adaptarse y reflexionar sobre estos cambios es esencial para una enseñanza que responda de manera efectiva a los desafíos del presente y del futuro. Al mismo tiempo, creemos que los trabajos intentan explorar las complejidades de la construcción, circulación y acreditación del conocimiento en la educación desde una perspectiva crítica. Consideramos, al fin, que todas estas exposiciones enriquecen el problema sobre didáctica y transformaciones culturales potenciando así la investigación propia del área bajo nuevas perspectivas, demostrando con ello sus actuales límites, alcances y posibilidades. Reconocemos así el valor del desarrollo y la organización de esta clase de encuentros académicos.

Cultura escolar: complejizando lo cotidiano

Escanes, Laura

UNMDP

lauragracielaescanes@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene dos propósitos. Por un lado, generar una aproximación teórica al término cultura escolar que nos permita comprender cómo se estructuran ciertas prácticas escolares.

Por otra parte, reflexionar sobre cómo las prácticas de enseñanza y de aprendizaje se forjan en una coyuntura histórica, económica y cultural que la contiene, le da forma y hasta la determina. En este sentido, comprender las diversas transformaciones permite reflexionar sobre nuestras propias prácticas docentes y avanzar por sobre lo instituido, desafiando las maneras en que construimos nuestra forma de significar el mundo y las prácticas cotidianas.

Se retoman algunas conclusiones que desarrollo en mi tesina de licenciatura de grado, focalizando en cómo el proceso educativo es una construcción situada y en constante movimiento.

Palabras clave

Cultura escolar; prácticas de enseñanza; transformaciones.

Introducción

Habitamos el aula y naturalizamos e internalizamos prácticas que atraviesan todos los días nuestra realidad escolar. Este trabajo es una invitación a complejizar lo cotidiano, a cuestionar nuestro “sentido común”.

En esta línea, reflexionamos sobre cómo los procesos de enseñanza y de aprendizaje se forjan en una coyuntura histórica, económica y cultural, ya que como afirma Litwin (1996) dichas prácticas son siempre situadas social e históricamente. Nuestro día a día en la escuela se ve atravesado por diversas transformaciones (sociales, culturales, tecnológicas, económicas, políticas), siendo fundamental poder comprenderlas para contemplar qué influencia tienen en nuestras propias prácticas docentes y avanzar por sobre lo instituido, desafiando las maneras en que construimos nuestra forma de significar el mundo y las prácticas cotidianas que realizamos.

Siguiendo este propósito, realizamos una aproximación teórica al término Cultura escolar, ya que lo consideramos un concepto clave que nos permite releer lo que muchas veces establecemos como cotidiano para pensar desde allí cómo lo instituido opera en las prácticas educativas y dialoga constantemente con las transformaciones culturales y sociales suscitadas.

En esta línea, se genera un cruce con mi tesina de grado llamada “Educación y Reformismo Ilustrado en la Monarquía Hispánica: La propuesta de Cándido Trigueros (1767)”, tomando algunas reflexiones que se desarrollan en la misma y que nos permiten comprender cómo el proceso educativo es una construcción situada y en constante movimiento, ya que se ve atravesada por diversas transformaciones que influyen en las subjetividades de las personas y modifican lo instituido.

Cultura Escolar: Una aproximación teórica

Desde la aparición de las primeras instituciones educativas se construyeron prácticas que identificamos como características propias del quehacer y de la esfera de lo escolar. A continuación, pondremos la mirada en el interior de la escuela buscando comprender esas prácticas.

En este sentido, abordamos un concepto complejo que ha tomado diversos significados y que no es inmóvil, y que puede significar muchas cosas diferentes e incluso superponerse o confundirse con otros conceptos: el de Cultura escolar. En este trabajo, la entendemos como un conjunto de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permea todo: la manera en que la gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes (Deal y Peterson, 2009). Es decir, son formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos, sedimentadas a lo largo del tiempo que son compartidas por todos los actores de las instituciones educativas (Viñao, 2002). La cultura escolar puede influir significativamente en la forma en que los estudiantes se sienten acerca de la escuela, en su motivación para aprender, en su comportamiento y en su rendimiento académico.

En la actualidad, vivenciamos profundas transformaciones sociales y culturales, se establecen nuevas formas de circulación de la información, se suscitan cambios en los medios de comunicación, se dan nuevas conformaciones de identidades de los sujetos y de los vínculos intergeneracionales, cambian las formas y patrones de estructuración de las familias. Todos estos cambios actuales modifican el día a día en la escuela generando nuevas demandas que en ocasiones no se llegan a resolver y que impactan notoriamente en la cultura escolar.

Complejizando lo institucionalizado

Los sistemas educativos se construyen a partir de diferentes tipos de cultura y de las necesidades de cada país e impactan de modos diversos en la forma de ver el mundo que va a tener cada comunidad educativa. La escuela, como institución educativa, desde sus inicios respondió a ciertos objetivos sociales y políticos. En nuestro país, el sistema educativo se estructuró y organizó hacia fines del siglo XIX debido a la necesidad de homogeneizar las diferencias y construir sujetos cívicos que se asimilaran a la Nación deseada con una cultura común. Esa escuela creada con el propósito de homogeneizar a sus ciudadanos hoy alberga una gran heterogeneidad cultural, siendo necesario pensar la cultura escolar como cruce de elementos heterogéneos (multiculturalidad) y de múltiples temporalidades.

La diversidad cultural en las escuelas es una realidad cada vez más presente, y sus efectos en el aprendizaje son notables. Marcelo Caruso e Inés Dussel, plantean que las culturas contemporáneas globalizadamente plurales se caracterizan por el incesante dinamismo social, la multiculturalidad (diversidad de subculturas) y la multitemporalidad (pasado, presente y futuro). Para los autores es fundamental reconocer que la cultura escolar en las culturas contemporáneas está penetrada por muchas dinámicas culturales distintas.

Nos parece pertinente tomar el pensamiento de Zygmunt Bauman que caracteriza a la época actual con la metáfora de la liquidez, refiriendo a la fluidez de los vínculos, las categorías y las identidades por oposición a la solidez de una Modernidad que intentó construirse como un modelo sin fisuras a partir de grandes relatos ordenadores: “Los grandes relatos organizadores del mundo entran en crisis y la constitución del sujeto actual asume nuevas coordenadas, nuevos espacios de interpelación que reconocen la historicidad y las dinámicas vitales como lugares de construcción de identidad” (Bauman, 2000; p. 30).

Como ya se dijo, el sistema educativo desde sus inicios buscó generar subjetividades que fueran funcionales al proyecto cultural previsto. Sin embargo, en la actualidad se ponen en crisis muchas certezas instaladas en el imaginario social. Las transformaciones actuales influyen en los modos de pensarse, sentirse y situarse en el mundo, y muchas veces la escuela no se transforma al mismo ritmo. Vivimos en un momento en que las transformaciones socioculturales y tecnológicas son profundas y se dan a una velocidad inusitada. Al estar en constante movimiento son decisivas en el ámbito de la educación, ya que implican desafíos y oportunidades que posibilitan el trazado de nuevos mapas y la imaginación de escenarios que propician la generación de cambios (Viñao Frago, 2016). Lo que nos lleva a preguntarnos: ¿Nuestra subjetividad, nuestro sentido común como docentes, condice con el de nuestros estudiantes? ¿El sistema educativo actual responde a sus necesidades?

Partiendo de la idea que el sentido común se basa en los esquemas interpretativos que comparten los miembros de una sociedad y que estos sentidos se construyen

socialmente y que no son estáticos, ya que mutan constantemente a partir de las diversas coyunturas socio históricas que los atraviesan, comprendemos que lo que consideramos “normal”, “cotidiano”, en realidad es producto de un contexto determinado y de transformaciones específicas que le dieron forma a esa cotidianidad. Por esto, consideramos importante desnaturalizar nuestra manera de significar el mundo y comprender que las diversas transformaciones atraviesan nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje y permean lo institucionalizado. Hay una necesidad de pensar en un nuevo orden mundial donde el sujeto pone en crisis sus certezas y redefine sus modos de vincularse, de asumir su propio cuerpo, los espacios de lo público, lo privado y lo íntimo, sus modalidades de presentación de sí y, por supuesto, los relatos acerca de sí mismo.

El sentido común está sostenido en relaciones históricas de poder, donde la escuela cumple un rol central. El “poder” está difuminado en el tejido social, encontrándose en diversas microestructuras de poder que se desarrollan en toda la sociedad, como es el caso de la escuela. En este sentido, es importante comprender que ciertos datos y categorías de lo real son emergentes de determinados mecanismos históricos de poder. Por esto, lo que fue construido –como el lenguaje, las categorías que diferencian sujetos e identidades y los grandes discursos que narran el mundo– pueden ahora deconstruirse. No existe un sujeto único, aislado, cuya identidad es fija e inmutable. Imposible entenderlo sin comprender procesos complejos como la historicidad, localización, las mediaciones culturales donde se producen y reproducen las subjetividades, en constante cambio y dinamismo. Desde muy pequeños nos institucionalizan y nos enseñan qué se debe y qué no hacer, nos transmiten una forma específica de comprender el mundo, adoptamos un entramado de discursos, creencias, significados, valores y concepciones, se establece una norma que hay que seguir, que internalizamos y adoptamos como lo común, lo cotidiano, lo naturalizamos.

Pierre Bourdieu denuncia la violencia simbólica que ejerce la escuela sobre sus estudiantes al inculcar una cultura legítima y hegemónica para toda la sociedad, y sostiene que es la particular selección de la cultura que producen los grupos dominantes. Los contenidos y prácticas educativas, no son neutros, sino el resultado de la dominación de unas clases sobre las otras que se expresa a través de la imposición cultural. La escuela reproduce la imposición de una arbitrariedad cultural, sin tener en cuenta la diversidad y multiplicidad de culturas que conviven en las sociedades contemporáneas.

Nuestros estudiantes traen consigo toda una nueva forma de entender el mundo y una permeabilidad para los cambios producto de las grandes transformaciones culturales, sociales y tecnológicas que se propiciaron en el último siglo. A lo que se le suma una pluralidad cada vez mayor, si en el pasado había una forma “correcta” de ser, en la actualidad, se dan otras posibilidades de ser y estar en el mundo. Estas modificaciones son cada vez más dinámicas y efervescentes, y calan en las subjetividades de nuestros jóvenes atravesados por los escenarios actuales. En ocasiones, esta manera de entender

el mundo que construyen nuestros estudiantes no condice con lo que les ofrece la escuela (que tiene otro tiempo de adaptabilidad a los cambios), ni con la forma en que el sistema educativo estructura y organiza la enseñanza.

Para comprender esto, es pertinente que miremos la historicidad que tienen la construcción de las subjetividades. Los sentidos, normas, valores, marcos de percepción y códigos culturales se producen socialmente y en un espacio-tiempo determinado.

Complejizando lo institucionalizado desde tiempos históricos

Como ya establecimos, el proceso educativo es una construcción situada y en constante movimiento. Lo instituido opera en las prácticas educativas y dialoga constantemente con las transformaciones culturales y sociales suscitadas. Siendo importante entender la educación como un producto de época y un agente activo de transformación social (Viñao, 2000).

En mi tesina de grado “Educación y Reformismo Ilustrado en la Monarquía Hispánica: La propuesta de Cándido Trigueros (1767)”, podemos ver cómo en un contexto de grandes transformaciones sociales, económicas y políticas, la educación comienza a repensarse al calor de la Ilustración del siglo XVIII. En las obras ilustradas, la educación ha adquirido un lugar por demás destacado, ya que los ilustrados veían en ella, un objeto prioritario de intervención y reforma en la sociedad. Estos intelectuales orientaron nuevos planteos acerca del tipo de educación que se debía impartir y construyeron propuestas de reformas tendientes a repensar los sentidos de la enseñanza y buscaron generar ciertas modificaciones de las prácticas imperantes en esas escuelas hispánicas dominadas por la escolástica. En este sentido, pensamos la propuesta educativa dentro de un contexto más amplio de circulación de ideas dentro y fuera de la Monarquía Hispánica, en el que se dieron fenómenos de apropiación y resignificación de discursos y prácticas (Perrupato, 2018). Pensar la innovación educativa en el siglo XVIII nos abre una nueva oportunidad de análisis al comprender que enseñamos y aprendemos al calor de una época y que toda institución educativa es una construcción histórica y social.

Como ha señalado Litwin (2016), los contextos explican, justifican, dotan de sentido, reconceptualizan o agregan una nueva dimensión. Los Borbones repensaron España, a la luz de las nuevas ideas que circulaban por toda Europa. Estas reformas no tuvieron como meta modificar ciertos aspectos de la sociedad sino reformular a la sociedad entera en todos sus niveles, por lo que se implementaron cambios fundamentales que reforzaron la autoridad de la Corona (Ayluardo, 2019).

Reflexiones finales

Como ya establecimos, es necesario releer lo que muchas veces establecemos como cotidiano para pensar desde allí cómo lo instituido opera en las prácticas educativas y dialoga constantemente con las transformaciones culturales, sociales y tecnológicas suscitadas. Las mismas influyen en la sociedad en general y en la escuela en particular. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje están en constante movimiento, atravesados por diversas coyunturas socio históricas que los interpelan y les dan forma.

Consideramos pertinente no pensar necesariamente las transformaciones como ruptura, sino como elementos de cambios o continuidades, que en muchas ocasiones tensionan lo establecido, lo mutan, lo condicionan o lo reafirman.

Es necesario pensar en una renovación del sistema educativo que contemple las nuevas demandas de los jóvenes, que se construyan prácticas docentes que se formen al calor de las transformaciones sociales y culturales y contemplen las diversas formas del ser. La escuela debe transmitir el respeto por lo plural. Se vuelve imperioso pensar nuestra cultura y la cultura escolar como culturas plurales, con múltiples temporalidades y que se asemeje más a las necesidades que requieren los tiempos actuales. Generar una propuesta educativa que coincida con los sujetos diversos que se desarrollan en las sociedades contemporáneas y que muchas veces no son abrazados por un sistema educativo que se formó para fomentar la homogeneización de los ciudadanos.

Referencias Bibliográficas

- Ayluardo: G. (2019) *Las Reformas Borbónicas, 1750-1808*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman: Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu: P. (1970). *La reproducción*. París: Les Éditions de Minuit.
- Carusso: M. y Dussel: I. (1998). *De Sarmiento a los Simpsons*. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- Deal: T. E. y Peterson: K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls: Paradoxes, & Promises [Configuración de la cultura escolar: Dificultades: paradojas y promesas]*. San Francisco: Josey-Bass.
- Foucault: M. (1987). *Historia de la sexualidad*. Tomo I: La voluntad del saber. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Foucault: M. (1978). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault: M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Heler: M. (2000). *Individuo: persistencia de una idea moderna*. Buenos Aires: Biblos.

- Litwin: E. et. Al. (1996) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin: E. (2016) El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.
- Martins: M. S. y Gómez: N. S. (2022). *Transformaciones Culturales y Educación Cultura: cuerpo y subjetividad*. Buenos Aires: EDULP-UNLP
- Perrupato: S. (2020) “Pensar la investigación imaginando mundos. Narrativa e imaginación en la (re) construcción de la cultura escolar”. Revista de Educación, 19, pp. 285-302.
- Viñao Frago: A. (1996), “Culturas escolares: reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio”. En Viñao Frago: A. La construcción de una nueva cultura en los centros educativos: VIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación: Murcia: Forum Europeo de Administradores de la Educación de la Región de Murcia.
- Viñao Frago: A. (2001), “Culturas escolares: reformas e innovaciones educativas”. Con Ciencia Social, 5(0), 27-45.
- Viñao Frago: Antonio (2002) Sistemas educativos: culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios: Madrid, Ediciones Morata.
- Viñao Frago: Antonio (2008) “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación”. Historia de la educación: Pelotas: ASRHE/FaE/ UFPel, 12 (25), 9-54.

¿Cómo construir prácticas democráticas en un contexto de incertidumbre y vulnerabilidad?

Zoe Lucrecia Canga Rivera

Escuela Municipal de Arte Dramático “Angelina Pagano” (EMAD)

zoelucreciacanga@gmail.com

Candela Franiuk

Escuela Municipal de Arte Dramático “Angelina Pagano” (EMAD)

candefraniuk@gmail.com

Alison Quimey Obregon

Estudiante de la Escuela Municipal de Arte Dramático “Angelina Pagano” (EMAD)

quimeyobregon647@gmail.com

Maite Oliver

Estudiante de la Escuela Municipal de Arte Dramático “Angelina Pagano” (EMAD)

maite.oliver08@gmail.com

D’Amario, María Isabel

Escuela Municipal de Arte Dramático “Angelina Pagano” (EMAD)

isabeldamario@live.com

Resumen

El presente trabajo analiza la construcción de prácticas democráticas en educación dentro de contextos marcados por la incertidumbre y la vulnerabilidad. La educación es una herramienta de cambio social, que fomenta la reflexión crítica y la participación activa de todos los actores educativos. La Ley de Educación Nacional considera a la educación como una prioridad para la construcción de una sociedad justa, respetuosa de los derechos humanos y fortalecedora de la identidad nacional.

En contraposición a la despolitización y mercantilización de la educación promovida por la ideología neoliberal, se postula la necesidad de una pedagogía empoderadora y crítica que sea inclusiva, atenta a las realidades socioculturales de los estudiantes y que busca superar las prácticas excluyentes respetando la diversidad.

Se destaca el rol del educador como un sujeto político que promueve el pensamiento crítico, resistiendo a prácticas hegemónicas. La construcción colectiva fomenta una participación horizontal y posibilita interacciones que dan lugar a nuevas configuraciones. Se trata de diseños didácticos flexibles y creativos, que implican transformaciones significativas en la forma de concebir y planificar las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, se señala el potencial del teatro como materia curricular para habilitar la voz de los estudiantes y construir pensamiento ficcional.

Palabras clave

Educación; justicia; inclusión; participación; teatro

Concepto de educación

Consideramos a la educación como un proceso de reconocimiento, distribución y reproducción de saberes en una determinada sociedad. Es una práctica política activamente involucrada no solo en la producción de conocimiento, habilidades y valores, sino también en la construcción de identidades, modos de identificación y formas de acción individual y social. Resulta un aspecto central en el diseño de un proyecto de país, está inserta en un campo complejo de tensiones y luchas de diverso orden en donde resulta necesario analizar los factores de carácter ideológico y político que la atraviesan.

En la Ley de Educación Nacional (Art 3°) se hace referencia a que *La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.*

La ideología propia del discurso neoliberal despolitiza la educación y la mercantiliza. En oposición a esta ideología fatalista, consideramos que la pedagogía empleada por el educador y la educadora, debe ser una pedagogía empoderadora y crítica. Esta educación debe contar con un Estado presente que gestione diferentes políticas públicas, planteándose como un espacio de contención que habilite los canales de diálogo y reconozca la fortaleza de la diversidad cultural y popular, promoviendo la libre expresión de la identidad de cada sujeto. Deben considerarse los aspectos sociopolíticos, como así también el mundo interno de cada persona.

Es necesario un enfoque de la educación que reconozca los distintos contextos socio-histórico, político, cultural y económico en que se configura y construye la acción educativa. Tener en cuenta las comunidades y sus historias, ser capaces de trabajar colectivamente dentro y fuera de la escuela y creer en la educación como un proyecto de liberación.

La educación democrática permite conocer los derechos a través de la alfabetización cívica. Podemos decir que, a partir del saber, se construye una mirada que desnaturaliza y problematiza las relaciones sociales de dominación y desigualdad; reparando a su vez el daño social de los sectores marginados e invisibilizados, devolviéndoles el sentido de pertenencia, la autonomía y el desarrollo del pensamiento crítico. El camino debe conducir hacia procesos de liberación y de lucha por la justicia.

Construyendo pedagogías de inclusión

¿De qué hablamos cuando decimos pedagogías de inclusión?

¿Por qué pensar en la construcción de estas pedagogías dentro de las escuelas?

Entendemos a la escuela no sólo como un espacio de procesos de aprendizajes curriculares, sino también como un espacio donde confluyen diferentes estrategias de lucha social. No existe la educación neutral, *apartidaria*, por el contrario, quienes defienden dicha postura, temen a la construcción de una pedagogía crítica que propicie la formación de los estudiantes como sujetos críticos, imaginativos, creativos, con conciencia social.

Siguiendo esta lógica, es necesario que el educador/a conozca el *capital cultural* de cada estudiante para tenerlo en cuenta al momento de planificar su práctica pedagógica. Deben considerar el contexto social, político y cultural de los educandos, comprendiendo las diferencias que los caracteriza, promoviendo el respeto y la curiosidad, al mismo tiempo que la deconstrucción de creencias discriminatorias.

En los educadores, resulta imprescindible un posicionamiento político que les permita ser conscientes acerca de las realidades sociopolíticas y económicas de su entorno como así también de su capacidad para transformar dichas condiciones materiales y simbólicas, comprendiendo los posibles vínculos entre las variables políticas, económicas y sociales. Es claro su papel político y cultural en la resistencia anti hegemónica, es decir, en la transformación de las creencias y los valores excluyentes y antidemocráticos que dan forma a las prácticas educativas. Así asumir el compromiso en la creación de condiciones escolares más justas y humanas, producir identidad colectiva, generar adhesión y movilizar a lxs actores alrededor de un proyecto político pedagógico común.

La transformación didáctica nos compromete a entender la enseñanza como un acto político y emancipatorio. Resulta indispensable reconocer las prácticas de los profesores en contextos de cambios culturales ya que toda práctica es siempre situada e histórica. Trabajar en la construcción de un proyecto emancipador, con docentes comprometidos que desempeñen una construcción cotidiana de una conciencia crítica, o de un lenguaje común para pensar y actuar en favor de relaciones sociales más democráticas, dialógicas e interculturales. (Kap 2024)

En la escuela, sigue latente la arbitrariedad cultural de las prácticas colonialistas y eurocentristas, profundizando las violencias simbólicas raciales y xenóforas, limitando y excluyendo los procesos educativos de los estudiantes según la etnia. A su vez, construye, perpetuando, las relaciones de privilegio y desigualdad racial.

En este contexto, la educación que ponga el acento en la heterogeneidad social y cultural es esencial para abordar la diversidad de los educandos y promover una cultura plural. El saber se construye a través de la pedagogía de la pregunta, que cuestiona las estrategias pedagógicas tradicionales y busca democratizar el conocimiento.

Por otra parte, la pedagogía tradicional, se centra en la transmisión de información, el aprendizaje memorístico, sin fomentar el pensamiento crítico, poniendo en peligro la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo provocando desinterés y abandono. Es necesario desarmar los supuestos acerca del otro y construir lazos solidarios a través de la práctica democrática. En palabras de Freire (2002) *estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto*, es descubrir nuevas perspectivas y entender el proceso de aprendizaje individual. Los problemas en el aula no son sólo pedagógicos, sino también económicos, políticos y sociales.

El educador debe rehacer, cuestionar y adecuarse a un contexto, considerando los aspectos políticos, económicos, culturales y sociales. Como menciona Tedesco (2015), el aprendizaje destinado a promover responsabilidad social exige el manejo de información y conocimientos, pero también implica modificar prejuicios, estereotipos y representaciones muy instaladas en la cultura y subjetividad de los actores sociales.

¿Cómo hacer para construir algo nuevo en el mundo de transformaciones que nos rodea?

Cuando todo se mueve tan rápido, cuando la atención dura poco tiempo, cuando las comunicaciones se vuelven superficiales, cuando las vinculaciones son etéreas, cuando se cuestionan cosas que creíamos sagradas. ¿Cómo hacer para generar un cambio verdadero? ¿Cómo lograr, desde el lugar de la docencia, movilizar a pibes y pibas a pensar y cuestionar el mundo que los rodea? ¿Cómo hacer, en un entorno cada vez más dividido e individualista, para unir y abrazar las diferencias?

Según María Teresa Quiroz (2007), la actual cultura de entretenimiento, que se destaca por su velocidad de la transmisión de información, sitúa a la enseñanza escolar como un espacio lento y fuera del ritmo actual.

No podemos seguir con la concepción de que una cosa es el mundo letrado y otra cosa es el mundo de la imagen. Porque los jóvenes de hoy, saben más por lo que escuchan y por lo que ven, que por lo que leen (...)
Tenemos que evitar esta fractura entre estos dos mundos (Quiroz, 2007)

Entendemos entonces, que las diversas tecnologías que nos rodean son fuentes, tanto de información, como de cultura y socialización. Es decir, si hablamos de una escolarización que alberga una cultura plural, en la que tenemos en cuenta el contexto socioeconómico de cada estudiante, inevitablemente, tenemos que integrar a las tecnologías en el aula. En este sentido, María Tresa Quiroz plantea la idea en la que la escuela, es el lugar donde se debe propiciar el aprender a observar, mirar e interpretar estas imágenes. Así, incorporando la tecnología en un marco de plan pedagógico.

El paradigma tradicional de educación, se enfoca y responsabiliza al estudiante según sus *capacidades*, sin abarcar el contexto y las condiciones en el que se desarrolla su vida. Interpretan el acto educativo desde la individualidad y la meritocracia y adjudican

el fracaso a las *condiciones innatas* de cada uno de ellos. Nuestra época actual, denominada por Zygmunt Bauman como *modernidad líquida*, genera mecanismos de empobrecimiento y exclusión que se trasladan al ambiente educativo. Se ha generado un estigma entre los estudiantes que se encuentran en contextos de empobrecimiento y escasos recursos, respecto a su posibilidad de generar aprendizajes efectivos. Es el rol del educando dejar la desesperanza de lado, buscando estrategias para resignificar su trabajo en el aula y generando posibilidades de construcción a futuro.

El primer paso a la acción es siempre la pregunta. El segundo paso podría ser encontrar con quienes se comparta esa misma pregunta y esas mismas ganas de accionar. Como así también, dejar de lado el lenguaje y pedagogías de gestión o eficacia, las cuales marginan desde la forma de hablar frente aula, hasta en los contenidos que se presentan y desarrollan en ésta. Dicho proceso educativo se limita a la memorización y repetición de los temas a abordar. Entender que la construcción del conocimiento autónomo replantea constantemente los espacios curriculares, dejando a disposición de los alumnos aportes, preguntas y nuevas ideas sobre los contenidos. ¿Cómo involucrar, acercar y dar lugar a cada estudiante en estos cuestionamientos? ¿Cómo se identifica el estudiante en relación a los contenidos? Podemos decir que el motivar al estudiante desde sus fortalezas, hace posible un espacio de participación activa generando así lazos cooperativos que se retroalimentan entre las diversas fortalezas.

¿Qué estamos llamados a hacer desde el rol docente?

Como educadores y educadoras, tenemos responsabilidades dentro del sistema educativo. Una de ellas es la de construir prácticas de enseñanza cada vez más inclusivas, considerando el derecho a la educación, para planificar e implementar prácticas pedagógicas que aporten a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, evitando así seguir perpetuando desigualdades y exclusiones.

El desafío que enfrentamos es crear espacios que posibiliten el desarrollo de un pensamiento crítico, el planteo de interrogantes y la reflexión sobre las injusticias tan naturalizadas en la sociedad. Los docentes debemos estar dispuestos a asumir riesgos, poseer conciencia social y sostener que la educación es un derecho. La educación debe ser considerada herramienta de transformación social en un mundo cada vez más desigual asumiendo una postura de lucha en defensa de una Educación Pública y Gratuita.

Paulo Freire (2004) dice que *Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible*, por lo tanto, es necesario creer que se pueden modificar las prácticas que históricamente generan exclusión, desigualdad, discriminación y falta de escucha.

Pero para que este cambio se genere, es vital que cada educador/a tome conciencia de su responsabilidad y accione. En *La urgencia del largo plazo* de Tedesco (2015), se plantea que los seres humanos deploran en general aquello que aceptan en particular o, aplicado a la situación actual, rechazan una forma de sociedad que provoca niveles

inéditos de desigualdad, pero aceptan los mecanismos que la producen (y/o desconfían de los que pueden intentar alguna solución. Como docentes, es imprescindible que no aceptemos los mecanismos perpetuadores de exclusión y que seamos parte de esa solución cuyo objetivo es la inclusión. No es suficiente reconocer políticamente la existencia de una diversidad cultural, sino también promover la creación de condiciones que promuevan una democracia dialógica en su interior (Elizalde, 2014).

Si bien el rol del docente es fundamental para que se genere un cambio, no está de más mencionar que no es el único eslabón responsable de este proceso.

La escuela como institución y los integrantes de la Comunidad Educativa deben actuar en forma conjunta. En tiempos de intolerancia, debe postularse como el lugar donde se sensibiliza y piensa en torno al bien común, en cuanto espacio destinado a despertar un interés por el mundo a través de su descubrimiento e interpretación. Una escuela es justa cuando toma distancia de la meritocracia (inteligencia y esfuerzo) como dispositivo de legitimación de desigualdades. Una escuela es justa cuando planifica acciones tendientes a brindar igualdad de oportunidades y tratos equitativos.

Las familias, como actores fundamentales del acto educativo, también son parte de la creación de prácticas inclusivas y más justas; participando de la educación, no desligándose de la tarea, entendiendo el factor político que atraviesa a todas las prácticas. Como así también, reconocer el derecho de los niños y las niñas a recibir una educación de calidad que le permita cuestionar sobre el impacto de los medios de comunicación como formadores de opinión y constructores de identidades.

Por otra parte, cabe mencionar al principal responsable de las políticas educativas: el Estado. Es su deber garantizar el derecho a la educación. Como menciona Terigi (2010), el *contexto de profundización de la desigualdad social* reafirma la insuficiencia de la inserción escolar. No basta con que los niños y las niñas asistan a la escuela, es necesario un acompañamiento integral de parte del Estado que revierta *los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos*.

Teniendo esto en cuenta, podemos llegar a tres conclusiones que propone Tenti Fanfani (2019), acerca de la lucha contra las desigualdades educativas:

1. *La escuela sola no puede. Necesita condiciones de igualdad y justicia social preexistentes que le permitan cumplir su misión específica.*
2. *Sin la escuela no se puede. Hay contribuciones que solo la escuela puede hacer para construir una sociedad más justa y democrática.*
3. *La construcción de una escuela mejor para una sociedad más justa, es una cuestión de ciudadanía. Se renueva la importancia del rol del Estado, y de la garantía de políticas que favorezcan el crecimiento de la escuela en la sociedad.*

La resistencia al modelo autoritario se encuentra en la autonomía que se otorga en el aula y en las relaciones cotidianas entre sus pares, construyendo una convivencia

democrática entre educadores y educandos, una lucha por mantener la escolarización de los estudiantes pese a las condiciones socio-económicas.

¿Cómo construimos, siendo educadores/as, una convivencia democrática donde se promueva la participación del/de la estudiante?

En clase, el/la educador/a debe incentivar el debate y la reflexión sobre los temas de aprendizaje, utilizando las respuestas de los estudiantes como punto de partida, que permita la reflexión individual de los/as educandos, para luego debatir sus ideas con los compañeros, fomentando la crítica constructiva, el diálogo, la interacción que construyen, entre pares, significados compartidos. Estimulando el ejercicio activo de las habilidades únicas de cada estudiante, fortaleciendo la diversidad y la inclusión.

A su vez, motivar la práctica del pensamiento crítico y compartido entre compañeros/as que apliquen lo aprendido en la teoría, pasando de la explicación a la acción, estimulando la capacidad de argumentación y mejorando las habilidades comunicativas del estudiante. Fomentando el trabajo en equipo y reduciendo la deserción escolar al motivar al estudiante a construir, desde su capital cultural, el proceso de aprendizaje.

De esta manera nos posicionamos en una mirada de la docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, en la cual el/la docente deberá desarrollar la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza con la finalidad de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos considerando diversidad de contextos y las características de los sujetos destinatarios de la educación (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos). Formar al docente como profesional de la enseñanza implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber e incorporen el respeto a la diversidad natural y social.

La propuesta es construir una mirada que permita repensar la práctica educativa en el marco de los cambios culturales, políticos y sociales que se plantean tanto en el contexto nacional como regional y local. Es muy importante reconocer a la institución educativa en articulación con las manifestaciones artísticas y culturales del contexto comunitario y local que se desarrollan más allá de la escuela.

El siglo XXI nos obliga al desafío de reorientar la educación en contextos de incertidumbre y vulnerabilidad para establecer un nuevo paradigma abierto al aprendizaje en términos de mejora, donde la escuela sea una institución que aprende del contexto socio-histórico, económico y cultural. Por lo tanto, la escuela se constituye en el espacio público al cual acceden niñas, niños y jóvenes de distintos sectores, espacio para muchos de construcción subjetiva y de intercambio con otros en un marco de institucionalidad. La escuela es considerada un lugar de trabajo y un espacio de encuentro entre personas, en el que interactúan y aprenden a convivir, con diversos conocimientos y formas de conocer, con diversas experiencias de socialización, con diferentes trayectorias y saberes.

En tiempos de incertidumbre, se nos presenta constantemente el desafío de re-pensar las clases. Las planificaciones deben convertirse en un espacio de innovación, de procesos creativos, comprometidos, elaborados de manera colectiva y colaborativa. En lo colectivo hay encuentro, diálogo, acuerdos y desacuerdos. Es en lo colectivo, donde los proyectos adquieren sentido, se multiplican, se enriquecen con el intercambio. (Kap 2024)

Es necesario considerar el acto de educar y de educarse como un acto político y no solo pedagógico. Freire expone que la virtud revolucionaria de este proceso reside en la posibilidad de luchar, en la creencia de la esperanza, en que los sueños existen, que las utopías no se extinguieron. ¿Por qué? Porque convierten a la práctica educativa en una experiencia de desocultamiento de la verdad.

El objetivo es investigar sobre otras prácticas de enseñanza alternativas y creativas, produciendo rupturas con respecto a las prácticas tradicionales en el aula, generando un nuevo abordaje de las disciplinas y nuevos caminos hacia el conocimiento. Intervenciones que abarquen el arte, la tecnología, el cuerpo, la mirada y una gran diversidad de espacios permiten construir el conocimiento mediante otros formatos. En las prácticas el diálogo, la reflexión, el análisis posibilitan reorientar las acciones y las propuestas. (Kap 2024).

¿Qué lugar ocupa el Teatro como materia curricular en la educación democrática?

Como estudiantes de la carrera del Profesorado de Teatro, de la Escuela Municipal de Arte Dramático, destacamos el enfoque haciendo referencia a lo que nos convoca y nos apasiona.

Al Teatro como materia curricular sistematizada, se la debe comprender no sólo como un espacio de expresión y diversión, sino también como un espacio de aprendizaje. El teatro en la escuela es una oportunidad de darle la palabra al otro, siendo la contracultura con la escuela tradicional. Construye el pensamiento ficcional y, por otra parte, constituye un motor para la esperanza, como plantea Freire (2002) en *Pedagogía de la esperanza*; nos desafía a pensar en la existencia de otros mundos posibles. Se considera al Profesor de Arte como un sujeto político atravesado por posicionamientos ideológicos.

Las instituciones imponen sus rituales, tiempos, turnos de espera. Como diría Foucault (2022), la escolarización se posiciona como un disciplinamiento de los cuerpos. En ese contexto, el teatro promueve que el estudiante se apodere del lenguaje y sepa qué sentido tienen las palabras, habilitando el espacio para el ejercicio de la humanización, del respeto por el otro.

El teatro es una educación colectiva, compartida, en contraposición de la educación individualista. En el video, Ester Trozzo propone *trabajar a partir de lo que se tiene y*

no de lo que falta, potenciando lo de cada uno, en un clima de esperanza y alegría, con un docente que esté presente, diversificando su mirada y construyendo un vínculo. Por otra parte, plantea la existencia de saberes previos. Estas expresiones se relacionan con los conceptos que desarrollamos a lo largo de la propuesta siendo nuestro objetivo, no solo visibilizar nuestra institución sino también cómo es el abordaje de las materias pedagógicas.

Ejemplo de abordaje pedagógico en una secuencia didáctica

Para observar concretamente lo que se presenta desde la teoría, presentamos como ejemplo una secuencia didáctica realizada como propuesta para segundo grado, cuyo propósito es el de *Transformar el espacio real áulico para favorecer que los niños y las niñas puedan vivenciar las diferencias entre el sujeto real e imaginario.*

Comienza la propuesta desde la entrada al aula, ambientando el espacio de manera tal que acompañe el juego y contribuya a la imaginación. Una cortina en la puerta de papeles en tonos verdes, telas colgando de hilos tensados cerca del techo y en las paredes, son acompañados por música que favorece a la ambientación.

A lo largo de la clase se explora el paso colectivo por arena movediza, ayudándose entre sí a pisar las piedras para no hundirse. También se atraviesa la *piedra mágica*, cuya función es la de transformar a todo aquel que pase por allí en integrantes de la tribu de la selva, identificándose con una vincha. Se forma una ronda y estos nuevos integrantes comienzan a interactuar y a jugar con esta nueva *forma de ser*. *Cómo nos saludamos, cómo hablamos y cómo bailamos*, son algunas de las preguntas que surgen para personalizar la experiencia y particularizar en las características de cada uno de los integrantes de la tribu. A continuación, entre todos se crea un ritual para conseguir comida, involucrando movimientos y sonidos propuestos por los niños y las niñas. Finalmente, se les propone realizar fotos grupales en el espacio que más les gustó atravesar durante la clase.

A modo de cierre, las vinchas son devueltas, los niños y las niñas vuelven a ser estudiantes. Se conversa y se le da cierre a la actividad del día, generando un ida y vuelta, conceptualizando desde la experiencia lo vivido en la clase.

Haciendo un breve análisis de esta clase, podríamos pensar que partiendo desde el propósito, se presenta la posibilidad de modificar lo que ya existe, que excede el momento de juego, y se plantea como una idea de esperanza frente al mundo, que se transmite a los niños y las niñas en los momentos de juego. *Transformar el espacio real áulico* para pasar de estar en el aula a estar en una selva, o en el mar, o en un bosque mágico, o en la luna. *Para favorecer que los niños y las niñas puedan vivenciar las diferencias entre el sujeto real e imaginario*, para comprometernos con la posibilidad de cambio y la esperanza de que todo es posible.

Referencias Bibliográficas

- Bauman: Z. (2010). *La modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Casa de la Literatura Peruana. (2016, 29 abril). *Conversación sobre el teatro en la escuela con Ester Trozzo [Video]*. YouTube.
- Elizalde: S. L. (2014) Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar; Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales; Intersecciones en Comunicación; 8; 31-50
- Freire: P. (2002) Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Editorial S XXI
- Freire: P. (2002) Pedagogía de la esperanza. Buenos Aires: Editorial S XXI
- Freire: P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Editorial Paz y Tierra.
- Foucault: M. (2022) Los anormales: curso en el Collège de France (1974-1975). *Fondo de Cultura Económica (Les anormaux*. Cours au Collège de France. 1974- (Autor, 1975; Autor, 1999))
- Kap: M. (2024) Vanguardias didácticas. Prácticas de enseñanza indisciplinadas en la educación superior. Buenos Aires: Prometeo Editorial.
- Ley 26206 de 2006. Ley De Educación Nacional.
- Presencia Cultural. (2007, 20 mayo). *María Teresa Quiroz - sobre OLPC y teleeducación [Video]*. YouTube.
- Tedesco: J. C. (2015). *La urgencia del largo plazo*. Política educativa: justicia social y responsabilidad por los resultados. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani: E. (2019) Educación y construcción de una sociedad justa. Revista El Monitor. Ministerio de Educación: Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Terigi: F. (2010). *La inclusión como problema de las políticas educativas*. Buenos Aires: Quehacer educativo.

Proyecto actuar narrando, narrar actuando: un universo creativo desde la biblioteca

Facilita el desenvolvimiento del cuerpo de los estudiantes del profesorado de educación física, promueve la lectura, la memoria y la comprensión de textos

María Marta Sarro Barbarino

ISFD nro. 84

msarro@gmail.com



Resumen

El presente proyecto está orientado a los estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente de Educación Física nro. 84 y es impartido en el campo de la práctica en forma de TAIN (taller desde la biblioteca). Se desarrolla en el período anual de clases con la bibliotecaria especializada en teatro y acompañada por profesores de literatura, historia, psicología y campo de la práctica. Facilita el desenvolvimiento del cuerpo de los estudiantes del profesorado de educación física, promueve la lectura y la comprensión de textos. Los principales objetivos de este proyecto son: (en conclusión, luego de presenciar los exámenes orales en la biblioteca y adecuando el proyecto a mejorarlos) formar lectores críticos, abiertos, observadores y creativos, con la habilidad de comprender los textos y mejorando la oralidad y el movimiento expresivo mediante la relación narración oral-teatro y facilitar el desenvolvimiento óptimo del cuerpo en su desarrollo como profesionales docentes de Educación Física. Poder transmitir el hábito a la lectura con sentimiento para llegar a lo profundo de sus participantes, que los estudiantes puedan sentir que leer y reproducir lo leído con el cuerpo y con la ayuda del teatro, es sumirse en un mundo lleno de emoción lo cual se transmite mediante la gestualidad que integra la narración oral y el teatro. Esta integración definitivamente se produce desde un plano creativo, lo que hace que el alumno vislumbre que leer también es crear nuevos pensamientos para mejorar la

comprensión lectora. Aquí se puede hacer referencia al autor Vygotsky que entiende a la creación como un proceso que puede ubicarse desde la más temprana infancia, como condición indispensable para la existencia y propone al arte (integración de narración oral y teatro) como instrumento cultural que nos permite acceder al descubrimiento de una verdad más humana, más elevada, de los fenómenos y situaciones de la vida futura.

Palabras clave

Biblioteca; lectura y escritura; narración oral; teatro y movimiento.

Institución para la cual se elabora el Proyecto

El presente proyecto está orientado a los estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente de Educación Física nro. 84

Por lo tanto, el gesto y la palabra quedarán re-significados para siempre en la actitud contemplativa (directa, bellísima) de los alumnos de esta institución, que encontrarán en la lectura, el placer de la creatividad y además la actitud de sus cuerpos frente a su desempeño como docentes reflejarán precisión y maleabilidad natural.

Objetivos

Los principales objetivos de este proyecto son: formar lectores críticos, abiertos y observadores mediante la relación narración oral-teatro y facilitar el desenvolvimiento óptimo del cuerpo en su desarrollo como profesionales docentes de Educación Física. Poder transmitir el hábito a la lectura con sentimiento para llegar a lo profundo de sus participantes, que los estudiantes puedan sentir que leer y reproducir lo leído con el cuerpo y con la ayuda del teatro, es sumirse en un mundo lleno de emoción lo cual se transmite mediante la gestualidad que integra la narración oral y el teatro. Esta integración definitivamente se produce desde un plano creativo, lo que hace que el alumno vislumbre que leer también es crear nuevos pensamientos para mejorar la comprensión lectora. Aquí se puede hacer referencia al autor Vigotski que entiende a la creación como un proceso que puede ubicarse desde la más temprana infancia, como condición indispensable para la existencia y propone al arte (integración de narración oral y teatro) como instrumento cultural que nos permite acceder al descubrimiento de una verdad más humana, más elevada, de los fenómenos y situaciones de la vida futura.

Los objetivos específicos son:

- Afianzar la confianza en las propias posibilidades de expresión oral, escrita y corporal.
- Desarrollar el interés por expresar y compartir experiencias, ideas y sentimientos mediante intercambios orales y escritos.
- Producir asiduamente narraciones de cuentos-novelas, historias clásicas tratando de relacionar con la actuación, para incentivar la comprensión lectora y los hábitos de lectura, activar la memoria y el desenvolvimiento como futuros docentes de Educación Física.

Fundamentación

Luego de determinar el diagnóstico, el cual presenta que los estudiantes poseen poca comprensión lectora, no poseen el hábito de la lectura y necesitan mejorar el desenvolvimiento del cuerpo en su especialidad como futuros docentes de la carrera de Educación Física, se infiere que la temática de este proyecto se basa principalmente en la presentación de narración de historias clásicas en forma de actuación por parte del narrador, que es la bibliotecaria especializada en teatro, para transmitir a sus alumnos la posibilidad de copiar y aprehender su conocimiento, logrando así soltura y espontaneidad en el manejo de su cuerpo reproduciendo con la actuación lo que leen, comprenderlo y fomentar su asiduidad en la lectura de textos en diversos soportes.

El presente proyecto tiene una duración de todo el ciclo lectivo en forma de taller y continuar con seguridad, afianzando sus conocimientos en los años que sigan. Los destinatarios son determinados por la necesidad de perfeccionarse. Se comienza con los primeros años para entrenar el cuerpo y la mente para emprender el camino de la carrera de profesorado en Educación Física, siempre desde la biblioteca del Instituto. Que lo que transmita el bibliotecario en esta instancia de aprendizaje les sea de mucha utilidad en su orientación, como futuros profesionales.

En este punto, se puede citar a un documento elaborado por la FAO (pautas para la evaluación de proyectos de cooperación técnica, Roma, 1984) “un buen diseño de proyecto debe especificar los elementos esenciales que se requieren para crear un sistema de seguimiento para la ejecución del proyecto y la evaluación consecutiva de los efectos e impactos del mismo”

También se pueden tener en cuenta los conceptos del autor Fernando Hernández (1998), quién explica lo siguiente: “los proyectos de trabajo suponen una manera de entender el sentido de la escolaridad basado en la enseñanza para la comprensión, lo que implica que los alumnos participen en un proceso de investigación que tiene sentido para ellos y en el que utilizan diferentes estrategias de estudio; pueden participar en el

proceso de planificación del propio aprendizaje, y les ayuda a ser flexibles, a reconocer al “otro” y a comprender su propio entorno personal y cultural.”

Desde esta perspectiva, se puede inferir que el papel copartícipe de la educación que la biblioteca posee hace que no pueda abandonar al apoyo a los estudiantes, ahora bien, muchas de las bibliotecas siguen siendo cautivas en exceso de esta función, cumplen un servicio temporal dirigido a satisfacer las necesidades académicas de los alumnos que desaparecen cuando han superado ya la etapa de estudios ya que la biblioteca no cuenta con ningún atractivo para ellos.

El empeño en hacer de la lectura un juego compartido, o ceder a la tentación de ofrecer, al igual que las dietas mágicas, los aprendizajes de idiomas instantáneos, el mismo mensaje de “no hace falta que te esfuerces te lo solucionamos nosotros aquí y ahora”, algo así como “leer es fácil y divertido”, ha dejado en el camino la importancia de comunicar que la lectura requiere concentración, tranquilidad, silencio, que es un placer individual sobre todo, que exige un esfuerzo y un entrenamiento adecuados pero que ambos merecen la pena por el placer y el enriquecimiento personal que proporciona y además, la ayuda que, como en este caso, ofrece para mejorar el desempeño en el emprendimiento de las actividades tan específicas y particulares de los alumnos, donde se puede relacionar al placer de la lectura con la narración y la actuación para mejorar su desempeño como profesionales.

Por último y para consolidar esta fundamentación, se pueden puntualizar ciertas reflexiones sobre la lectura, la cual tiene como función producir una optimización en el desenvolvimiento de los estudiantes en su actuación mediante la narración.

En cualquier contexto cultural y social la lectura es un ejercicio de indudable importancia: posee las funciones de *instruir, desarrollar la imaginación, ayudar a la creatividad*, por lo tanto, es la forma de comunicación y de obtener conocimiento de forma trascendental para la explicación y comprensión de lo que nos rodea y de nosotros mismos. Comunicación y Conocimiento son los referentes en los que se puede basar con respecto a la lectura. Existe la relación entre autor-texto-lector, donde la lectura es sinónimo de interpretación. Al mencionar la lectura, también mencionamos a la escritura y al propio texto escrito y es el receptor, inserto en la sociedad, el protagonista final de la cadena de comunicación y conocimiento, por sus habilidades decodificadoras durante la lectura. La relación es: emisor-receptor, siendo el texto donde ambos giran alrededor. Por supuesto que el lector, a lo largo del tiempo, siempre ha estado presente en la relación autor-texto-receptor, pero ha sido la estética de la recepción la que lo ha hecho más visible y con mucha importancia con respecto a la comunicación escrita. El lector es sujeto real y además, en la misma actividad literaria, como lector implícito, con sus desdoblamientos en los textos y sus connivencias con el narrador.

Desde una perspectiva general y globalizadora, la lectura es una actividad y un proceso de relaciones en la que cada elemento tiene su propio protagonismo; una dialéctica

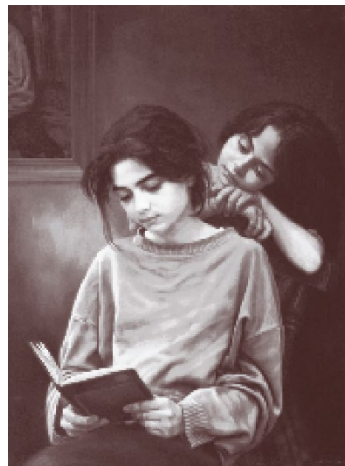
interesada entre un emisor, un receptor y un texto, donde se ponen en juego una serie de estrategias para conseguir un logro.

Autor, texto y lector, dos sujetos y un objeto que interactúan, a la vez que han sido en muchas ocasiones ignorados han sido también en otras sobredimensionados e idealizados. Existen de forma real y deben ser siempre tenidos en cuenta, aunque su efectividad última la sustente el lector. El autor crea y al mismo tiempo es el primer lector de su obra, pero a pesar de que se libere de ella, sigue siendo en la lectura objeto de recepción, hasta cuando es anónimo (el nombre no es más que una seña de identidad personal, su obra, su marca de identificación).

El lector lee, interpreta; y a la vez, en el mejor de los casos, crea un texto paralelo en su imaginación llenando unas veces vacíos, amplificando o reduciendo partes, contextualizando históricamente la lectura o adaptándola a sus gustos y su tiempo.

Planteado el hecho de este modo, la relación emisor-receptor es simétrica en cuanto al acto de codificar, autor, descodificar, lector, independientemente de la existencia de otros factores como son la competencia de los sujetos, la disponibilidad material e intelectual del objeto y el código, etc. Pero, en el ámbito concreto de la realización de la lectura por otros, el autor se convierte en un simple referente de la actividad lectora. Es así como la configuración del acto de leer se vuelve asimétrica para él desde el instante en que ha cerrado su escritura-lectura y ha cedido ya a los demás el control de su texto. A su vez la obra de arte existe fuera del marco configurado de su recepción como material en disposición, pero no tiene efectividad por sí misma. Es el lector quien la realiza, por lo que la balanza se inclina inexorablemente a su favor. El equilibrio ideal entre los tres componentes queda entonces en manos de la voluntad del lector, de sus estrategias y fines. A pesar de lo dicho, no conviene minimizar o eliminar del proceso lector ninguno de sus componentes, sino al contrario, darles en cada caso el valor que les corresponda. Se está ante un tipo de comunicación que en sus condiciones óptimas gira siempre en torno a un equilibrio de elementos.

Como ejemplo, se puede determinar que, para el estudiante buen lector, leer en los ratos libres para disfrutar de una novela no excluye tampoco el conocimiento empírico. Ni el leer una novela para estudiar el papel del narrador tiene que ser una carga sin satisfacción porque es parte de la preparación de un futuro profesor, ni leerla como simple placer es sinónimo de ausencia de conocimiento. La comunicación y el conocimiento en ambas situaciones no son fenómenos cerrados y orientados a unos fines exclusivos, pero sí preferentes y diferentes.



Si se asocia la lectura al tiempo libre se opone psicológicamente al tiempo del trabajo que no puede perderse intencionalmente. El lector se sitúa en su práctica en su espacio y tiempo de libertad y de placer, sin horarios obligatorios prefijados, solamente condicionado por su propia formación e intereses. Diseña libremente sus estrategias, impone sus condicionamientos personales; y para él el texto no es un campo de búsqueda programada, sino de encuentro. La lectura se hace sin subrayados y sin notas; y en la recreación de lo que se lee el texto mental paralelo rompe todas las limitaciones de una lectura reglada. Cualquier lectura de ocio, como otros ejercicios similares, es una peculiar forma de comunicación y conocimiento que no por parecer quizá anárquica o diluida hay que dejar de lado.

La lectura se desarrolla con múltiples metodologías y objetivos, siempre en función de lo que se desea conseguir y utilizando lo que se lee para llegar a una meta y demostrar algo. El horizonte de expectativas está en el texto, en lo que participan el lector y también el autor con su propio horizonte respectivamente.

Como lo determina María Teresa Andruetto: “Convertirse en lector lleva su tiempo y es una tarea de alta intensidad.; se trata de dar saltos sobre uno mismo hacia una mayor conciencia, una mayor complejidad, saltos para, en palabras de Chambers, ponerle el pecho a ‘una literatura que no se dirija al público, sino al lenguaje’” (Andruetto, 2009)

“El autor modelo— escribe Eco— es aquel que, como estrategia textual, tiende a producir un determinado lector modelo”. Ninguna lectura es igual, ni por sus condicionantes ni por su efecto, y ni siquiera por la aparente igualdad de estrategias lectoras.

El mayor placer de la búsqueda o del encuentro y también el mayor beneficio suele ser el descubrimiento, la sorpresa de toparse con algo desconocido que impacta y deja en la memoria del estudiante una huella reconocible; y en la imaginación un mundo de sugerencias que inciten a practicar constantemente el acto de leer con la esperanza de repetir el hallazgo. Así el viaje al texto, que es LA LECTURA, sobre todo la literaria, no será un simple viaje de compromiso, sino un viaje iniciático que influye en el aspecto sociológico y psicológico del estudiante-lector.

Contenidos

Si se tiene en cuenta como base principal y para fundamentar los contenidos pertinentes en este proyecto, se puede remontar a los orígenes de la Narración Oral y el Teatro (si en los orígenes hay vínculo, es posible intentar una integración). Los autores en los que se basa esa parte de la investigación son Roland Barthes, Vladimir Propp, Ana Padovani y Virginia Erhart. Desarrollando las características generales de ambas disciplinas, al ser el espectro tan amplio se realiza una apertura desde un marco semiológico, se plantean las semejanzas y diferencias. Para realizar la investigación de estos conceptos, se toman las ideas de Beatriz Trastoy, Patrice Pavis, Ana Padovani, Ana María Bovo, Walter Ong y Tadeusz Kowzan. Comprobando el papel de la creatividad en la integración de los recursos de narración oral y el teatro, se exponen los pensamientos de tres teóricos: Marcos Fidel Barrera Morales, Howard Gardner y Fidel Moccio.

“La narración de cuentos clásicos es un arte tal vez tan antiguo como la humanidad”. Así comienza su prólogo Ana Padovani, donde la narradora y actriz lo explica en su libro “contar cuentos, desde la práctica hacia la teoría”. Desde esta perspectiva, la narración oral en la actualidad es punto de contacto con esa palabra cargada de poder, la palabra que, como el fuego, nos retorna a lo más primitivo, a aquello que es fundante y radical y que muchas veces puede explicarse dentro de lo extra-cotidiano. Por lo tanto, el estudiante suele entender la narración oral como una representación teatral y que la creatividad es el punto principal desde donde se logra una integración entre la narración oral y el teatro para formarse como buenos lectores y futuros excelentes profesores.

Enumerando los contenidos, se los puede puntualizar de la siguiente manera:

- Localizar el tipo de soporte y la información buscada relacionada con el tipo de literatura (historias clásicas)
- Tratar de vincular lo que se lee con la vida cotidiana y comentarlo.
- Controlar la propia comprensión de lo leído.
- Reunir la mayor información posible que demuestre la comprensión lectora.
- Capacidad para obtener información complementaria sobre la lectura planteada y comprendida.
- Capacidad para formular preguntas y responderlas sobre la temática leída.
- Escuchar los comentarios del grupo en el debate para no repetir preguntas sobre lo ya dicho.
- Siempre pedir aclaraciones.
- Finalmente ser capaz de narrar y teatralizar lo leído luego de ser asimilado, comprendido y debatido.

Estrategias didácticas o actividades

La implementación de acciones educativas en la biblioteca durante este proyecto consiste principalmente en desarrollarlas comenzando con la lectura de un texto interesante y clásico mediante gestualidades y creación de estrategias actorales por parte de la bibliotecaria-narradora y especializada en teatro. Luego se puede hacer participar a los estudiantes para que, con el texto leído puedan crear algún personaje con su lectura y así comprenderlo mediante el recuerdo en forma amena, por placer. La culminación sería una puesta en común con respecto a la opinión de todos los participantes sobre el texto leído, los sentimientos que les brotaron, sus sensaciones, exteriorizarlo y comentarlo.

Específicamente, las actividades son:

- Se realizan lecturas en distintos soportes de historias de clásicos.
- El bibliotecario guía la clase narrando su propia lectura y demostrando cierta relación de ello con la actuación mediante la narración (como especialidad del bibliotecario-narrador).
- Luego de cada lectura, que puede variar el cuento o novela clásica y soporte en cada clase, los alumnos tratan de redactar un pequeño resumen de lo leído y lo narran y actúan luego, con las correcciones correspondientes.

Estas actividades facilitan afianzar la confianza en las propias posibilidades de expresión oral y escrita y el desenvolvimiento espontáneo del cuerpo.

- En otros encuentros, luego de las lecturas y de las narraciones-actuaciones correspondientes a esas lecturas, se realizan debates sobre lo que a cada estudiante le produjo lo leído, sus sentimientos, emociones, reacciones internas.
- Primero, lo producen por escrito, realizan sus conclusiones y lo exponen entre todos.
- Se determina si ello los lleva a actuar con naturalidad, realismo y si sienten la narración como propia.
- Comparten todas esas ideas y sensaciones con sus compañeros e interactúan sacando cada uno sus propias conclusiones.

Estas actividades se desprenden del objetivo: desarrollar el interés por expresar y compartir experiencias, ideas y sentimientos mediante intercambios orales y escritos.

- En las últimas clases se realizan constantemente narraciones actuando después de cada lectura por parte de los estudiantes, guiados por la bibliotecaria-narradora especializada en teatro.
- Describe cada situación y la representa con sus gestos y armonía de movimientos como aprendizaje, todo ello desprendido de la lectura.

El propósito de lo antedicho consiste en incentivar la comprensión lectora y los hábitos de lectura, activar la memoria y el desenvolvimiento como docentes de Educación Física.

Recursos

Si se puntualizan los conceptos de los autores Ander-Egg y Aguilar Ibañez en su libro “Cómo elaborar un proyecto” (1995): “Todo proyecto requiere para su realización una serie de recursos (bienes, medios, servicios, etc.) para obtener el producto y lograr el objetivo inmediato.”

En este caso, como recursos humanos el proyecto contiene a bibliotecaria y en algunas oportunidades se puede consultar o hacer participar al profesor/a de la materia en cuestión-.

Como recursos materiales y tecnológicos, se deben tener en cuenta los libros en soporte papel sobre cuentos, novelas e historias clásicas. Además, en cuanto a los recursos técnicos, se necesita en este tipo de proyecto, computadoras o notebooks y para algunas clases se puede llegar a utilizar un cañón para proyectar videos para los estudiantes.

En cuanto a los recursos financieros, se necesita un presupuesto para la compra de los libros, aunque también se podría recurrir a la donación. Con respecto a las computadoras y el cañón, son las que posee la institución y en el caso de las notebooks, se pueden considerar las que poseen los alumnos y la que posee la biblioteca.

Evaluación

Con respecto a la evaluación del proyecto, se pueden tener en cuenta los conceptos del autor Steiman en su libro “Más didáctica (en la educación superior)” (2008): “evaluación didáctica como un proceso, que a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, a partir de una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje”.

Observando estas palabras, la evaluación de este proyecto debe aportar un producto que signifique o que vislumbre el resultado de la planificación, lo que puede realizarse con la observación directa de cada clase y analizando que los propósitos y objetivos del proyecto se cumplan satisfactoriamente.

De esta manera se define que los estudiantes deben ser capaces de lograr, mediante la lectura de textos, su narración y actuación, una satisfactoria comprensión lectora, fluidez en su escritura y oralidad y capacidad de intercambiar sus emociones y demostrarlo con su cuerpo con soltura, beneficioso para su carrera docente.

Para expresar la eficacia de realizar el presente proyecto, se puede realizar una muestra teatral final que propone el resultado o producto de todos los sub-productos evaluados

durante la implementación del proyecto a través de su evolución durante el ciclo lectivo.

Anexo del proyecto a aplicar en el 2024

Teatralizar imágenes para reforzar la memoria y el desenvolvimiento del cuerpo frente a alumnos en la oralidad

Cuando los alumnos teatralizan el texto trabajado de los libros “Los profes cuentan I, II y III”, al final del tain, se agregan imágenes basadas en el texto en formato papel para que ellos las ejecuten sobre ese final (luego de realizar todas las etapas anteriores del tain), utilizando los niveles bajo, medio y alto con el cuerpo (desenvolvimiento del mismo para entrenarlo en la enseñanza) mientras (al mismo tiempo que realizan las posturas que se le indican) dicen un párrafo del texto que les tocó trabajar (activar la memoria).

Ejemplo: texto y párrafo a trabajar marcado en rojo:

RELATO DEL LIBRO LOS PROFES CUENTAN III

CUALQUIER PARECIDO CON LA REALIDAD ES MERA COINCIDENCIA

Hay situaciones en la vida que por buenas o por malas quedan grabadas para siempre en la memoria. Este es uno de esos días que quedarán impregnados en las retinas de Fernando, su primer trabajo como profesor. Sus primeras dos horas al frente de un grupo de alumnos. Sus primeros pasos en la docencia.

Desbordado de ilusiones e ideas se dirige hacia la escuela. Sale una hora y media antes, con tiempo suficiente para llegar tranquilo, poder entregar los papeles y conocer un poco el lugar donde va a trabajar.

Al llegar a la puerta de la escuela, lo invade una sensación de felicidad y le corre por todo su cuerpo una especie de cosquilleo, como si fuese a encontrarse por primera vez con la chica de sus sueños.

Toca el timbre que está justo detrás de la reja, casi inalcanzable, por cierto, quizás está puesto ahí a propósito para que no molesten demasiado o bien, era el único lugar donde ubicarlo. Pasan escasos sesenta segundos y vuelve a hacerlo sonar, sus nervios le estaban pasando factura, parece no haber nadie en la escuela-piensa por dentro-.

De repente se asoma una señora con cara de muy pocos amigos, abre la puerta y desde allí le pega un grito:

-¿Usted tocó el timbre?

-Sí –le responde con voz temerosa ante el tono elevado con que la mujer se dirigió hacia él.

-Con una sola vez basta, si no vine antes es porque estoy ocupada-rezonga la portera-.

-Disculpe, no fue mi intención-le responde un poco asustado.

Está bien, ¿Qué necesitás? –Le pregunta mientras con un trapo limpia unas manchas en el vidrio de la puerta de entrada.

-Soy profe de Educación Física, ayer tomé unas horas en la asamblea y bueno, acá estoy.

-Bueh, otro más- Comenta en voz alta mientras le abre la puerta de rejas corroída y maltratada de tantos años, que cada dos por tres no se puede ni abrir ni cerrar porque se hincha por el calor.

Él esboza una sonrisa mientras pasa a su lado e ingresa a la institución.

-Ah, me llamo Olga, soy la auxiliar del turno mañana. Lo que necesites saber me lo preguntas a mí. Hace veinticinco años que trabajo acá y conozco esta escuela como la palma de mi mano. Vení, pasá por acá, esperá a que se abra esa puerta y mandate. Esa es la dirección, si no te adelantas, la dire se ocupa con otra cosa y perdiste.

-Gracias, Olga, disculpe, pero me podrá decir ¿Cómo es el nombre de la directora?

-Mabel, pero ni se te ocurra llamarla así, no le gusta. Dice que es nombre de vieja. Si querés empezar con el pie derecho decile señora directora. Y si le caes bien, después la vas a poder llamar por su segundo nombre.

-¿Y cuál es su segundo nombre?

-Justina se hace llamar, para mí es más feo que Mabel, pero bueno, sobre gustos...

El tiempo parece no transcurrir. Todo pasa como en cámara lenta. Los minutos son eternos. Luego de unos quince minutos él sigue ahí firme, apostado al lado de la puerta como el mejor guardia de la realeza.

De repente, ¡hualá! La puerta se abre y sale de adentro una maestra con sus ojos llorosos. Vaya a saber qué sucedió. El profe traga saliva, toma aire y se asoma.

-¡Buenas tardes! Permiso, ¿puedo pasar?

-Sí, adelante. ¿Con quién tengo el gusto? -Pregunta la Directora.

-Soy Fernando, profesor de Educación Física. Tomé dos horas de quinto grado de los días martes y jueves.

-Ah, esperá un momento- mientras busca algo entre una montaña de papeles, atiende el teléfono y contesta una llamada (es la inspectora avisando que esta semana pasará a controlar que todo esté en regla)-. Bueno, mirá...- ,golpean a la puerta insistentemente, -¿quién es? ¿Qué pasa ahora?

-Con un tono enfadado resopla la directora.

-Clara, de gabinete- y sin mediar más palabras entra enfurecida a la dirección de la mano de un niño que a la vista parecía estar muy malhumorado.

-Pero por favor, Clara, ¿no ves que estoy ocupada?

-¡Mil disculpas, pero esto no va más! Este chico así no puede venir más a la escuela.

Fernando entre asustado y atónito por la situación, le dice a la directora que mejor espera afuera.

Ésta, a su vez, le dice que golpee en la puerta de enfrente que allí está la secretaria.

-Decile que digo yo que te tome los papeles y que te muestre el resto de la escuela.

Fernando asiente con la cabeza, pide permiso y sale de la dirección lo más rápido posible, como si fuera un niño de primer grado que escuchó el timbre para salir al recreo.

Golpea la puerta y desde adentro se escucha:

-Adelante, pase.

Inmediatamente Fernando ingresa a la secretaría y se presenta.

Hola, buenas tardes, vos debés ser el profe de quinto, ¿no? Bienvenido.

-Gracias- responde con voz más relajada (por dentro piensa “por fin alguien que no me ladra”) - Me mandó la señora directora para que te entregue estos papeles y me dijo que me muestres la escuela.

Llamame Silvia –mientras delinea una pequeña sonrisa y le toma la documentación.

-Ufff- suspira-, cuánta intensidad se vive acá –comenta Fernando.

-Andá acostumbrándote, esto no es nada. Ni te cuento o que es llegar al viernes.

El profe, mientras completa todo el papelerío de rutina, no deja de pensar en que todavía le queda por conocer el resto de la escuela y, sobre todo, lo más importante, el lugar donde va a trabajar con sus alumnos.

Mientras él termina de completar todo, la secretaria atiende a tres papás que traen documentación, dos llamadas telefónicas y un proveedor.

Pasa poco más de una hora y Fernando aún está sentado, sin poder conocer el espacio de trabajo ni los materiales deportivos con los que cuenta para realizar su clase.

Finalmente, luego de una hora y quince minutos, Silvia le dice que la acompañe, que le muestra el resto de la escuela.

La institución es humilde pero bonita, muy pintoresca. Una construcción que tiene más de veinticinco años. Con un patio central cubierto, rodeado por aulas, por donde nunca deja de pasar alguien.

Entre auxiliares que limpian, otras que llevan la merienda a las aulas, algún que otro niño que se dirige al baño, ese lugar tiene más tránsito que una peatonal.

Fernando, un poco desesperado –porque en poco tiempo comienza su hora- e intrigado por saber en dónde va a dar la clase, le pregunta a Silvia –¿dónde está el gimnasio?

Ésta, entre sonrisas, le dice:

-¿Vos me estás cargando? No existe. Lo único que tenemos acá parecido a un gimnasio es este lugar cerrado que te acabo de mostrar y después hay un patio al aire libre de no muy grandes dimensiones. Pero cuenta con algunas particularidades.

-¿Cómo cuales? –pregunta Fernando.

Con un gesto con su brazo le indica:

-Por acá, vení que te lo muestro –Ambos se dirigen hacia uno de los extremos del edificio y tras forcejear con el portón logran pasar al mismo.

-De esto te hablaba –le dice la secretaria-. Si vas a trabajar acá, con los chicos, tenés que tener cuidado con el mástil que está allá. También procura no acercarte al ceibo, que es el tesoro máspreciado de esta institución. Es más, creo que la escuela se construyó alrededor de él –asevera Silvia-. Ah, también, si vas a trabajar con pelotas, tené en cuenta que si se van por arriba del paredón, lo más probable es que te las roben.

-Perfecto- le responde Fernando con cara de preocupación-. Hablando de pelotas, el cuarto de materiales ¿dónde está?

-Bueno, lo que sería cuarto de materiales no hay, creo que con mucha voluntad lo podríamos llamar cuartito de usos múltiples. Esperá que busco la llave y te lo abro –Mientras la secretaria vuelve con la llave, Fernando mira hacia la puerta del “cuartito” intentando imaginar qué podría haber allí adentro.

Silvia vuelve al trote, le deja la llave y le comenta que en un momento regresa.

-Voy a resolver unos problemas. Manejate tranquilo, no te asustes al abrir. Arriba, atrás de la puerta, hay una luz, fijate si anda. Cuando termines, vení para la secretaria.

El profe se acerca a la puerta, timorato, con cierta expectativa con lo que puede llegar a encontrarse puertas adentro. El lugar no es más que un bajo escalera acondicionado para la ocasión. Después de unos cuantos intentos fallidos, la cerradura está bastante baqueteada, finalmente logra abrirla.

La luz de la que le habló la secretaria no funciona. El olor a encierro es nauseabundo. Medio en penumbras ingresa esquivando bolsas, cartones, cajas y demás materiales de todo tipo que se encuentran esparcidos al paso. Un placard de un adolescente está más ordenado que esto, piensa Fernando.

Por fin, da con un bolsón que en apariencia contiene material deportivo. Lo saca al pasillo para ver de qué se trata. Lo abre y de allí saca tres pelotas pulpito –una de ellas, pinchada- , dos balones de futbol desinflados, cuatro bolas de hándbol bastante maltrechas y una de básquet flamante, parece estar sin uso, y es posible, por que no vio durante su paseo por la escuela ningún aro de básquet. En el fondo del bolsón encuentra unas sogas algo deshilachadas y unas tortugas a las que, a decir verdad, les queda poca vida.

Vuelve al cuartito en busca de algo más, como quien vuelve a una cueva en busca de más oro, pero es en vano. Eso es todo lo que hay.

Fernando mira el reloj y es hora de ir al encuentro con sus alumnos. En su conciencia comienza a quemar todo lo que planificó para ese día. Sabe que todo aquello con lo cual soñó en un principio debe quedar en eso, en solo un sueño. La realidad le marca el norte por donde debe ir. A priori, el juego inicial de presentación parece ser lo único que podrá cumplir. El resto es historia. No pelotas, no aros, no conos, no sogas, no espacio adecuado.

Con cierto desencanto, apesadumbrado por ese golpe, casi de nocaute a la ilusión, se dirige hacia el aula de quinto grado. Llegó el momento que tanto soñó y por el que peleó durante mucho tiempo. Toda esa realidad, tan cruda como real, queda relegada por lo más lindo que existe en la tierra. Cuando Fernando abre la puerta del salón y escucha al unísono ese canto característico de los chicos.

Profe, profe, profe... (la cuenta ya está paga)

BREVE BIOGRAFÍA DEL AUTOR

CARLOS FUINSTRÁ

Caucásico, 1,70mts., 68kg. Ojos marrones. Pelado (no por elección). Dos tatuajes. Bien parecido. Más conocido como el Gato, aunque también los suelen llamar Mishi, gatito, pela, Charly, Carlín, Carlitos y en muy pocas ocasiones, Carlos. Casado, dos hijos y una mascota. Le encanta runnear. Buena madera!

El profe se acerca a la puerta, timorato, con cierta expectativa con lo que puede llegar a encontrarse puertas adentro. El lugar no es más que un bajo escalera acondicionado para la ocasión. Después de unos cuantos intentos fallidos, la cerradura está bastante baqueteada, finalmente logra abrirla.

Referencias Bibliográficas de la bibliotecaria-narradora especializada en teatro

- Ander-Egg, E. (1995). Cómo elaborar un proyecto, Faltan datos.
- Andrueito, M.T. (2009). Hacia una literatura sin adjetivos. Córdoba, Comunicarte.
- Bovo, A. M. (2002). Narrar, oficio trémulo. Conversaciones con Jorge Dubatti, Buenos Aires: Atuel.
- Kowzan, T. (1997). Teoría del teatro, Madrid, Arco.
- Ong, W. (1982) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, México, Fondo de Cultura Económica.
- Padovani, A. (2007). Contar cuentos, desde la práctica hacia la teoría, Buenos Aires: Paidós.
- Pavis, P. (2000). El Análisis de los espectáculos, Barcelona, Paidós.
- Propp, V. (1981) Morfología del cuento, Madrid, Fundamentos.
- Steiman, G. (2008) Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires.
- Trastoy, B. (2001). Sobre neonarración y teatro, Lugar teatral, 1 (2).
- Trastoy, B. Zayas de Lima, P. (2006). Lenguajes escénicos, Buenos Aires: Prometeo Libros.

Interpelar la práctica docente mediante imágenes: narrativas desde la sensibilidad de estudiantes del profesorado en matemática de la UNR

Denise Rudi

IRICE-CONICET; FCEIA-UNR

rudi@irice-conicet.gov.ar

Natalia Sgreccia

IRICE-CONICET; FCEIA-UNR

sgreccia@irice-conicet.gov.ar

Resumen

La práctica docente se encuentra en constante movimiento, atravesada por diversas coyunturas socio históricas que la interpelan y les da forma. En ese devenir, se espera que un futuro profesor en Matemática graduado de la UNR se constituya en un profesional que pueda interpelar su propia práctica docente desde la sensibilidad, exteriorizar problemáticas vivenciadas y proponer innovaciones situadas, factibles y fundamentadas que procuren atender a alguna hebra de esas tensiones identificadas. Esta misión se internaliza a lo largo del trayecto de formación. Asimismo, una instancia específica abocada a ello, es el Seminario Proyectos Innovadores en Educación Matemática. Específicamente, se centra en la configuración de preocupaciones relativas a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en Matemática. En esta ocasión, se comparten problemáticas emergentes en el ámbito de la educación matemática que estudiantes avanzados vivenciaron durante su trayecto de la Práctica Profesional Docente como en su propia biografía escolar. Puntualmente, la consigna de trabajo consiste en asociar imágenes con tales necesidades reales, compartirlas a nivel grupo-clase y realizar una breve narrativa. De este modo, se trabajan habilidades emocionales, sociales, perceptivas necesarias para ser partícipe proactivo de las transformaciones culturales.

Palabras clave

Práctica docente; educación matemática; sensibilidad; imágenes en el profesorado; innovación educativa

Contextualización

La práctica docente se encuentra en constante movimiento, atravesada por diversas coyunturas socio históricas que la interpelan y les dan forma. En ese devenir, se espera que un futuro profesor en Matemática graduado de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) se constituya en un profesional que pueda interpelar su propio trayecto de Práctica Profesional Docente (PPD). En efecto, poder hacerlo desde la sensibilidad, al exteriorizar problemáticas vivenciadas y proponer innovaciones situadas, factibles y fundamentadas que procuren atender a alguna hebra de esas tensiones identificadas.

Esta misión se internaliza a lo largo de todo el trayecto de formación durante los cuatro años de la carrera (PPD I a PPD IV). Más aún, de acuerdo a lo establecido en el plan de estudios (Consejo Superior UNR, 2018), la PPD se concibe como el proyecto articulador de la carrera, donde cada año incluye diferentes etapas de trabajo de campo: observaciones de clases en los niveles secundario y superior, tutorías a estudiantes ingresantes a las carreras de la FCEIA, entrevistas con actores institucionales, acompañamiento y colaboración entre los estudiantes de la carrera, prácticas docentes situadas y supervisadas.

Asimismo, una instancia específica abocada a ello, ubicada en el cuarto año del Profesorado en Matemática, es el Seminario anual (marzo a noviembre) “Proyectos Innovadores en Educación Matemática” (PIEM), con el que los estudiantes se reciben. Específicamente, se centra en la interpelación de preocupaciones relativas a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en Matemática. Este espacio de formación responde a los lineamientos de la Agenda UNR 2030 sobre la formación de docentes, investigadores y profesionales con capacidades tecnológicas y sociales para el desarrollo del mundo actual y futuro, en clave de un compromiso universitario con los desafíos de la comunidad del tercer milenio (<https://unr.edu.ar/agenda-2030/#>).

Bajo esta premisa, el funcionamiento de PIEM se plasma a través de tres momentos clave a lo largo del cursado: 1. *inicial* (marzo), identificación de problemáticas reales y situadas en el trayecto de la práctica docente en Matemática a partir de una mirada retrospectiva sobre la propia biografía escolar del estudiante; 2. *intermedio* (junio), traducción en un proyecto factible donde se idean preguntas, objetivos de investigación, y el marco teórico metodológico para abordarlas; 3. *final* (noviembre), contribución de la innovación en la que se describen los hallazgos del propio proyecto, con aproximación de respuestas hacia los objetivos propuestos.

Para llegar a ello, hay un foco específico de interés semana a semana que se materializa a través de un informe en diversidad de formatos vía foro en plataforma y socializado en clase. Estas paradas en el camino, en conjunción con la interpelación de la práctica

docente (Vázquez-Cano et al., 2019), se complementan con aportes teóricos relativos a innovación educativa y compromiso social universitario, así como con bases de datos a las que se recurre para la búsqueda de Referencias Bibliográficas especializada según las temáticas. Todo ello en clave de un acompañamiento sostenido de ambas partes – docentes y estudiantes-, basado en socializaciones y retroalimentaciones, donde se recupera lo producido, se distinguen avances y puntos a mejorar, e invita a continuar proyectando.

Este tipo de propuestas de formación en investigación e innovación no solo redundan en la innovación educativa, sino que empoderan (Asunción, 2019) al futuro docente. Se favorece, entre otros, la autoestima, la creatividad, la predisposición al trazado de nuevas rutas y la imaginación de escenarios que propician la generación de cambios (Viñao Frago, 2016).

Metodología

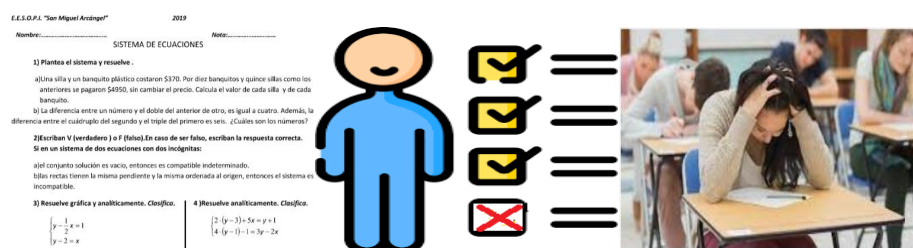
En esta ocasión, la ponencia se focaliza en el primero momento del cursado. Puntualmente, la consigna de trabajo consiste en, a partir de una mirada retrospectiva sobre el trayecto de la PPD, asociar entre tres a cinco imágenes con problemáticas de la práctica docente en Matemática, compartirlas a nivel grupo-clase y realizar una breve narrativa. Ello convoca a los estudiantes a realizar una lectura de la realidad en primera persona en la que se ponen en juego habilidades emocionales, sociales y perceptivas (Luengo Valderrey y Periañez Cañadillas, 2014), necesarias para ser partícipes proactivos de las transformaciones culturales de su entorno actual (como estudiantes) y futuro (como docentes).

Las imágenes disponibles -desde el primer año de implementación del seminario (2021) al actual (2024)- se encuentran en acceso abierto en el Repositorio Institucional CONICET Digital (<http://hdl.handle.net/11336/244838>).

Para este trabajo, las hemos agrupado en base a la problemática de la práctica docente a la cual responde. Además, del conjunto de imágenes que responden a una misma preocupación, seleccionamos intencionalmente aquellas más representativas de la temática en cuestión. A continuación, se socializa tal agrupamiento junto con las breves narrativas estudiantiles.

Hallazgos

Las imágenes referidas al *proceso de evaluación* (Figura 1) reflejan preocupaciones sobre el predominio incuestionable de ciertos instrumentos evaluativos, por ejemplo, exámenes escritos (*¿Por qué, en general, se opta por el mismo instrumento de evaluación?* 2021-E5-Imagen3; código que alude a: año-estudiante-imagen). Además, se ilustra la ponderación de diferentes criterios de evaluación como la participación, interés por la materia, exámenes, trabajos (*¿a qué damos más importancia? ¿Cómo definimos el "peso" de cada cosa dentro de la nota final? Por otro lado, me pongo a pensar... si un alumno ha participado en clases, ha demostrado interés, ha conseguido valoraciones positivas como resultado de la aplicación de distintas técnicas e instrumentos de evaluación, pero, ha hecho muy mal un examen final o trabajo importante, ¿podría aprobar?* 2022-E4-Imagen3). También, emergen como preocupaciones las emociones negativas que estos generan en los estudiantes (*Situación de examen, evaluación escrita tradicional. Temor que tiene el estudiante, en los diferentes niveles del Sistema Educativo, de enfrentarse a la evaluación. Sentimientos y emociones del alumno.* 2023-E1-Imagen1).



2021-E5-Imagen3

2022-E4-Imagen3

2023-E1-Imagen1

Figura 1. Imágenes relativas al proceso de evaluación en Matemática
Fuente. Agrupamiento en base a producción estudiantil

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Se evaluará a través de: exposiciones orales, evaluaciones escritas, trabajos presentados, trabajos en el pizarrón, interés por participar en clase, la forma de plantear y resolver problemas, presentación de tareas, observación del desenvolvimiento en el trabajo grupal e individual y trabajos prácticos.

Otra inquietud se centra en el *proceso de aprendizaje*. Dentro de este tópico, algunas imágenes sugieren la importancia de adaptar los contenidos y las evaluaciones a las necesidades individuales de los estudiantes (*Los ritmos de aprendizajes son diversos y debemos atender a ellos-2021-E1-Imagen4*). También, hay imágenes que sugieren la ausencia de un ambiente de respeto donde los errores sean vistos como una oportunidad de aprendizaje, en lugar de algo negativo (*La importancia de trabajar sobre el error en el aula de clase, que sea una etapa más en el proceso de enseñanza- aprendizaje. 2023-E3-Imagen1*). Preocupa el traspaso del colegio secundario al Nivel Superior (*El gran salto entre la educación secundaria obligatoria y la educación superior universitaria. 2023-E3-Imagen2*). Además, se problematiza el uso de calculadoras para cálculos sencillos, lo que puede indicar tanto una dependencia tecnológica como un recurso necesario para algunos alumnos en el proceso de aprendizaje (*Dependencia de la calculadora. 2024-E2-Imagen1*).



2021-E1-Imagen4 2023-E3-Imagen1 2023-E3-Imagen2 2024-E2-Imagen1

Figura 2. Imágenes relativas al proceso de aprendizaje en Matemática
Fuente. Agrupamiento en base a producción estudiantil

La *matemática escolar* también es interpelada por los estudiantes, quienes en sus imágenes (Figura 3) y caricaturas cuestionan la relevancia de los contenidos matemáticos desde el punto de vista del estudiante (*¿Y esto para qué nos sirve? 2021-E4-Imagen2*). También, se critica el enfoque tradicional de su enseñanza, que a menudo se basa en la memorización de reglas y fórmulas aisladas de su origen (*Matemática despersonalizada y descontextualizada, separada de su historia. El sistema educativo presenta a la Matemática aislada de las personas y los problemas que le dieron origen, cuando la misma se trata de una construcción social. 2023-E1-Imagen2*). Señalan preocupaciones vinculadas a áreas relegadas como la estadística y probabilidad (*Dejar de lado en la enseñanza a ejes como la Estadística o la Geometría. ¿Por qué ocurre? 2021-E2-Imagen2*), la promoción del pensamiento crítico (*La importancia de la explicación de los “por qué” a la hora de enseñar diversos temas en el aula. 2023-E3-Imagen3*), la relevancia de la propuesta educativa (*¿Llenamos cabezas o enseñamos para siempre? 2021-E1-Imagen5*) y la mirada puesta únicamente en técnicas algorítmicas (*Se proponen únicamente aquellos ejercicios que sirven como*

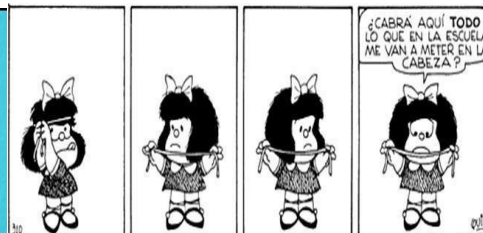
“entrenamiento” para llegar a dominar técnicas, generalmente algorítmicas. 2021-E5-Imagen1).



2021-E2-Imagen2



2021-E1-Imagen5

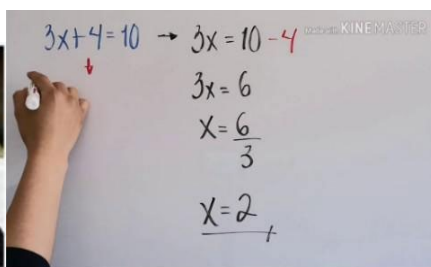


2021-E4-Imagen2

Resuelve las siguientes ecuaciones



2021-E5-Imagen1



2023-E1-Imagen2

$$a) 3x \cdot (x-2) = \frac{1}{2}x - \frac{13}{2}x + 27$$

$$b) (16x-1) : 2 - 6x = 2x - \frac{3}{2}$$

$$c) 4x - (-x) + 3 = 5x - (-3)$$

$$d) (10x-8) : 2 - x + 1 = 2x - \frac{1}{2} + x - \frac{3}{2}$$

$$e) \sqrt{x + \frac{5}{4}} - \frac{1}{2} = 1 - \frac{3}{4}$$

$$f) x^2 - \left(1 - \frac{5}{2}\right)^2 = \left(\frac{4}{3}\right)^4 + (-1)^3$$

$$g) \sqrt{5x} - \frac{3}{2} = \frac{5}{2}(2-4)$$

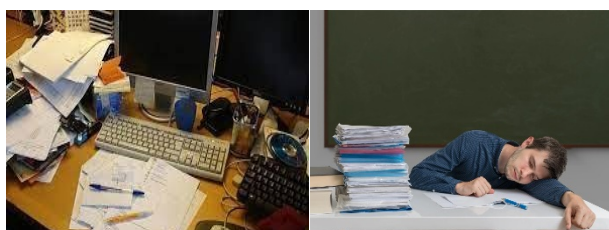
2023-E3-Imagen3

Figura 3. Imágenes relativas a la Matemática escolar

Fuente. Agrupamiento en base a producción estudiantil

Además, se identifican necesidades de formación relacionadas con la *planificación docente*, que incluyen la elección de Referencias Bibliográficas para el armado de la planificación (*Al principio de comenzar el trabajo no sabía por dónde ir o qué libros elegir, entonces me pregunto ¿en mi futura docencia también contaré con una diversidad de Referencias Bibliográficas tan amplia que me llevará tiempo seleccionar la adecuada o la que más se amolde al curso en el cual esté ejerciendo en ese momento? ¿Me será más sencilla esta selección al momento de ejercer como docente?* 2022-E1-Imagen2). Así como también el nivel de profundidad y detalle en la planificación de la enseñanza (*Las planificaciones que hemos hecho nos llevaron, aproximadamente, un mes de trabajo caracterizado por su exhaustividad y*

profundidad; cuando estemos ejerciendo la profesión, ¿cómo vamos a poder realizar programaciones tan detalladas, prestando atención a las particularidades de cada grupo, variedad de Referencias Bibliográficas, actividades motivadoras y constructivas, entre otros aspectos, siendo que probablemente tendremos más de un curso a cargo y no tanto tiempo disponible? 2022-E4-Imagen1).



2022-E1-Imagen2

2022-E4-Imagen1

Figura 4. Imágenes relativas a la planificación docente en Matemática

Fuente. Agrupamiento en base a producción estudiantil

En las imágenes (Figura 5) también se ilustran preocupaciones referidas a ciertas *estrategias didácticas*, como la potenciación de estudiantes interesados en la asignatura (*¿Cómo explotar la capacidad o motivación de los que terminan primero? 2021-E7-Imagen3*). Se replantean aspectos para promover una educación de calidad, como la relación entre estudiantes avanzados (en el rol de tutores) e ingresantes al nivel superior (*...los/as estudiantes ingresantes en la carrera no se mostraron lo suficientemente abiertos a trabajar con nosotras, sino más bien, parecían un muro difícil de atravesar... ¿Cómo podemos afrontar estas situaciones de la mejor manera? ¿Cómo podemos promover el interés de todos/as los/as estudiantes? ¿Cómo se puede evidenciar la importancia del trabajo con otros/as? 2022-E3-Imagen2*). Aparece en blanco y negro de una clase con estudiantes sentados en filas con la mirada hacia el maestro, que busca cuestionar su réplica en la actualidad, y en contraposición, la imagen de dos estudiantes con la mirada puesta en su celular (*el desinterés de los estudiantes por aprender la materia, con la desconcentración y con la falta de participación de los mismos. ¿En mi futura docencia tendré las cualidades y herramientas necesarias para poder sobrellevar este tipo de situaciones?, ¿podré lograr interesar a los alumnos con mis clases? 2022-E1-Imagen3*).



2021-E7-Imagen3 2021-E6-Imagen4 2022-E3-Imagen2 2022-E1-Imagen3

Figura 5. Imágenes relativas a estrategias didácticas en Matemática

Fuente. Agrupamiento en base a producción estudiantil

En las producciones estudiantiles también emergieron preocupaciones con componentes *emocionales* (Figura 6) que destacan la carga emocional negativa que a menudo se asocia con el aprendizaje de la Matemática (*¿Es solo lo abstracto de la matemática lo que hace a los estudiantes odiarlas? ¿Nuestro tipo de enseñanza no tendrá nada que ver?* 2021-E1-Imagen3). Puntualmente, todas ellas reflejan ansiedad, frustración, miedo o confusión (*Odio a la Matemática. Ideal de la Matemática como disciplina compleja, reservada para los más inteligentes. Prejuicios a la disciplina y frustración en los estudiantes.* 2023-E1-Imagen3); *Miedo a equivocarse, nerviosismo, incomodidad o falta de confianza en sus habilidades y conocimiento para aprender Matemática o resolver problemas.* 2024-E2-Imagen3).



2021-E1-Imagen3 2023-E1-Imagen3 2024-E2-Imagen3

Figura 6. Imágenes relativas a emociones en Matemática.

Fuente. Agrupamiento en base a producción estudiantil

Finalmente, se reconocen *demandas socioemocionales* (Figura 7) relacionadas con la diversidad social, económica, sexual, ideológica y racial (*¿Cómo actuar ante comentarios realizados por estudiantes sobre diferencias sociales, económicas, sexuales, ideológicas y raciales?* 2021-E4-Imagen1). Entre otros temas de preocupación se encuentran la deserción/superpoblación estudiantil (*La repercusión negativa de las inasistencias recurrentes de un estudiante a las clases y la influencia de inasistencias masivas en la organización de las clases por parte del docente-2022-E2-Imagen1*), la reinserción de personas privadas de su libertad y las apuestas virtuales en adolescentes (*Uso del celular en clase para redes sociales o juegos de apuestas-2024-E3-Imagen4*).



2021-E4-Imagen1

2022-E2-Imagen1

2023-E2-Imagen2

2024-E3-Imagen4

Figura 7. Imágenes relativas a demandas socioemocionales

Fuente. Agrupamiento en base a producción estudiantil

Discusión

A modo de cierre, subrayamos que la formación del futuro docente no transcurre en aislamiento, sino que se produce en vínculo con mediaciones (Souto, 2016) de todo tipo, como otros sujetos y objetos culturales. En este marco, se reconoce el valor de las imágenes como recurso didáctico (Rigo, 2014), en particular como soporte expresivo. En efecto, actuaron como un puente entre la biografía escolar (Alliaud, 2004) reciente de los estudiantes y la realidad situada en la cual realizaron sus prácticas en Matemática.

En el entorno sociocultural actual, las imágenes han ganado una relevancia considerable, a la vez que la formación docente enfrenta el reto constante de interactuar con su tiempo presente. Por lo que integrarlas en los procesos educativos implica aprovechar las oportunidades de construcción de saberes que ofrecen y los andamiajes que podrían facilitar la comprensión de lo social (Cappadona y Saez, 2022), en particular de la Educación Matemática.

Más aún, se reconoce que la lectura de una imagen no se limita a una sola interpretación. Su interpelación está íntimamente ligado al discurso, donde también se entrelazan las dimensiones emocionales (Dussel, 2007). Por ello, requiere un análisis tanto individual como colectivo para identificar los significados atribuidos.

Por otro lado, el trabajo con imágenes involucra activamente la percepción, lo que implica de manera subjetiva y responsable a los estudiantes (Barolo *et al.*, 2021) con determinadas problemáticas sociales, e invita a desarrollar la sensibilidad que inaugura en cada sujeto (Cappadona y Saez, 2022). Cabe destacar que tales preocupaciones – proceso de evaluación y de aprendizaje en Matemática, Matemática escolar, planificación docente en Matemática, estrategias didácticas en Matemática, emociones en Matemática, demandas socioemocionales- se encuentran en sintonía con temáticas de estudios y discusiones actuales en educación en general y en educación Matemática en particular (Rudi y Sgreccia, 2024).

En estos tiempos de crisis, cambios y transformaciones culturales aceleradas, aprender a interpelar problemáticas de su propio ámbito laboral resulta una tarea esencial para los futuros docentes. Esta habilidad no es innata, sino que se desarrolla progresivamente a lo largo de diferentes etapas del crecimiento profesional, la cual incluye la formación inicial. En esta dirección se ha avanzado en la formación de grado en el PM de la UNR, a partir de la generación de proyectos que alientan la innovación plausible para mejorar algún aspecto de las problemáticas de la PPD inicialmente reconocidas a través de imágenes.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud: A. (2004). *La experiencia escolar de maestros inexpertos*. Biografías: trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación, 34(1). doi: 10.35362/rie3412888
- Asunción: S. (2019). *Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente*. Revista Tecnológica Educativa Docentes 2.0, 7(1), pp. 65-80. Disponible en: .
- Barolo: G., Carames: D., Mo Amavet: I. y Rosemberg: J. (2021). *Leer imágenes “Colección Derechos Humanos: Género y ESI en la escuela”*. Ministerio de Educación de la Nación argentina.
- Cappadona: A.P. y Saez: V. (2022). *Las imágenes en los procesos de enseñanza en el nivel superior*. Ponencia presentada en LA 4º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en:
- Consejo Superior UNR. (2018). *Resolución CS 027/18*. Plan de Estudios del Profesorado en Matemática. UNR. Recuperado de: PM_plan2018/R0933-17CD_ANEXO-PM.pdf
- Dussel: Inés. (2007). *Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: las transformaciones en la escuela y en la formación docente*. Ponencia presentada en el seminario virtual “Las nuevas alfabetizaciones en el nivel superior”. Instituto Nacional de

Formación Docente. Bs As. Argentina. Disponible en:
<https://es.slideshare.net/PabloBison/los-desafos-de-las-nuevasalfabetizaciones-las-transformaciones-en-la-escuela-y-en-la-formacion-Docente>

- Luengo Valderrey M.J. y Periañez Cañadillas: I. (2014). *Identificación de competencias transversales de la excelencia profesional en Bizkaia*. Bilbao: Universidad del País Vasco. .
- Rigo: D. (2014). *Aprender y enseñar a través de imágenes*. Desafío educativo. Arte y Sociedad, (6), pp. 1-9.
- Rudi: D. y Sgreccia: N. (2024). *Innovación educativa en el profesorado en matemática: la formulación de proyectos como dispositivo de formación docente*. Innovación educativa, 24(94),106-138.
- Souto: M. (2016). *Pliegues de la formación*. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homo Sapiens. Cap. 6 y 7.
- Vázquez-Cano: E., Sevillano García: M. L. y De Pedro Sotelo: F. (2019). *Análisis de propuestas de innovación educativa en el prácticum del Grado en Pedagogía*. Contextos Educativos, (23), pp. 11-29. doi: 10.18172/con.3555
- Viñao Frago: A. (2016). *La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones*. Espacio: Tiempo y Educación, 3(1), pp. 21-42. doi:

Las prácticas de formación docente en arte como territorio para la enseñanza crítica: los supuestos de los formadores de la UNT atravesados por condicionantes contextuales y curriculares

Pablo Muruaga

Universidad Nacional de Tucumán (U.N.T.)

pablodanielmuruaga@gmail.com

Resumen

Los formadores del campo del arte y la educación, recrean en sus prácticas y discursos, complejos tejidos didácticos que subyacen de un pensamiento construido durante sus trayectos de formación y práctica docente, el imaginario escolar circundante, su experiencia y cercanía con la práctica artística, dando como resultado la adquisición y solidificación de supuestos pedagógicos. En estas operaciones metodológicas, condicionadas por las prescripciones, los contextos y por dicho pensamiento del profesor, se evidencian elecciones identificadas con un tipo de enseñanza que, en el plano didáctico-político, tienden al diseño de estrategias que formen profesionales capaces de asumir la criticidad, la experiencialidad, y la reflexión en el abordaje de los contenidos o experiencias formativas. Concebida simbólicamente esta *zona de acción*, en donde el formador define una posición política cuando delimita su obrar didáctico como un complejo *territorio para la enseñanza crítica*, el presente trabajo, enmarcado en el proyecto de investigación de la tesis doctoral, denominado: *Prácticas de formación docente en Artes: Los condicionantes que sostienen las decisiones didácticas en las carreras de la Universidad Nacional de Tucumán*, pretende poner en valor la palabra de los formadores del área artística problematizando y describiendo algunos supuestos que demarcan un territorio de prácticas vinculadas a un hacer profesional reflexivo y analítico.

Palabras claves

Prácticas de formación docente en arte; territorio de prácticas críticas; condicionantes didácticos contextuales y curriculares.

Introducción

Actualmente, son copiosos los estudios que sostienen que los formadores de los profesorados portan un pensamiento y un capital pedagógico-didáctico singular, que impregna los procesos que explicitan y manifiestan en sus prácticas cuando despliegan sus propuestas formativas. En términos de decisiones didácticas, estas prácticas están atravesadas por condicionantes que configuran, cuando no resemantizan su accionar en determinados contextos, vislumbrando una suscripción particular a las prescripciones curriculares y las demandas de las instituciones.

En el campo de las prácticas de formación docente en artes, concebido simbólicamente como territorio de tensiones se advierten posicionamientos, cruces, umbrales, límites y decisiones subordinadas a dichas prácticas, que pueden entamar una enseñanza crítica representativas de idearios artísticos, pedagógicos y didácticos de gran potencialidad.

Desde una investigación doctoral que indaga en las prácticas de formación docente en Arte, realizada en las unidades académicas de la U.N.T. en las que se encuentran la Facultad de Artes, el Instituto Superior de Música y la Escuela de Bellas Artes, el presente trabajo pretende reflexionar sobre la palabra viva de los formadores buscando focalizar el análisis en algunos supuestos que enmarcan sus prácticas artístico/educativas de formación docente, interpelados por los condicionantes propios del ámbito universitario de la U.N.T.

Concibiendo a dichos condicionantes que sostienen las decisiones didácticas de los profesores de las carreras universitarias de formación docente en Artes Plásticas/Visuales, Teatro y Música en Tucumán, como una problemática compleja y aún poco indagada en la provincia, se intentará desentrañar algunos supuestos que construyen discursos pedagógicos y aseveraciones conceptuales-metodológicas en relación a las prácticas de enseñanza en artes, con el fin de entender las lógicas de la relación dialéctica que se entretejen en la praxis de los formadores.

En estas, dialogan y se entrelazan los conceptos aprendidos/apropiados y experimentados en los escenarios escolares, la configuración de ideologías pedagógico-didácticas que se construyen desde las prácticas, la prescripción del curriculum oficial, las singularidades que constituyen a las didácticas específicas de la música, el teatro y las artes plásticas/visuales, el imaginario y la amplificación del discurso escolar, las dinámicas institucionales y los factores contextuales que constituyen al docente configurando el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales (Davini 2016 p.25).

En referencia al territorio, adherimos a la perspectiva de Carballada (2012), que lo concibe como un “lugar” simbólico, de entrecruzamientos, de imaginarios y hasta de bordes dinámicos, en el que convergen decisiones, supuestos, experiencias e interpretaciones.

Con la intención de demarcar algunos cercos categoriales y sentidos semánticos, es justo considerar la perspectiva de Gloria Edelstein (2012), quien contempla definir las prácticas de la enseñanza como “prácticas sociales contextuadas y plurideterminadas, que se determinan como configurantes clave del quehacer docente, puesto que poseen características singulares en lo que respecta a su naturaleza, sus determinantes, sus límites y posibilidades” (p. 09-10). Asimismo, en el plano de las prácticas de formación docente, coincidimos con el pensamiento de María Cristina Davini (2016), quien define las mismas como el “resultado de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo...en este proceso influyen ideas y valoraciones propias resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales” (p. 24). Este posicionamiento, le adjudica gran relevancia al pensamiento de quienes diseñan y racionalizan reflexivamente acciones didácticas orientadas a una formación centrada en la praxis que dialogue crítica e inteligentemente con los condicionantes.

Finalmente, en términos de repertorios de estrategias metodológicas, es relevante remarcar, al decir de María Elsa Chapato (2014), la necesidad de producir una renovación metodológica sustancial en los abordajes de la enseñanza del arte en la escuela, superando los enfoques tradicionales y debatiendo las alternativas aportadas por la investigación psicológica, sociológica, antropológica y pedagógica internacional y adecuándola a las necesidades y características de las poblaciones atendidas (p. 14).

Apoyados en esta línea conceptual y desde la expresión de los propios docentes formadores, intentaremos desentrañar algunas “demarcaciones territoriales” devenidas de ese pensamiento particular que caracteriza y da forma a su propia práctica.

Algunos supuestos que demarcan un territorio de prácticas críticas

A partir de entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes en el campo, realizadas principalmente a los formadores de las asignaturas del eje de la práctica profesional docente y los profesores del área de las asignaturas pedagógicas y didácticas (general y específica) de los profesorados de arte de la U.N.T., se recabaron algunas formulaciones y enunciados como supuestos, los cuáles giraron en torno a:

La reconstrucción de la experiencia escolar: si bien es un supuesto que se evidenció como recurrente en los tres profesorados, se marcó con más énfasis en la formación docente del área de Teatro. Los formadores remarcaron la intención de comprender las lógicas de la Escuela a partir de subjetivar la experiencia escolar partiendo de la oportunidad de narrar las trayectorias para deconstruirlas y analizarlas. Tomando como punto de inicio el revisitar las infancias y la escuela para luego desembocar en el análisis de la narración en primera persona y la experiencia de los

pares, desde una deliberada acción didáctica, se pondera y valida la vivencia y las palabras del sujeto del aprendizaje. Este anclaje metodológico, en palabras del formador, ofrece virajes estratégicos que habilitan la problematización de *cómo pararse frente a los estudiantes, las contingencias que ocurren en el aula* y la comprensión de que *el saber artístico trasciende el aula y la Escuela*.

El desmontaje como un modo de deconstrucción de experiencias estéticas: Un nudo metodológico relevante registrado en las entrevistas versó sobre la posibilidad de desmontar o desandar reflexivamente las experiencias estéticas, en virtud de legitimar el paradigma reciente de la Educación artística que admite la construcción de saberes y experiencias que orbitan sobre las prácticas de producción artística, pero también sobre las habilidades para la apreciación estética. Los formadores pusieron el acento sobre la necesidad de habilitar el debate y discusión en torno al desarrollo de una mirada crítica sobre la perspectiva de *lo sensible en el mundo* y el análisis de las expresiones artísticas en clave cultural, temporal y política.

El valor de la praxis, entendida como la articulación de la didáctica y las prácticas en una gramática de las prácticas de formación docente singular: Asumiendo un supuesto compartido por los formadores que reafirma la relevancia de la problematización de la relación teoría y práctica, los profesores coincidieron en el carácter indisociable de la praxis, según sus dichos. En particular una formadora de la carrera del profesorado de Artes visuales focalizó singularmente en este aspecto, manifestando textualmente que “*el hacer se construye con el saber*” y “*el hacer se construye con el saber*”. En tal sentido, la formadora, desde una gramática particular de la formación docente, afirma que la didáctica general y las específicas refieren a un saber teórico, mientras que *las prácticas* que conforman un eje fundamental en los profesorados se asocian a un saber práctico o más cotidiano de la Escuela. Asimismo, la formadora sostiene también que, en términos curriculares, debieran estar sincronizadas la práctica y las didácticas viabilizando gestiones para priorizar abordajes, enfoques y articulaciones comunes que potencien la experiencia académica de los estudiantes de los profesorados.

El sujeto y el contexto: Otro supuesto significativo que sistematiza la formación y le confiere un grado importante de legitimidad a la Educación Artística en el paradigma reciente, es el de considerar el estadio de los sujetos y los contextos o espacios (formales y con menor grado de formalidad) en donde se lleva a cabo la enseñanza de las artes. Al respecto, una de las formadoras informantes advierte la gradualidad de los saberes del producir y apreciar arte que pueden construir lxs niñxs adolescentes y jóvenes en relación a las capacidades, posibilidades e intereses, según la formadora. Al mismo tiempo, manifiesta que las temporalidades varían según el nivel y los ciclos que ofrece la estructura del sistema educativo, puesto que son tan breves los tiempos que es difícil gestionar aprendizajes significativos que impliquen el experimentar, jugar, charlar y hasta articular.

La práctica profesional: Un supuesto que remite al orden ético y de las competencias, es advertido por los formadores, quienes subrayan las implicancias de un hacer especializado como el del docente del área artística capaz de reconocer, no sólo el perfil del egresado de su carrera, sino también de la profesionalización del rol del enseñante sostenida desde la formación docente continua, la investigación del área y la proyección de prácticas de extensión que objetiven y contengan las demandas de la comunidad. Al mismo tiempo la formadora entrevistada declara que el lugar que ocupa actualmente el docente de un campo de conocimiento como el arte, debe poder hacerse cargo crítica y reflexivamente de ese rol privilegiado, según sus propias palabras. Para ello, el supuesto indica que debe poseer, dominar y actualizarse en conocimientos tanto artísticos-disciplinares como pedagógicos-didácticos.

Los saberes y capacidades de un docente del área artística: Entre otros supuestos igualmente relevantes, los formadores aportan acerca de los saberes y compromiso de un docente en términos de capacidades suficientes para el ejercicio de la formación docente. Una formadora en particular de la carrera del profesorado de Educación Musical reconoce que en su clase, se analizan en profundidad algunas normativas que referencian y regulan los estándares de los profesores como la Resolución N °337/ 18 del CFE, en donde se establecen las competencias profesionales generales de la formación como: 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.

En esencia, estas explicitaciones, dan lugar a un modo particular de entender la enseñanza y los modos en que se construye el conocimiento. En términos de Gloria Edelstein (2014) “es fundamental la forma en que se entiende el conocimiento y su construcción cooperativa. De ello deviene una particular manera de entender la enseñanza [...]El conocimiento público aparece con un valor de mediación, y su importancia no radica en que pueda ser reproducido, aunque sea significativo, sino en que pueda ser reconstruido, resignificado, y en que ayude a reformular las comprensiones subjetivas en las relaciones del sujeto con el mundo y consigo mismo. Ello requiere contar con las preocupaciones, intereses y puntos de vista iniciales para construir nuevas comprensiones desde el trabajo colaborativo. Implica convertir la función de transmisión cultural en un ejercicio de reflexión y de crítica; supone una dialéctica conflictiva entre los intereses sociales y el necesario distanciamiento crítico. Éstas son las posibilidades que devendrían de ampliar los horizontes de reflexión sobre la enseñanza” (p.21).

Al mismo tiempo, los supuestos señalados se traslucen en el compromiso de la enseñanza como un acto que transforma, por las alusiones constantes a una experiencia formativa que se aproxima, se recrea y se construye en referencia a los

potenciales escenarios asociados a la experiencia escolar, la praxis, el sujeto y el contexto y la práctica profesional. En esta línea, coincidimos con el pensamiento de Miriam Kap (2024), quien refiere a la enseñanza como acto transformador, como aquel que es capaz “de generar una conciencia crítica que no puede aprenderse de manera mecánica sino reflexiva, en el marco de contextos situados, desde los cuales se articulan significados que permiten enriquecer el conocimiento para producir transformaciones sociales. La enseñanza es visualizada como parte de un contexto que es preciso incluir, entrelazado con los conocimientos y los diálogos que habilitan aprendizajes mutuos, como motor de cambios (p.127).

Desde estas perspectivas, que recupera y señala notablemente las categorías de *transformación, reconstrucción y resignificación del conocimiento, lo cooperativo y las preocupaciones, intereses y los puntos de vista iniciales* como dimensiones prioritarias y constitutivas de la enseñanza, se infiere un marcado pronunciamiento a favor de incluir a “un otro” con entidad y con experiencias previas, que está inmerso en el proceso de enseñanza y que es parte activa y transcendental de la (re)construcción del conocimiento que el docente intenta provocar. Esa aseveración, sin duda alguna, plantea un enfoque crítico de la enseñanza que admite la intersubjetividad, la colaboración, la resignificación, la dialogicidad y la democratización de voces y perspectivas, negando una versión cerrada, limitada o unipersonal de lo que se construye en las aulas y otros espacios alternativos para el aprendizaje.

En tal sentido e imaginando metafóricamente a la enseñanza crítica como un territorio de resistencia y como un sostén de prácticas políticas y emancipadoras, se evidencian como diversos los supuestos que constituyen su cartografía en el campo de la formación docente en arte, orientados a promover prácticas artísticas/educativas que renueven los repertorios de las “formas básica de la enseñanza” (Sanjurjo 2019), atravesando parajes didácticos que dialogan constantemente con el contexto y el curriculum. En cuanto a estas prácticas, se pueden identificar nuevos horizontes o un *territorio otro*, respecto a enfoques de la enseñanza más conservadores, positivistas o ejecutivos, los cuales procuran no sólo, cierta concordancia con la perspectiva crítica, sino que además habilitan nuevos supuestos, creencias o representaciones en el pensamiento del profesor, no sólo a partir de relacionarse de un modo particular con las instituciones y los saberes de la cultura, sino también considerando o estos “espacios simbólicos como territorialidades ideologizadas con rasgos instituyentes” (Muruaga 2024). De allí, es factible sostener que “los nuevos territorios son espacios en los que se componen relaciones que con su potencia destituyen las viejas representaciones” (Zibechi 2008, p. 87).

Conclusiones

Desde el ejercicio que propone problematizar las prácticas de enseñanza universitaria, y el supuesto que afirma que, quien está a cargo de las clases asume el rol de un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana (Edelstein 2016), es posible arriesgar que estas prácticas se erigen sobre aquello que los formadores universitarios construyen sus supuestos, deciden, sobre lo que diseñan y sobre lo que intervienen. También sobre lo que gestionan, preguntan, proyectan, investigan y publican. Asimismo, esas prácticas se sostienen desde lo que colectivizan y entran para extender a la comunidad y a los contextos profesionales. Refiere, además, a lo que el formador lee, interpreta y problematiza, lo que escucha, valora y amplifica en la clase. Lo que selecciona para reconstruir y resignificar, lo que propone para permear y provocar la subjetividad de los estudiantes. Se sostiene también sobre lo que lo atraviesa cuando experimenta y corporiza desde la vivencia y la emoción. Las prácticas aluden entonces, a lo que crea artesanalmente el formador, a lo que experimenta y arriesga, a lo que cuestiona y a lo que resiste, a los retos que se adjudica a sí mismo, y a lo que tensiona, en términos de persistencias y transformaciones.

Fundamentalmente, las prácticas se vinculan a lo que el formador define ideologizar y politizar cuando construye conocimientos con los sujetos que aprenden por elegir posicionarse y habitar comarcas y fronteras pedagógicas, circunscribiéndose a lo que adhiere y a lo que manifiesta no suscribir. Es decir que las prácticas están estrechamente ligadas a un ejercicio dinámico, por requerir vigilancia, criticidad permanente y un compromiso responsable, por practicarlo de forma reflexiva como parte de la naturaleza constitutiva de nuestro quehacer universitario.

En esta línea, los desafíos pedagógicos de la universidad que interpelan la labor del formador que asume y arraiga su compromiso en un territorio de enseñanza crítica, se asientan en prácticas que se reconocen como complejas por impugnar los escenarios contemporáneos en donde aún perviven prácticas tradicionales y hasta tecnocráticas sobre las cuáles, se intentan construir prácticas de contrastes que admitan un tejido de propositivo, plural y diverso con estrategias específicas que tiendan a la transformación y a la configuración de otros devenires.

Referencias Bibliográficas:

- Carballeda, A. (2012) La Intervención en lo Social: Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Buenos Aires: Paidós. Tramas Sociales.
- Chapato, M. E. (2014). Educación Artística para el siglo XXI. ¿Qué docentes necesitamos?. Revista Trayectoria: Práctica Docente en Educación Artística, (Número 1), pp. 05-16.
<https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/114>
- Edelstein, G. (2023) Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza. Problematizaciones desde la docencia en la universidad. La Plata, EDULP
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161611>
- Kap M. (2024) Vanguardias didácticas: prácticas de enseñanza indisciplinadas en la educación superior. Buenos Aires: Prometeo
- Muruaga P. (2024) La “diversidad de territorios” y otras variables como lógicas que configuran las decisiones didácticas de los profesores formadores en Educación Artística. En Actas VIII Jornadas - Artes del Espectáculo y Educación. UBA
<http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIIAE/IAE2024/paper/viewFile/7929/473>
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2019). Volver a pensar la clase. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Zibechi, R. (2008). Ecos del subsuelo: resistencia y política desde el sótano. En Ceceña A. (comp.) De los saberes de la emancipación y de la dominación. Buenos Aires: CLACSO.

La responsabilidad epistémica: una postura filosófica sobre la epistemología

Franco Garro

Universidad Nacional de Mar del Plata

agusgarro@hotmail.com

Resumen

Este trabajo analiza el análisis estándar de conocimiento y la responsabilidad epistémica de cada persona en relación con la convivencia social. Plantea cuestiones sobre cómo evitar prejuicios que dificultan el acceso al conocimiento y cómo delimitar áreas de enseñanza cuando el ‘conocimiento’ está en duda. Se defiende la noción extendida del análisis estándar de Williams (2023), que excluye la ignorancia y el error, y se destaca la importancia de la responsabilidad epistémica. El trabajo comparte principios con el grupo GIDET sobre la educación como proceso de construcción crítica de conocimiento y valores, y discute el impacto de la injusticia epistémica en la vida democrática, basándose en el trabajo de Fricker (2017) y Moira Pérez (2019) como también los aportes en el área de la educación del trabajo de Mèlich (2006).

Palabras clave

Responsabilidad epistémica; injusticia epistémica; educación.

A modo de introducción

Ya Merleau Ponty (1984) había concluido en su obra fenomenológica que lo más importante en el ser humano son sus relaciones, y, Mèlich (2006) confirma que somos siempre seres “en referencia a”. Así, la educación es siempre un modo de relación y una manera primordial de ser con el otro. Frente a pensar la educación como depositaría de contenidos, Mèlich opta por denominar, “la persistencia de la metamorfosis”, queriendo decir que, el maestro puede procurar y debe cuidar que sus estudiantes inventen o imaginen provisionalmente sentidos. Dado nuestro afán epistemológico de querer saber, y dado que, hay una distancia fundamental entre creer algo y saber algo. Basta con pensar la producción de los medios de comunicación masivos -acompañada de ausencia ética-, para considerar que debemos construirnos como sujetos responsables epistémicamente, que no estamos dispuestos a mentir por espectáculo, a desinformar por más visitas y rating. Es por eso que este trabajo es un acercamiento a las complejidades de la construcción, circulación y acreditación del conocimiento en la educación desde una perspectiva crítica. Insistimos en que la gran

mayoría de nosotros tiene un deseo de saber frente a un no-saber enorme, así, nuestra fragilidad humana se deja ver, y los negocios económicos, publicitarios y políticos aprovechan la situación para vender, no importa qué, y tampoco si es verdadero o falso, tampoco si se omite información y la noticia es parcialmente informativa.

Primer Esbozo: entre la aceptación de la contingencia y la necesidad de responsabilidad epistémica

Podríamos comenzar la primera cuestión aceptando que las transformaciones culturales, sociales y tecnológicas son innegables, basta con charlar con alguna persona mayor de nuestra comunidad, o abrir un cajón que contenga objetos antiguos para ver el proceso de innovación que los modificó hasta llegar a ser lo que son hoy. La educación, tiene la gran tarea de acompañar esos procesos, *de estar presente* cuando los cambios se efectúan, de abordar diversas actitudes, representaciones y deseos. Destacamos los objetos técnicos que han ido modificando y que permiten nuevos accesos y vínculos entre personas, y nos enfocamos en cómo la identidad —o como lo llama Giroux— mapas de significados, se interpelan por estas nuevas tecnologías y accesos que no se median sin relaciones de poder.

En mis clases de filosofía en secundaria, insisto en que la filosofía es un estilo, una singular manera de preguntarnos por nuestras pasiones, acciones y pensamientos, a la vez, es una asignatura, que debe enseñarse, con trama de problemas y aristas que investigar. Si podemos reconocer un “primer núcleo” de sentido que ya hemos mencionado anteriormente, como el deseo de saber, y que es abordado por la gnoseología, la metafísica, la lógica y la filosofía del lenguaje, es decir, por la dimensión del conocimiento en sentido laxo. Así, podríamos decir que hay un segundo sentido de la filosofía que se ubica en el interés por la comunidad, la hospitalidad, donde aparece el vínculo de filiación como factor imprescindible para todo acto educativo, donde se reivindica el cuidado por el otro y por sí mismo, y, al fin y al cabo, donde la unión y la importancia de la responsabilidad epistémica resulta esclarecedora para los fines de la democracia y de la convivencia pacífica y deseable.

Si la educación debe paliar con injusticias sociales, económicas, desigualdades de género y de todo otro tipo, si la educación debe tratar la alteridad, la contingencia y la ambigüedad que rodean a los espacios sociales y culturales del hoy, son cuestiones dignas de consideración, que ubican y reivindican a la educación como cuidado. La educación es, necesariamente, una educación para la ciudadanía, teniendo en cuenta que “ser ciudadano” es sinónimo de “ser humano”; la finalidad de la educación no es otra que la formación de subjetividad e identidades en un mundo complejo y problemático. Así, es posible afirmar que la educación es una forma de cuidado en donde se producen transformaciones y atenciones particulares. Fricker propone que hay un tipo de injusticia particular, que es propiamente epistémico y que ataca los *sensorium* de cada persona que dan testimonio en comunidad, afectado su persona, su

confianza epistémica, o sea, el valor de su testimonio. Siguiendo a Fricker (2017) “La injusticia testimonial se produce cuando los prejuicios llevan a un oyente a otorgar a las palabras de un hablante un grado de credibilidad disminuido” (p.11). Pérez, M (2019) considera que, si la injusticia epistémica es un tipo de violencia, se trata de un tipo de violencia particular; entendida como forma de relación social caracterizada por la negación del otro; “esto es, la negación, situada histórica, y socialmente, de la subjetividad, la legitimidad o la existencia de otro individuo o comunidad (p.83). Además, la violencia epistémica puede fortalecer sistemas de privilegio como racismo y sexismo.

Mientras tanto, Fricker considera que ver a un hablante con tintes epistémicos es a la vez, verlo con algunos tintes morales. Así, un oyente virtuoso/sa no se deja llevar por los prejuicios de género o prejuicios de color de piel, de stáтус, de religión, de tono de voz etc. Tanto oyente como hablante elevan juicios que tienen una carga emocional, la idea que persigue Fricker es que no deberíamos, en un intercambio testimonial de conocimiento, dejarnos llevar o anular el juicio del hablante sólo porque tal persona carga con prejuicios y estereotipos que deslegitiman su testimonio. Para la autora en mención, tales prejuicios dan lugar -no siempre- a injusticias epistémicas, y éstas se convierten en un riesgo endémico para el aprendizaje, es decir, las injusticias epistémicas sin una carga de anti-prejuicio devienen pérdida de conocimiento y perjudican los vínculos de aprendizaje. Hay que recalcar, que Fricker (2017) considera que puede haber exceso de credibilidad que deviene también en injusticia epistémica, y también, déficit de credibilidad, donde es también fiable que se produzcan injusticias epistémicas.

Conclusión del primer esbozo: la urgencia ética y el entrenamiento de la sensibilidad

Siguiendo lo trabajado por Melich (2006) la existencia de la ética consiste en que la razón humana es incierta y los seres humanos convivimos en un mundo interpretado, simbólico, en el que todo lo que hacemos se mantiene en lo provisorio. El autor recientemente mencionado relaciona la ética con la literatura y así la importancia de todo es la relación y no el consenso trascendental como lo sería para Apel o Habermas, o simple mandato categórico como lo sería para Kant. La ética como relación implica recalcar la importancia de nosotros con el mundo y con los otros, vínculo imborrable. No deja de resultar importante el rol que ocupa la empatía, como fenómeno filosófico, este concepto ha resultado de interés a lo largo de la historia de la filosofía y resulta, fuera de todo análisis, un fenómeno a contemplar. También consideramos crucial comenzar a bosquejar lo que constituye una ética que sea consciente de la conflictividad, Maliandi (2004) menciona “el apriori de la conflictividad”.

En vínculo, Melich (2006) considera que la existencia de la ética consiste en que la razón humana es incierta, por tanto, convivimos en un mundo interpretado, simbólico,

en el que todo lo que hacemos se mantiene en lo provisorio. La ética como *relación* implica recalcar la importancia de nosotros con el mundo y con los otros, generando un vínculo imborrable. Se trata de una *relación* particular en el caso de Mèlich, ya que cree en una pedagogía configurada sobre la idea de que la relación es de no-indiferencia frente al sufrimiento de la víctima o del otro en general; una pedagogía configurada alrededor de la sensibilidad, como diría Mèlich; una práctica que cree que educar está más cerca del tacto que de la táctica.

La tradición hermenéutica con Ricoeur a la cabeza, sostiene que el punto de vista ético se puede resumir en unos pocos términos: *intencionalidad de la vida buena, con y para* los otros en instituciones justas. Con la mención de Ricoeur se recupera una perspectiva que hace foco en la importancia de la justicia para la convivencia deseable, a la vez, se debe aclarar que el “vivir bien” no se reduce sólo a relaciones interpersonales, sino que se ven entremetidas las instituciones de la comunidad; escuela, iglesia, equipo de fútbol, es decir, todas las estructuras del vivir-juntos en el mismo espacio.

La educación que anhelo es la que reúne todo el componente afectivo posible que demuestre que todo acto educativo implica un ‘darse’. En relación con lo dicho sobre la pedagogía fundada sobre la sensibilidad, Fricker (2017) propone que la solución de los problemas que generan los casos de injusticia epistémica radica en una “mejora” de la sensibilidad, un “entrenamiento”, entendemos que Fricker quiere recalcar que hay prejuicios y estereotipos que están ahí, y que, por no reflexionar sobre lo sensible, se escapan, se presentan ocultándose. En esta constante emergencia de sentidos, estudiantes y profesores confluyen en el mismo deseo epistémico; aprender, contar historias, equivocarse, forman parte de lo humano, no sólo son juegos del lenguaje, sino que implican proyectos de vidas específicos y respetables, donde se arriesga y se toman decisiones, donde se busca aprender y convivir. Podríamos decir, al final, que una corriente hermenéutica como la que podría defender Ricœur, reivindica al acto educativo entendido como una narrativa. Mientras que el trabajo que ofrece Fricker (2017) nos regala herramientas para pensar en la educación como proceso testimonial, que permite a la vez vislumbrar las violencias fuera y dentro del marco educativo, siendo la violencia epistémica una fuerza lenta, acumulativa, “forma de violencia gradual, acumulativa, difícil de atribuir a unx agente en particular, e imperceptible para muchxs -incluyendo, con frecuencia, a sus propias víctimas-. “(p.84). Dejaremos para otro momento la cuestión de si la violencia epistémica resulta intencional o no y nos aferramos a que la injusticia epistémica ataca a la democracia en sentido general y perjudica la credibilidad de oyentes y hablantes, al reducir su agencia epistémica y denigrar sus saberes. En consecuencia, reivindicamos la fortaleza, la virtud y el entrenamiento de cada persona para con los demás, la eliminación y la disminución de los prejuicios identitarios pueden ofrecernos una clave de orientación para futuras prácticas deseables, tomamos postura -por último- en contra de la idea de que ciertas personas o ciertos tipos de personas no son capaces de producir saberes adecuados, o no podrán evaluarlos o comprenderlos. La práctica educativa requiere del discurso, y

hace uso de la palabra para referirse a sentidos efectuados en un mundo en común, a la vez, es portavoz y perseguidora de la construcción de un mundo deseable. El camino esbozado ha intentado reunir una ética asociada que se permite la transformación y que consiste en una responsabilidad total con el otro, con el recién llegado, al mismo tiempo que se toma noción de la conflictividad de lo ético, es decir; de toda interrelación social. A la vez, se intentó esbozar una pedagogía futura que pone la importancia en la transformación, del estudiante y del profesor, de las prácticas y de los saberes, en donde lo principal siempre es el cuidado del otro, y el total respeto por sus alegrías y sus sufrimientos. Por último, creo que concebir ciertas transformaciones culturales implica repensar el rol de sujetos epistémicos responsables y atravesar la gigante tarea de entrenar nuestra sensibilidad sobre lo que decimos y hacemos.

Referencias Bibliográficas

- Fricker: Miranda (2017). *Injusticia epistémica*. El poder y la ética del conocimiento. Traducción de Ricardo García Pérez. Barcelona: Herder Editorial.
- Husserl: E. (1985), *Meditaciones cartesianas*. México: FCE (selección).
- McMyler: Testimonio, confianza y autoridad. Caps.1-2 Cámaras de eco y burbujas epistémicas. Material de la cátedra Filosofía contemporánea. UNMdP. 2022 (V. 1).
- Mèlich, Joan-Carles (2006). *Transformaciones*. Tres ensayos de Filosofía de la Educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Merleau Ponty: M (1984), *La fenomenología de la percepción*: Barcelona. Planeta-Agostini.
- Moira: P. (2019) *Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable*. Revista de Estudios y Políticas de Género, 1.
- Peirce Charles: P (1887) *La fijación de la creencia*. Popular Science Monthly.
- Rorty: R (1991) *Contingency: irony and solidarity*. Traducción de Alfredo Eduardo Sinnot. Barcelona: Ediciones Paidós.



MESA- PROYECCIONES ESTUDIANTILES SOBRE EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA

Andrea Carvallo

Luciana Carvallo

Aixa Berón

Yesica Fruinque

Universidad Nacional de Mar del Plata



[Imagen generada por IA]. OpenAI.

En 2024 se llevó a cabo la I Jornada en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales, la misma considero fue de suma importancia debido a que nos invitó e invita a repensar numerosos aspectos de la educación, ya que debemos entenderla como un proceso de construcción de conocimientos, valores y habilidades críticas. Hoy nos encontramos frente a muchos desafíos contemporáneos que interpelan a la educación; cambios sociales, tecnológicos y culturales. Por eso, se abre este espacio donde se pueda incentivar el diálogo y la reflexión sobre las prácticas educativas.

Inspirados por Dewey (2004), entendemos que cada experiencia es una fuerza en movimiento; es por este motivo que estas jornadas, no solo son un espacio de encuentro, sino también una invitación a construir colectivamente, a revisar nuestras

prácticas, nuestras ideas y nuestras estrategias, para que la educación sea siempre un puente hacia un futuro más inclusivo, crítico y humano. Sigamos, juntos, explorando esos nuevos mapas que nos conectan con la curiosidad, la creatividad y el cambio. Porque enseñar y aprender son, al final del día, actos de esperanza. Los estudiantes de Didáctica General del segundo cuatrimestre de 2024 han escrito diversas ponencias enmarcadas en diferentes ejes de la I Jornadas en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales. Durante el desarrollo de la misma, las dudas, reflexiones y apreciaciones florecieron en el diálogo y sobre todo en la escucha, los participantes pudieron reflexionar sobre diversos tópicos respecto a la educación, con preguntas que nacían genuinamente en un espacio de confianza y aprendizaje conjunto.

Arnau Javier y Amor Pawlowski Leonel nos presentan una ponencia enmarcada en el eje 1 de experiencias y prácticas de enseñanza inspiradoras. Su trabajo propone repensar la forma en que se ha dado la enseñanza en la historia, siendo críticos con las típicas clases magistrales. Abogan por una práctica docente que construya un espacio didáctico más interactivo y participativo. Proponen que el repensar la práctica docente también debe realizarse en las clases universitarias, buscando experiencias que inspiren miradas y enfoques, capaces de transformar el aula en un espacio de aprendizaje profundo y dinámico. Desde sus propias experiencias como estudiantes de Historia en la Universidad Nacional de Mar del Plata nos cuentan qué consideran es una buena enseñanza, enseñanza poderosa; es decir que han dejado una huella en su formación.

Rojas Aldana y Quinteros Jesica se enmarcan en el eje 6 de epistemologías críticas y educación. Parten de una serie de preguntas que se proponen responder a lo largo de su trabajo. En un primer momento hacen una reflexión en torno a la construcción de la didáctica, cuestionando las ideas tradicionales y apelando a una nueva agenda. En segundo lugar, nos hablan sobre el rol del docente desde un posicionamiento ético-político, entendiendo la responsabilidad del mismo, posicionándose y comprometiéndose en realizar una tarea transformadora, crítica y reflexiva, que se encuentre en constante cambio y movimiento; permitiendo un espacio donde se dé el encuentro de subjetividades. En tercer lugar, apelan a una práctica docente reflexiva, que se comprometa en encontrar nuevas apreciaciones y reformulaciones. Lo reflexivo nos invita a la incertidumbre, dudas, rupturas y tensiones. Es de esta manera que nos dicen que es posible dar una buena clase y disfrutarla; construyendo con otros y entretejiendo redes.

En la Mesa de Estudiantes 2 fueron abordadas dos temáticas que atraviesan a la escuela actual y que aún se encuentran en tensión, disputando su espacio y reconocimiento en el ámbito escolar en pos del desarrollo pleno de los estudiantes que habitan los espacios educativos.

Por un lado, se presentó una experiencia vivida por parte de los estudiantes autores de la ponencia con respecto al uso de las redes sociales como estrategia didáctica en las

clases de Nivel Superior. A partir de la categoría didáctica *transmedia*, ellos nos llevaron por los diferentes momentos, sensaciones y tapujos que vivenciaron la hora de ser parte de una propuesta áulica por fuera de las estrategias didácticas de enseñanza tradicionales, las cuales son las que mayormente se llevan a cabo en las aulas de Nivel Superior. A partir de su experiencia y posterior análisis, se puede arribar a una serie de reflexiones que tuvieron como síntesis la idea y necesidad imperiosa de repensar los procesos de enseñanza en un sistema educativo que muchas veces deja por fuera las transformaciones digitales constantes de la actualidad y aún no alcanza a comprender y utilizar en beneficio de los estudiantes, los espacios virtuales que los estudiantes cotidianamente habitan.

Por otro lado, se abordó otro tema fundamental en el ámbito escolar en relación a la Ley 26150 de Educación Sexual Integral y el doble rol de la escuela en esta materia, tanto como agente modelador de experiencias sociales así como también de facilitador de espacios para la deconstrucción y rearticulación de significado. Es a partir de este último rol señalado que surgen acciones que fomentan y reivindican la alteridad a partir de un proyecto emancipador, a partir del accionar de docentes comprometidos capaces de promover el pensamiento crítico, convirtiéndose en facilitadores del diálogo y potenciando el respeto con un otro. La ponencia también se extendió a la situación actual dentro del contexto actual, con una intensa crítica al desmantelamiento de políticas educativas y discursos negadores de derechos realizados por el gobierno nacional. Estas acciones de carácter público fueron traídas a colación en dicha ponencia como parte fundamental de las reflexiones finales de la misma: la necesidad del fortalecimiento de la escuela como institución con herramientas sólidas capaz de construir conocimientos contrahegemónicos a partir de los cuales se generen espacios de lucha en defensa de derechos adquiridos en relación a la Ley 26150.

Los debates abordados en la Mesa de Estudiantes 2 reflejan dos desafíos fundamentales que atraviesan la escuela actual: la integración de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y la defensa de la Educación Sexual Integral como herramienta de transformación social. En ambos casos, se reafirma la importancia de una educación que no solo acompañe los cambios socioculturales, sino que también los impulse, promoviendo prácticas inclusivas, críticas y emancipadoras. En este sentido, es imprescindible recordar que el acceso a una educación integral, actual y libre de censuras es un derecho fundamental, clave para el desarrollo personal y colectivo de los estudiantes. Garantizar este derecho implica no sólo sostener las políticas educativas que lo avalan, sino también fortalecer la escuela como institución defensora de una educación dinámica, inclusiva y de calidad.

Giles Sanchez Camila y Muñoz Rocío analizan el papel de la inteligencia artificial en el ámbito educativo, resaltando tanto sus aportaciones a la personalización del aprendizaje y la automatización de tareas como sus limitaciones, que surgen de la dependencia de los datos con los que ha sido entrenada. Mediante un enfoque comparativo, se sostiene que, aunque la IA optimiza ciertos procesos educativos, no

puede reemplazar la capacidad de los educadores para interpretar, cuestionar y adaptar el contenido de forma crítica y contextual. En su artículo, sugieren que el verdadero valor de la inteligencia artificial en educación radica en la fusión equilibrada de tecnología y enseñanza, donde esta última no solo amplía las oportunidades de aprendizaje, sino que los docentes y bibliotecarios fomentan una educación inclusiva, significativa y orientada hacia el cambio social.

Como conclusión solo podemos decir que la riqueza de esta experiencia ha sido asombrosa, como docentes y estudiantes que compartieron esta hermosa jornada, creo firmemente que se logró un espacio que implicó, como dice Litwin (1996) el desarrollo de la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse; una enseñanza para la crítica. Es menester seguir apostando por estos espacios que aboguen por una enseñanza para la comprensión y que favorezcan el desarrollo de procesos reflexivos.

Referencias Bibliográficas

- Litwin: E. et. Al. (1996) “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”.
En: Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey: J. (2004) *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva: España.

Experiencias didácticas: repensando la enseñanza de la historia y la transformación de la vida en las aulas

Leonel Amor Pawlowski

UNMdP/CEHis/Historia y Memoria

leonelamorp@hotmail.com

Javier Arnau

UNMdP

javieragustinarnau@gmail.com

Resumen

Durante mucho tiempo se ha creído que la enseñanza de la historia, a diferencia de otras disciplinas, debía limitarse a una exposición teórica. Este enfoque pone énfasis en el carácter central de la explicación como uno de los pilares de la didáctica, que ahora es posible denominar “clásica”. Por lo pronto, aunque este tipo de práctica de enseñanza se mantiene en gran medida, no sólo en las aulas universitarias, sino, lo que es peor aún, también en ciertas escuelas, desde hace tiempo comenzó, si bien de forma gradual, a desmoronarse frente a la necesidad de pensar nuevos escenarios y transformaciones culturales alternativas de enseñanza para aprendizajes significativos. Así pues, en el presente trabajo se propone compartir dos experiencias de enseñanza que contribuyan a fomentar el intercambio y la reflexión sobre las diversas formas de enseñanza, explorando oportunidades para construir prácticas didácticas alternativas que respondan a los desafíos actuales. Abordamos este trabajo desde el enfoque biográfico-narrativo, queriendo poner en común aquellas experiencias que inspiren nuevas perspectivas, capaces de transformar el aula en un espacio de aprendizaje profundo y dinámico. Por consiguiente, se proyectarán dos experiencias desarrolladas en el marco de las materias de la carrera de Historia de la UNMdP. Como se verá en ambos casos, se rompió con la lógica de una enseñanza basada únicamente en exposiciones teóricas, para construir un espacio didáctico más interactivo y participativo.

Palabras clave

Experiencias; enseñanza significativa; reflexión; Historia; conocimiento

Introducción

La presente ponencia tiene como propósito presentar, de manera preliminar, y desde el enfoque biográfico-narrativo¹, la didáctica –entendida como la “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza” (Litwin, 1996: 94)– tradicional de la materia Ciencias Sociales e Historia que hemos tenido en el transcurso de nuestras experiencias como alumnos en la escuela secundaria, pero también en las clases de las distintas asignaturas que corresponden al plan de estudios de la carrera de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata². Según Alliaud (2009), la biografía escolar constituye un conjunto de experiencias personales fundamentales para los docentes. No debe ser considerada un aspecto secundario al momento de comprender la práctica docente y definir su formación profesional, ya que las huellas de ciertos modelos educativos, ya sea a través de su aceptación o rechazo, influyen directamente en la manera en que los docentes conceptualizan y ejercen la enseñanza. De modo que nos vemos en la necesidad de visibilizar la forma en que los docentes consideraron oportuno desenvolverse dentro de las aulas para introducir los contenidos correspondientes. Además, plantearemos críticas a dichas prácticas tradicionales de enseñanza que, si bien están siendo discutidas desde hace bastante tiempo, siguen en boga.

En segundo lugar, compartiremos dos experiencias didácticas que contribuyan a fomentar un intercambio que permita reflexionar sobre las diversas formas de enseñanza, explorando oportunidades para construir prácticas didácticas alternativas que respondan a los desafíos actuales. Como señala Frankena (1968), desde el inicio Dewey enfatizó la importancia de cultivar el hábito de la reflexión para abordar nuestras propias interrogantes sobre la naturaleza de las realidades y orientar conscientemente el rumbo de nuestro trabajo docente. Queremos poner en común aquellas experiencias que inspiren nuevas miradas y enfoques, capaces de transformar el aula en un espacio de aprendizaje profundo y dinámico. Por consiguiente, la primera de las experiencias surge del marco de una de las materias de los primeros años de la carrera en Historia de la UNMdP, mientras que la segunda experiencia radica en una de las materias finales. Como se verá en ambos casos, se rompió con la lógica de una enseñanza basada únicamente en exposiciones teóricas, para construir un espacio didáctico más interactivo y participativo.

“Sigo odiando a esa profesora, y sus actitudes de mierda”: ¿la historia como una materia de exposición lineal?

Todos tuvimos a lo largo de nuestra trayectoria por la secundaria un maestro que nos ha dejado una huella imposible de olvidar, ya sea por sus buenas clases o por su personalidad. La conceptualización de *profesores memorables* justamente hace alusión a quienes se destacan por la pasión, el compromiso para con la enseñanza, la responsabilidad, el interés en el conocimiento revisado y el vínculo hacia los estudiantes (Porta et al., 2017). A su vez, Kohan (2013) sugiere que “el maestro de todos” es aquel que inspira a otros el deseo a saber, el que excita en uno el cambio y la atención. Un maestro es aquel que logra ayudar al otro a encontrar lo que es, tiene incorporado que enseñar a los alumnos significa hacerlos personas activas, reflexivas y pensantes. Lo que importa no es únicamente el conocimiento que posee el docente, sino su dedicación al estudio y su capacidad de poder transmitirlos en el desafío de pensar el diseño o la configuración didáctica que va a proponer (Kohan, 2013). Empero, no faltan recuerdos de profesores que se distancian de los anteriores. “Sigo odiando a esa profesora, y sus actitudes de mierda” se trata de uno de los tantos comentarios que distintos estudiantes realizan al recordar a los docentes que, aunque dejaron una huella, no de la manera deseada. En el caso de la asignatura de Historia, estamos acostumbrados a que los alumnos deban concurrir a las clases con manuales y listos para escuchar las exposiciones de los docentes. Como afirma Dewey (2004), los libros de texto son los principales representantes del saber y la ciencia del pasado, mientras que los maestros son los agentes encargados de que los alumnos puedan articularse con la materia que lleva adelante. Ahora bien, lo que varían son las prácticas de enseñanza y las maneras en que se conciben las mentes de los aprendices. Sobre esto último, no falta razón para mencionar a Bruner (1997), donde propone que la enseñanza está inevitablemente basada en los preconceptos que se tienen sobre la naturaleza de la mente del aprendiz. De ahí que las nuevas perspectivas y mejoras de la pedagogía deban comenzar a reflexionar sobre las formas de entender la mente del alumno. Pero, más allá de ello, de los cuatro modelos principales de las mentes de los aprendices postulados por dicho autor (Bruner, 1997), uno en especial ha dominado hasta el presente: ver a los niños aprendiendo de la exposición didáctica. En otras palabras, lo que el estudiante debe aprender se halla en los libros y en la mente del docente, siendo un conocimiento accesible para ser consultado o escuchado. Por lo cual, la enseñanza dista mucho de ser un diálogo, sino una exposición de uno al otro.

A partir de estas concepciones, la enseñanza de Historia tanto en el secundario como en las universidades se mantiene en gran medida sujeta a la práctica de la explicación basada en las *secuencias lineales progresivas* (Litwin, 2008; Maggio, 2018). En muchos casos, los docentes desconfían sobre la posibilidad de implementar nuevas experiencias o prácticas de enseñanza, dado que desconocen que el objetivo no apunta a criticar sus estilos o estructuras discursivas, sino al procedimiento de creación de narrativas y al mejoramiento de las articulaciones entre los contenidos y su enseñanza.

En las universidades, se suele referir a las exposiciones teóricas que realizan los profesores como clases magistrales, destacadas por su desarrollo y rigor académico. Litwin (2008) sugiere que las clases magistrales, elogiadas por muchos y repudiadas por otros, merecen que se reconozca su estructura didáctica, los tipos de reflexiones que son capaces de suscitar, los incentivos y motivaciones que despiertan, para poder otorgarle un calificativo valorativo apropiado. Pero lo que está claro es la permanencia de lo que Maggio (2018) mencionaba tiempo atrás, siendo trasladable hasta nuestro presente:

Recorro las aulas de las facultades de la universidad pública en la que enseño desde hace décadas y veo la misma escena: docentes sentados o parados en el frente del aula que explican mientras son escuchados por estudiantes, sean pocos o muchos, que hasta hace unos años tomaban notas, pero hoy, en general, están mirando sus teléfonos celulares. (Maggio, 2018, p. 21).

En esencia, la matriz imperante parece perdurar cristalizada, una matriz en la que el docente, “en su aula o en el anfiteatro, entregaba un saber que, en parte, yacía ya en los libros. Oralizaba lo escrito, una página-fuente” (Serres, 2013: 46). El peso de la explicación domina el tiempo y el espacio en las aulas, siendo a los ojos y oídos del estudiante una repetición esquemática. Ahora bien, lo propuesto hasta aquí no implica ignorar que ciertos profesores desarrollan e implementan ciertos recursos y actitudes que, por más de que mantengan secuenciaciones lineales, sus clases logran captar la atención de los aprendices. El problema a discutir será en todo caso si los estudiantes realmente lograron aprender por más que el docente propiciara una clase magistral. Ciertamente lo anterior representa un ejercicio de análisis complejo, pero la enseñanza comprensiva (Litwin, 1996) entiende que el aprender implica un proceso activo, donde el estudiante difiere de las formas de acceso al conocimiento. Tarea del docente es, pues, abrir distintas puertas para que existan diferentes entradas a un mismo conocimiento (Litwin, 2008).

En relación con lo expuesto hasta aquí, uno de los dispositivos que los docentes de Historia suelen utilizar en las escuelas secundarias es la reproducción de películas³. Esta herramienta nos parece positiva, entendiendo que los involucramientos de las mediaciones tecnológicas digitales y conectivas son insoslayables para las nuevas prácticas de enseñanza (Kap, 2023). De hecho, los documentales y películas ambientadas en periodos históricos específicos ofrecen una valiosa representación visual del contexto de la época, lo que facilita una comprensión más articulada sobre el pasado. A través de la recreación de escenarios, vestimentas, costumbres y eventos, estos medios permiten ilustrar no sólo los procesos históricos, sino también el ambiente cultural, social y político de esos tiempos. No obstante, reflexionando sobre aquellas experiencias, nos damos cuenta de que en muchas de ellas los resultados no fueron los esperados. Esto corresponde al hecho de que varios docentes llegaban a las aulas con el único propósito de que sus estudiantes vieran una película para dictar

rápida y vagamente determinado contenido. Incluso, suele ignorarse la posibilidad de enseñar el lenguaje del cine. De ahí que en muchas ocasiones los estudiantes se ven impedidos de enriquecer su acervo de conocimientos y pensar crítica y reflexivamente. “La enseñanza debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico” (Litwin, 1996: 97).

Jackson (1994) señala que la evaluación constituye un hecho trascendental en la vida áulica. Mas agrega que la evaluación escolar es completamente distinta de la que acontece en otros ambientes, dado que las dinámicas son complejas y pueden desenvolverse de formas diversas. Sin embargo, las distintas experiencias de los estudiantes nos sugieren que no existen tales diferencias. Por lo general, los exámenes se caracterizan por tener un formato de varias preguntas que debemos responder en base a la Referencias Bibliográficas correspondiente, siendo un estilo “mecánico” de la enseñanza y el aprendizaje, que contribuye a la memorización, pero poco al uso activo de lo adquirido (Perkins, 1995). Dentro de los problemas que surgen acerca del discurso en torno a la educación, Perkins (1995) menciona la evaluación como uno de ellos. Según el autor, es necesario debatir nuevos criterios de evaluación, superando la trivialidad de la retención memorística de conocimiento. De esta forma, tal y como veremos en el próximo apartado, nos parece importante repensar estas prácticas que hacen de nuestra disciplina un cadáver que se mantiene bajo una herencia ilustrada y enciclopedista, es decir, una lógica positivista (Acaso y Megías, 2017).

Por último, debemos hacer alusión a lo concerniente al diseño y desarrollo curricular. Siguiendo a Zabalza (1993), los docentes toman decisiones en relación a los contenidos; decisiones en cuanto a la *selección*, la *secuenciación* y la *organización*. Entre las varias vías correspondientes que el autor señala para la selección de los contenidos, nos centraremos en la revisión de la literatura especializada. Así pues, planteamos que varios docentes de Historia que desempeñan su labor en escuelas secundarias no actualizan sus conocimientos de la disciplina, sin contemplar, de esta forma, el carácter provisional de las construcciones científicas. Esta afirmación es producto, ni más ni menos, de haber cursado distintas asignaturas en la facultad. A modo de ejemplo, los estudiantes se encuentran con profesores en la escuela secundaria que plantean la clasificación y ubicación geográfica exacta de ciertas sociedades indígenas del actual territorio argentino⁴, desconociendo, por lo tanto, el nuevo paradigma que dejó atrás aquella concepción académica. Por ello, abogamos por una formación docente permanente que integre las nuevas explicaciones, enfoques y teorías en cada disciplina. Asimismo, siguiendo al mismo autor, nos parece importante remarcar que, tanto en la escuela secundaria como en la facultad, los docentes implementan en gran medida secuencias simples o lineales⁵. En cambio, las secuencias complejas, es decir, aquellas que habilitan alternativas, “variaciones en cuanto a equidistancia y homogeneidad” (p. 133), y que permiten un trabajo interdisciplinar, brillan por su ausencia⁶.

1. Nuevas prácticas de enseñanza: construcción de conocimiento a través de la experiencia

John Dewey (2004) conceptualiza la experiencia como un proceso continuo y dinámico que surge de la interacción activa entre el individuo y su entorno. Concibe que el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes participan de manera activa en su propio proceso educativo, donde las experiencias deben ser significativas, conectándose a sus intereses y vivencias cotidianas para facilitar la comprensión y retención del conocimiento. La reflexión, por ende, juega un papel crucial en este proceso, ya que permite a los individuos evaluar sus acciones y resultados, contribuyendo al aprendizaje autónomo y crítico. En este sentido, para introducirnos en la primera de las experiencias didácticas⁷, será necesario, a los fines de un mayor entendimiento del lector, señalar algunas premisas importantes. Lo cierto es que la asignatura de Introducción a la Práctica Histórica, perteneciente al Área teórico-metodológica, es la primera materia cuatrimestral que deben cursar los estudiantes de la carrera de Historia de la UNMdP. Se estructura actualmente en base a cuatro unidades, en las que en cada una se abordan los problemas y desafíos que se le presentan al historiador en la construcción del conocimiento histórico. Por lo tanto, se trata de una asignatura que la mayoría de los estudiantes que la cursan provienen directamente de las escuelas secundarias, quienes pretenden, y con justa ilusión, estudiar y aprender historia. A decir verdad, lo hacen, pero no de la forma que esperaban, esto es, abordando temáticas relacionadas a las pirámides, las guerras o las revoluciones. En cambio, se ofrece una mirada en torno a los diferentes procesos de la historiografía⁸ de los siglos XIX y XX, deteniéndose en los distintos problemas, posturas y debates del oficio de historiador.

A lo largo de las distintas lecturas y temáticas, los estudiantes comprenden que la tarea del historiador, entre otros aspectos, radica en la utilización y el análisis de fuentes históricas, que son ante todo la materia prima con la que se construye el conocimiento sobre el pasado. Ahora bien, frente a la posibilidad de enseñar siguiendo la lógica de las explicaciones secuenciales lineales sobre las formas de abordar y criticar las fuentes históricas, desde el 2003 la Cátedra acude a trabajar con prensa periódica local y nacional –documentos sustanciales para la formación profesional de los futuros docentes e investigadores–, que se encuentran resguardados en el Archivo Museo Histórico Municipal Don Roberto T. Barili - Villa Mitre. Se trata, por lo tanto, de un trabajo de campo de un tiempo aproximado de dos semanas, donde los alumnos asisten a distintas comisiones encabezadas por los docentes de la asignatura (imagen I).

A lo largo de los diferentes encuentros, se promueve que los estudiantes se familiaricen con el uso de fuentes éditas e inéditas, facilitando su comprensión del proceso de construcción del conocimiento histórico. El eje central de la propuesta, denominada “Práctica de Archivo”, radica en el trabajo con materiales de hemeroteca, pues la experiencia ha demostrado que este enfoque es crucial para la formación tanto

profesional como disciplinaria de futuros docentes e investigadores. El contacto directo con fuentes primarias no sólo permite interiorizar a los estudiantes en los principios básicos de la investigación histórica, sino que además constituye un complemento insustituible para el abordaje teórico. El análisis de dichas fuentes

les brinda una oportunidad única para aplicar, de manera práctica, los conocimientos teóricos adquiridos, acercándolos a las metodologías propias de la historiografía y reforzando su capacidad crítica y analítica. Cuestionamos, en consecuencia, una separación entre teoría y práctica, dado que la práctica genera teoría y la teoría transforma la práctica. A través de esta experiencia directa, los estudiantes desarrollan habilidades técnicas, pero también una comprensión más precisa del proceso de construcción del relato histórico, esencial para su formación integral como historiadores.



Imagen I. Fotografía de una de las jornadas de trabajo de campo realizadas en el Archivo Museo Histórico Municipal Don Roberto T. Barili - Villa Mitre, donde se observan estudiantes y miembros de la Cátedra⁹.

Consideramos que esta experiencia no es simplemente una actividad más, sino una auténtica reinención del concepto de clase universitaria, como bien lo señala Maggio (2018). Se aleja de las tradicionales estructuras explicativas, que, aunque valiosas en ciertos contextos, no ofrecen el mismo impacto significativo y vivencial que una actividad como la propuesta en el archivo. Este tipo de enseñanza invita a los estudiantes a transformar documentos periodísticos en auténticas fuentes históricas. Tras el registro de los mismos (Imagen II), se los invita a que realicen un análisis crítico y reflexivo, fomentando así una comprensión más acabada del oficio de historiador. Por ello, la riqueza de esta experiencia radica en que no sólo se limita a la transmisión de información, sino que genera un espacio de interacción activa, en el que los estudiantes se involucran directamente en la investigación histórica, replicando el proceso que seguirán en su futura labor como historiadores. De esta manera, celebramos la iniciativa pensada por los responsables de la asignatura, puesto que, como afirma Tardiff (2004), son los considerados profesores ideales porque conocen su materia, su disciplina y su programa, además de poseer algunos conocimientos relacionados a la pedagogía. En definitiva, “los docentes que somos investigadores podemos ahora empezar a pensarnos como investigadores en el ámbito de la clase. No para relatar nuestras experiencias pasadas sino para vivirlas junto a nuestros estudiantes” (Maggio, 2018, p. 32).



Imagen II. Fotografía de una de las jornadas de trabajo de campo realizadas en el Archivo Museo Histórico Municipal Don Roberto T. Barili - Villa Mitre, donde se observan estudiantes abordando los documentos periodísticos¹⁰.

2. La investigación académica al alcance del estudiante: reinventar la clase universitaria

La segunda experiencia se engloba en el marco de la asignatura Problemas Metodológicos de la Investigación¹¹, perteneciente también al Área teórico-metodológica, cuyos destinatarios son estudiantes de cuarto/quinto año de la carrera. La propuesta académica de esta materia tiene un doble objetivo. En primer lugar, introducir a los estudiantes en las principales discusiones de la historia en cuanto a las nuevas interpretaciones, fuentes y metodologías. En segundo lugar, que los estudiantes analicen la complejidad creciente de recientes interpretaciones, enfoques, metodologías, fuentes y categorías. Pero, ante todo, la asignatura se caracteriza por tener una modalidad aula-taller, en donde el objetivo central es que los estudiantes se involucren y participen del conocimiento histórico sobre la historia local a partir de un estudio de caso: Mar del Plata y el golpe de Estado de 1955.

En la mañana del 19 de septiembre de 1955, la Marina de Guerra en Operaciones hizo fuego contra los tanques de petróleo de YPF ubicados en la zona portuaria de Mar del Plata. Este hecho es insoslayable para comprender el triunfo de la autodenominada “Revolución Libertadora”, dado “que provocó la victoria final del movimiento armado iniciado” (Bergallo, 1998: 5) días atrás. Así pues, la cátedra plantea no sólo la necesidad de que estos acontecimientos sean conocidos por los futuros profesionales de la Historia¹², sino que también incentiva a éstos para que realicen sus primeros pasos en la investigación. Esto es lo que Maggio (2018) apunta como “inventar conociendo”:

Me refiero aquí al conocimiento que, cuando se crea, enriquece, expande o profundiza el campo disciplinar en algún sentido. Es la búsqueda propia de la tarea investigativa. Los docentes que son investigadores deberían poder explorar esta alternativa, aún cuando en ocasiones implique ampliar el acceso de los estudiantes a institutos de investigación y laboratorios. Esta no es una práctica necesariamente habitual y puede requerir la revisión de ciertas pautas de trabajo.

La formación en actividades investigativas podría incluir el acceso y análisis de fuentes históricas o datos censales, la realización de entrevistas u observaciones densas propias de la investigación social o la realización de pruebas experimentales de laboratorio, dependiendo del tema y el problema de investigación y de su abordaje metodológico. En la universidad, el docente, en cuanto investigador, y su equipo realizan estas tareas de investigación en simultáneo con aquellas correspondientes a las prácticas de la enseñanza. (Maggio, 2018, pp. 31-32).

De esta forma, la cátedra propone como trabajo final que los estudiantes elaboren un trabajo de investigación sobre lo sucedido en aquellos días de 1955 en la ciudad de

Mar del Plata, en donde el uso de fuentes orales adquiere gran protagonismo. De modo que los alumnos se ven en la imperiosa necesidad de hacerse de testimonios – entendidos como sujetos portadores de memoria– de los hechos arriba descriptos y realizar entrevistas para luego incluirlas en sus respectivos trabajos. Además, en el transcurso de la cursada, el equipo docente promueve la visita al Archivo Museo Histórico Municipal Don Roberto T. Barili - Villa Mitre, tal y como ocurre –como ya lo mencionamos más arriba– en la asignatura Introducción a la Práctica Histórica. Pero en esta oportunidad, la práctica de archivo tiene la misión de que el estudiantado incorpore conocimiento de la idiosincrasia –mediante una labor hermenéutica– de la prensa periódica local y nacional del mes de septiembre de 1955.

Empero la evaluación no acaba en la confección del trabajo de investigación. Desde hace varios años la cátedra impulsa el desenvolvimiento de las Jornadas “El oficio del historiador”, cuyo fundamento radica en que los estudiantes puedan disertar sobre sus producciones de conocimiento (imagen III). Consideramos que esta propuesta es realmente significativa, dado que no sólo muchos de los futuros profesionales de la disciplina se inmiscuyen por vez primera en la investigación, sino que también comparten con sus compañeros, docentes, presentadores y comentaristas qué tipo de procedimientos científicos llevaron a cabo a lo largo de su rigurosa investigación.



Imagen III. Flyer de las IV Jornadas “El oficio del historiador” enmarcadas en el programa “Metodología de la investigación, prospección documental y estudio de caso: Mar del Plata y el golpe de Estado de 1955”, celebradas en la Facultad de Humanidades (UNMdP) el día 28 de junio de 2024.

Consideramos importante resaltar que muchos de los estudiantes se ven estupefactos y/o reacios con el desarrollo de la cursada. Ni más ni menos, esto corresponde al hecho de que ellos están acostumbrados a la didáctica tradicional de se mantienen en las materias “troncales”¹³.

Sin embargo, al finalizar el cuatrimestre, los estudiantes reflexionan sobre las herramientas verdaderamente innovadoras y poderosas que incorporaron y, por lo tanto, expresan sincera y cálidamente palabras de agradecimiento hacia los miembros de la cátedra. No debe olvidarse que, para la gran mayoría de los cursantes, es la primera oportunidad en la que pueden participar activamente de unas jornadas académicas.

Por último, coincidimos con Litwin (1996) cuando plantea que enseñar es aprender: “aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro” (p. 113). Esto lo corroboramos cuando los docentes de la cátedra incorporan nuevos datos y conocimientos a partir de las producciones de sus estudiantes. Así pues, no nos cabe duda alguna de que la enseñanza que lleva a cabo la cátedra de la asignatura Problemas Metodológicos de la Investigación es buena, dado que las acciones que efectúan sus docentes son justificables en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes; y lo que enseñan es epistemológicamente justificable y digno de que el alumno lo crea, lo conozca y lo entienda (Fenstermacher, 1989; Litwin, 1996).

Conclusiones

Consideramos fundamental postular la importancia que adquiere el interés por abordar las distintas experiencias de los profesores y sus prácticas de enseñanza. Como plantean Álvarez et al. (2010), los docentes que podemos englobar bajo el concepto de memorables son sin duda generadores de “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989). Las dos experiencias presentadas en este trabajo tienen, a nuestro entender, dos distinciones fundamentales en común. En primer lugar, se enmarcan en lo que Maggio (2008) denomina como enseñanzas poderosas, es decir, aquellas que, con el paso del tiempo, nos permiten recordar a los docentes que dejaron huella en nuestra formación, cuyas prácticas no sólo nos inspiraron, sino que también contribuyeron a moldear quienes somos hoy. Ambas propuestas son experiencias originales, puesto que se trata de una creación propia. Pero, dicha originalidad también radica en el segundo punto que consideramos importante: la innovación didáctica (Litwin, 2008). Con esto queremos señalar que se tratan de propuestas que están orientadas a promover el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de sus resultados. Se trata de planeaciones que invitan a los docentes a cuestionar y reformular sus estrategias pedagógicas, superando las clases cuya estructura tiene como eje principal la explicación teórica.

En definitiva, ambas experiencias pueden catalogarse como significativas, no por nuestra propia evaluación, sino por el impacto que han tenido en los estudiantes de la carrera de Historia. No es exagerado afirmar que, años después de haber cursado estas materias, los alumnos aún recuerdan esas clases, destacando la singularidad de lo vivido: “no salimos del complejo en ninguna otra materia que no fuese IPH¹⁴”, “siempre me acuerdo del trabajo de archivo que hicimos en IPH”, “¿cómo no acordarme cuando revisamos esos diarios?”, “fue la primera vez que expuse en una jornada académica”. Estos testimonios evidencian el valor de estas propuestas pedagógicas, que logran trascender el aula y dejaron una huella significativa en la formación académica y profesional de los estudiantes. Posiblemente, quienes enseñamos Historia, tanto en la universidad como en la escuela secundaria, deberíamos reflexionar sobre el valor que tiene trabajar con documentos y vestigios materiales del pasado. La recuperación de estas experiencias innovadoras demuestra que estamos lejos de banalizar el contenido (Litwin, 2008), al contrario, estas prácticas promueven un enriquecimiento en la enseñanza, ofreciendo a los estudiantes una concepción más significativa del oficio de historiador.

Notas:

¹ Para profundizar sobre este enfoque véase Goodson (2003).

² A partir de ahora utilizaremos las siglas UNMdP.

³ A modo de ejemplo, los autores de este trabajo, independientemente de haber asistido a instituciones educativas diferentes, han tenido la experiencia de ver la película *La ola* (2008) y *La vida es bella* (1997).

⁴ La historiografía tradicional ha acuñado rótulos para dar cuenta de la existencia de ciertas sociedades indígenas (mapuches, querandíes, verbigracia). Sin embargo, existen estudios recientes que discuten estas construcciones académicas, dado que, por ejemplo, esas sociedades no se autopercebían de tales formas. Por otra parte, lo mismo ocurre con lo que concierne a la circunscripción de esas sociedades a determinado espacio geográfico, dado que ésta no es más que otro ejemplo de simplificación de la realidad y de ahistoricidad por motivos pedagógicos, nacionales, entre otros.

⁵ Zabalza (1993) propone cuatro tipos de secuencias simples o lineales: homogéneas, heterogéneas, equidistantes y no equidistantes.

⁶ Debemos destacar que en el 2024 tuvimos la oportunidad de presenciar una clase de un seminario dictado por la cátedra de Historia Americana General Contemporánea que contó con la participación de un miembro de la cátedra de Historia Universal General Moderna para dar cuenta de la Guerra de los Siete Años. De esta manera, celebramos esta labor de intercátedras.

⁷ Agradecemos especialmente al Dr. Miguel Ángel Taroncher, profesor del Área teórico-metodológica, por habernos facilitado valiosos materiales y documentos sobre la Práctica de Archivo, lo que nos ha permitido obtener una mayor precisión de las experiencias realizadas por él y otros miembros del equipo.

⁸ Esto es, la producción escrita sobre los distintos temas históricos.

⁹ En: Introducción a la Práctica Histórica [@practicahistorica]. (6 de junio). *Jornada de archivo en la Villa Mitre* [fotografía]. Instagram. https://www.instagram.com/p/C74rmEtRqlo/?img_index=1.

¹⁰ En: Introducción a la Práctica Histórica [@practicahistorica]. (30 de mayo). *Jornada del jueves a la tarde en la hemeroteca del archivo municipal R. T. Barili*. [fotografía]. Instagram. https://www.instagram.com/p/C7mqTv_RRNR/?img_index=2.

¹¹ Actualmente esta asignatura cuenta con dos ofertas diferentes. Nosotros hacemos alusión a la que posee la siguiente denominación: “1955: Mar del Plata bajo fuego. Juegos de escalas, acontecimientos y memoria”.

¹² De hecho, de aquí se desprende otra aportación importante: el análisis de la historia local. En el marco del 150º aniversario de la fundación de Mar del Plata, resulta pertinente preguntarnos cuánto hemos aprendido realmente sobre la historia de nuestra ciudad en las aulas, tanto en las escuelas como en las universidades. ¿Cuánto espacio se le ha dedicado al estudio de nuestro propio entorno social, político, cultural y económico? Consideramos que la historia local, entre otros aspectos, ofrece una oportunidad invaluable para conectar a los estudiantes con su propia realidad.

¹³ Las materias “troncales” de la carrera de Historia son aquellas propias de las Áreas de la disciplina, a saber, Teórico-Methodológica, Universal, Americana y Argentina.

¹⁴ Abreviación de la asignatura Introducción a la Práctica Histórica.

Referencias Bibliográficas

- Acaso: M. y Megías: C. (2017). *Art Thinking*. Cómo el arte puede transformar la educación. Madrid: Paidós Educación.
- Alliaud: A. (2009). “*Iniciarse a la docencia*. Los gajes del oficio de enseñar”. En: Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado: Vol. 13, núm. 1, pp. 89-100. .
- Álvarez: Z., Porta: L. y Sarasa: M. (2010). *La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables*. Facultad de Humanidades: Revista de Educación: Vol. 33, pp. 159-179. .
- Bergallo: Jorge (1998). 1955. La Marina de Guerra bombardea Mar del Plata. Tesis de Licenciatura: Departamento de Historia: Facultad de Humanidades: UNMdP, Mar del Plata.
- Bruner: J. (1997). *La Educación: puerta de la cultura*. Aprendizaje-Visor. Madrid.
- Dewey: J. (2004): *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva.
- Frankena: W. K. (1968). *3 filosofías de la educación en la historia*. Aristóteles: Kant, Dewey. Uteha.
- Fenstermacher: G. (1989). “*Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*”. En: M. Wittrock: *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Barcelona: Paidós.
- Goodson: I. F. (2003). *Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8(19), pp. 733-758. .
- Jackson: P. (1994). *La vida en las aulas*. Morata: Madrid.

- Kap: M. (2023). “*Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones: subjetividades y prácticas emergentes*”. En: Praxis educativa, 27(1), pp. 1- 22.
- Kohan: W. (2013). *El maestro inventor*. Simón Rodríguez. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Litwin: E. et. Al. (1996). “*El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*”. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós: Buenos Aires.
- Litwin: E. (2008). *El oficio de enseñar*. Condiciones y contextos. Paidós: Buenos Aires.
- Maggio: M. (2018): *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins: D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Porta: L., Aguirre: J., y Bazán: S. (2017). “*La práctica docente en los profesores memorables: reflexividad: narrativa y sentidos vitales*”. Diálogos Pedagógicos: Universidad Católica de Córdoba, 15 (30), pp. 15-36. .
- Serres: M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: FCE.
- Tardiff: R. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza: M. (1993): *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.

Desde un posicionamiento ético-político el docente se implica en una práctica reflexiva, multidimensional y colectiva

Aldana Rojas Correa

UNMdP

Aldana.rojs@gmail.com

Jesica Quinteros

UNMdP

Jesmarinquinteros@gmail.com

Resumen

Este trabajo surge a partir de una serie de observaciones que realizamos en la Escuela Secundaria N°16 - dónde nos tocó mirar de manera profunda y crítica la dinámica de las clases- surgieron muchos interrogantes. Entonces, acompañándonos de autores/as, de los debates que se gestaban en cada clase de Didáctica General y de charlas que intentaban dar respuestas a interminables preguntas fue que nos animamos a poner en tensión ciertas prácticas en el quehacer docente. Para eso nos basamos en ciertas preguntas: ¿Cómo evitar una clase mecánica? ¿Qué es para el docente una “buena clase”? ¿Existe un recorte personal del docente sobre sus estudiantes y cómo estos deben comportarse? ¿Dónde queda la pasión del ser docente? ¿Y su posicionamiento ético-político? ¿Cómo innovar una clase?

Palabras clave

Posicionamiento ético-político; práctica reflexiva; didáctica; propuestas alternativas.

El asombro es un encuentro con un objeto que no reconocemos, o el asombro funciona para transformar lo ordinario que ya se reconoce (es decir lo cotidiano) en algo extraordinario (...) El asombro expande nuestro campo visual y táctil. El asombro es la precondition para la exposición del sujeto ante el mundo: nos asombramos cuando nos mueve aquello que observamos, dice Sara Ahmed. El asombro abre líneas de diálogo y comunicación. ¿Puede la escuela educar para el asombro? -nos mueve el deseo de educar también para el asombro-.

Introducción

En nuestro paso por Didáctica General en la UNMdP vivimos experiencias completamente nuevas como estudiantes: observamos clases, planificamos las nuestras y las llevamos a la práctica. Esta ponencia surge de aquellas preguntas que fuimos formulando como pareja pedagógica a lo largo de la cursada. Particularmente, en aquellas jornadas de observación que realizamos en la Escuela Secundaria N°16 - dónde nos tocó mirar de manera profunda y crítica la dinámica de las clases- surgieron muchos interrogantes. En cada recreo nos tomábamos el tiempo de realizar una puesta en común de las observaciones y al compartirlas notamos que las mismas interacciones áulicas habían llamado nuestra atención. Así, acompañándonos de autores/as, escuchando atentamente las discusiones didácticas que traían las profesoras en cada clase y con nuestras charlas que intentaban dar respuestas a aquellas preguntas fue que nos animamos a poner en tensión ciertas prácticas en el quehacer docente, a través de preguntas epistemológicas; ¿Cómo evitar una clase mecánica? ¿Qué es para el docente una “buena clase”? ¿Existe un recorte personal del docente sobre sus estudiantes y cómo estos deben comportarse? ¿Dónde queda la pasión del ser docente?

¿Y su posicionamiento ético-político? ¿Cómo innovar una clase? Contando con más interrogantes que respuestas nos proponemos abordar las preguntas acompañadas de distintos autores que nos ayudarán a profundizar en aquellos disparadores iniciales, contribuyendo a complejizar, re- elaborar y pensar nuevas preguntas.

En la actualidad, el campo de la didáctica se ha complejizado debido a nuevas discusiones y diálogos sobre la enseñanza. No obstante, consideramos importante regresar a los principios de la didáctica entendiendo que las herencias de una perspectiva tecnocrática nos ayudarán a encontrar los primeros acercamientos para comenzar a caminar.

El paradigma normativo-instrumentalista en la didáctica

La didáctica logra constituirse bajo el paradigma de las ciencias positivistas. Souto (1993, p. 134) desarrolla brevemente cómo el tecnicismo permitió al saber didáctico establecerse como una ciencia aplicada con conocimientos y soluciones objetivistas, contando con una racionalidad neutra que buscaba la medición y el control sobre su objeto de estudio. El control sobre el objeto de estudio era implementado a través de técnicas estandarizadas y sesgos de verdad absoluta, que llevaban a la mirada instrumentalista, a una búsqueda de condiciones determinadas para producir aprendizajes eficientes. Steiman (2023) explicará que la didáctica, bajo el paradigma normativo- instrumentalista “construyó una teoría sobre una práctica que reguló sin haberla investigado”

(Steiman, 2023, p. 2). Esto quiere decir que a través de un conjunto de principios la didáctica se establece como una disciplina normativa, estructurada y prescriptiva que se justificaba en modelos teóricos ya existentes, sin ahondar en investigaciones sobre la práctica. Esta Didáctica ha basado su conocimiento en el estado de un “deber ser” donde había métodos, técnicas, procedimientos y modelos para tal resultado.

Aunque este periodo de la didáctica parezca antiguo sigue vigente en las aulas, dónde los docentes tienen una idea instrumentalista de cómo aprenden los estudiantes y en ello la esencia ambigua de muchas propuestas didácticas. Recordamos puntualmente de nuestras observaciones en la Escuela Secundaria N° 16 un particular estado de aburrimiento totalizante. Esto no consideramos que fuera un síntoma del grupo, ya que mostraban interacciones vivas e inquietas, sino que parecía ser provocado por la dinámica que tomaban las actividades en el aula. A pesar de la variedad de contenidos y materias, las formas que toman las actividades en clase son las mismas y la creatividad del profesor queda en “modo avión” para repetir la misma clase en distintos grupos, de manera estandarizada. Asimismo, también se hacía presente aquella cultura del orden dentro de clase que varios docentes sienten como prerequisite para mantener una actividad. Creemos que este tipo de prácticas docentes nos sirven como ejemplo ilustrativo de la herencia que dejó el viejo paradigma.

A pesar de ello, en los años ochenta comienza a gestarse una didáctica contestataria y crítica, la cual comienza a discutir la perspectiva tecnocrática en la didáctica para proponer un nuevo objeto de estudio en la disciplina.

Litwin plantea un giro disruptivo en la disciplina: “Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben” (en Steiman, 2023, p. 9). Estas prácticas de enseñanza situadas dan cuenta de la identificación ideológica que realizan los docentes como recorte disciplinario personal, en tanto las prácticas se realizan en contextos que los significan. Esta perspectiva epistemológica entiende que la enseñanza no se puede comprender sin la realidad en la que surge, convirtiéndose en un “acto social, histórico

y cultural que se orienta a valores y en el que se involucran sujetos” (Souto, 1993, p. 135). En esta realidad en donde sucede la enseñanza, Souto (1993) desarrollara que la clase, es un lugar donde suceden encuentros y se entrecruzan deseos individuales y formaciones grupales que representan la vida de la clase, donde se producen sentidos en las interacciones en torno al saber entre los actores. Por último, Fenstermacher (1989) nos ayudará a pensar el análisis genérico-tipo sobre la

enseñanza, con sus cinco características del significado del término. Estas condiciones generales determinarán lo que es enseñanza o lo que no lo es, pero no buscará responder qué es una buena enseñanza. Sin embargo, existe una relación de dependencia ontológica entre enseñanza y aprendizaje donde los dos conceptos se encuentran en una relación estrecha debido a la trama de nuestro lenguaje y esta nos llevara a pensar que una es causa de la otra. Con esta discusión ontológica el autor fundamenta la idea de que la enseñanza es resultado del estudiante, pues enseñar consistirá en permitir la acción de estudiar.

Estos/as autores/as no solo nos permiten reflexionar sobre la enseñanza como tal, sino también en los sujetos que se encuentran involucrados en ella, quienes, inevitablemente se encuentran atravesados por sus valores e ideologías, las cuales actúan cuando se piensa y se hace docencia.

El/la docente se implica desde una perspectiva ético-política

En la actualidad el contexto sociopolítico es complejo, en la escuela luego de la pandemia se ha producido un antes y después. Las nuevas tecnologías, la inteligencia artificial, la nueva sociedad en la que todo es rápido y efímero a la vez, pueden ser un condicionante para abrir el interjuego entre docente y estudiantes. En este escenario, resulta fundamental reflexionar sobre las prácticas de enseñanza situadas y el posicionamiento ético-político que estas implican. Fenstermacher (1989) se preguntará “¿Qué significa participar instrumentalmente en la educación de otro ser humano?”, en esa pregunta se abren un sinfín de cuestionamientos, pero nos quedamos con lo que sigue cuando expresa; “las respuestas normativas empíricas se desarrollan a partir de la actitud de mirar realmente la educación que está aconteciendo” (1989). Es decir, lo que ocurre en un aquí y ahora (Souto, 1993). Debemos ser capaces de pensar en lo que necesitan nuestros estudiantes en este momento, no en lo que necesitaron en el pasado o lo que necesitarán en el futuro. Siguiendo al autor:

La educación consiste en proporcionar a otros seres humanos medios que les permitan estructurar su experiencia con el fin de ampliar continuamente el conocimiento, la creencia razonable, la comprensión, la autonomía, la autenticidad y el sentido de la propia situación. (Fenstermacher, 1989).

Algo que llamó nuestra atención de las observaciones en la escuela fue que los docentes siempre tenían una mecánica pedagógica que era copiar preguntas en el pizarrón, estas preguntas eran parte de un trabajo práctico para entregar, después pasaban por *WhatsApp* la información para responder las preguntas y luego se sentaban en el escritorio. Esta dinámica áulica nos llamó la atención porque no se implican con los estudiantes ni se preocupan por incentivarlos para que puedan asombrarse, generar curiosidad u otro tipo de expectativas. Tampoco vimos que se hicieran estos trabajos en grupos, sino que eran individuales.

Entonces inmediatamente tuvimos que indagar acerca de la responsabilidad ético-política del docente dentro del aula, posicionándose y comprometiéndose a realizar una tarea transformadora y crítica, una tarea reflexiva y en constante cambio y movimiento. Cullen (2015) expresa que la praxis docente se implica en el “hábito” de una buena enseñanza y también consiste en la responsabilidad pública del saber qué se enseña, implicándose en el modo en el que se enseña.

La docencia es en sí, un compromiso ético-político por un mundo más justo y equitativo y se encuentra en una tensión entre el cuidado de sí y el cuidado de otro. En el cuidado de sí, se encuentra el docente, que supone una voluntad de poder (Nietzsche), potencia de actuar (Spinoza) y tener experiencia (Agamben) es decir ser sujetos (Cullen, 2015). Para decir que somos docentes éticos es vital insistir con el rol docente y para eso necesitamos entender que somos sujetos subjetivos, entrelazados con nuestro propio bagaje cultural, con nuestra propia historia; Cullen dirá ser un sujeto “buen educador” y que en la subjetividad del docente fecunde ese rol social de enseñar.

En este registro del cuidado de sí, principalmente hay que tener en claro las formas de la subjetividad, que son formas de la libertad, en donde intervienen otra cosa y dejan lugar a los juegos de poder y de verdad, en este sentido no es lo mismo que las prácticas de dominación. El planteo que Foucault nos dejó, que no se trata de “vigilar y castigar”, sino que se trata de un encuentro de formas de subjetividad. Esto va a implicar abrirse a la “pregunta”, la “autonomía”, la “esperanza”, como diría Paulo Freire, y desde ahí, entender y ejercer la autoridad y el saber, priorizando la comunicación y la participación, es decir, una pedagogía de la libertad.

Por un lado, la comunicación presupone un interés práctico del conocimiento y por otro lado, la participación, se plantea el saber para respaldar las decisiones que se delegan. Esto se remite a la praxis docente, cuando en esa participación se implica al otro y se lo tiene en cuenta. Cullen (2015) plantea que la comunicación y la participación, hacen de la ética docente un acto también político, no sólo en la enseñanza, sino también en la vida institucional de la escuela y en relación a las políticas educativas.

Y para finalizar Cullen (2015, p.106) dirá que “el cuidado de sí, como libertad y formas de la subjetividad, se traduce en el derecho a ser sujetos históricos, a la comunicación y a la participación, que hacen de la docencia una tarea estrictamente ética y política”.

Siguiendo con lo mismo el cuidado del otro implica estar siempre expuesto en la interpelación del otro en cuanto otro. ¿Qué quiere decir con esto? Cullen y Lévinas van a hablar del término hospitalidad, es decir, la acogida del otro en cuanto otro. Y es interesante pensar en no reducir a ese otro, porque es una persona pensante y atravesada por su propia subjetividad y el hecho de esa interpelación ética es: “héme aquí, no me violentes”.

Esta conclusión a la que arriban Cullen y Lévinas viene de lo que nos hizo reflexionar a nosotras acerca de que en la práctica docente tienen que existir cuestionamientos que nos lleven a profundizar en qué mejorar para hacer clases dinámicas, didácticas, con entusiasmo por parte de los estudiantes y con cierto placer y deseo. Porque sin eso, incluso como docentes, perdemos el motivo por el cual estamos dando clases, mecanizamos la forma y nos aburrimos. Además, no se genera un real intercambio con el otro, porque no existe un compromiso ético-político profundo, significativamente es porque no existe una reflexión real acerca de la praxis.

Esta cuestión nos lleva a poder ser interpelados por la alteridad en cuanto tal enciende en nosotros la chispa trascendente de la responsabilidad ética. En base a estas cuestiones hay que re-significar la responsabilidad ética en función de una prudencia pedagógica, de tener una obligación moral como docente, y es necesario cuidar de sí y reflexionar y para eso es necesario una inquietud pedagógica de sí.

Cullen (2015) reflexiona que la docencia es un *entre* la hospitalidad como cuidado del otro, y como cuidado de sí, sin la ilusión de pretender ser sin estar, hablar sin decir, o vincularnos sin comprometernos. Y este sentido ético político de la docencia nos exige trabajar por una educación justa.

Una práctica docente reflexiva

Con una didáctica crítica e interpretativa se comienza a estudiar nuevas áreas que atraviesan la enseñanza, entre ellas se encuentra la experiencia profesional, donde la biografía personal del/la docente comienza a observarse. Así, se da cuenta de que las vivencias que poseen los/las docentes estructuran su forma de hacer y pensar, formando parte de su acciones y decisiones dentro de la clase.

La profesionalización en el oficio de enseñar conlleva asumir responsabilidades, poseyendo una relación con la existencia que permitirá considerarse actores responsables con la tarea de enseñar. El compromiso con la labor de enseñar llevará muchas veces a hacer profundos cambios en las prácticas y los saberes docentes, para ello el/la docente deberá tomar conciencia en sus esquemas de acción, sus creencias, los supuestos, las teorías y sus representaciones previas (Anijovich, 2009). Anijovich

(2009) nos invita a pensar en conjunto el lugar y sentido que tiene la reflexión en la formación docente, entendiendo a la misma como la práctica de un decir a sí mismo, una práctica reflexiva comprometida que explora sus experiencias para encontrar nuevas apreciaciones. A través de la práctica de la reflexión se podría analizar y develar lo oculto detrás de las prácticas docentes. Una práctica reflexiva en los docentes permitiría explicitar los motivos que impulsan su práctica docente y cuestionarlos, gestando cambios en las prácticas de enseñanza que generen nuevas oportunidades de aprendizaje. Perrenoud (en Anijovich, 2009) nos dirá que aprender a reflexionar sobre la práctica docente significa “reflexionar sobre su historia, los hábitos, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones” (p. 54). De este proceso reflexivo surgirán distintas dudas y los fantasmas del error no tardarán en aparecer; sin embargo, la práctica reflexiva nos invita a habitar momentos de incertidumbre, dudas, rupturas y tensiones (Perrenoud, 2004), pero también instancias en las que será necesario para aquel/aquella docente encarnar en sus actos una responsabilidad crítica, llevándolo/a a posicionarse y reafirmar su práctica como alternativa a la racionalidad tecnocrática e instrumental que ha dominado la formación y el perfeccionamiento docente (Edelstein, 2011). Edelstein (2011) retoma un texto de Ángel Pérez Gómez para seguir profundizando en el debate de la reflexión docente desde una perspectiva de la práctica y la reconstrucción social. Entendiendo a la enseñanza como una actividad que se da en escenarios singulares que son determinados por su contexto, en estos escenarios habitan una profunda serie de conflictos y para abordarlos será necesario un gran abanico de opciones éticas y políticas. Así, la labor que deberá desempeñar el docente será desde “la práctica, para la práctica y a partir de la práctica” (Pérez (Gómez, citado en Edelstein, 2011), p. 29), donde con responsabilidad y creatividad debe transitar momentos inciertos y conflictivos propios de la vida áulica.

Traeremos un ejemplo, acerca de un diálogo con una docente en las jornadas de observación que nos permitirá apreciar la importancia de una práctica reflexiva activa en el quehacer docente.

Mientras los estudiantes realizaban la actividad de la clase, la cual consistía en responder una serie de preguntas de un manual de Ciencias Naturales, la docente se acercó a nosotras para preguntarnos qué carrera estudiábamos y cuáles eran nuestros planes a futuro. Así, comenzó a darnos “tips” en base a su experiencia como profesora. Nos contó que ella se tomaba el trabajo de digitalizar las actividades de ciertos manuales de Ciencias Naturales que fueran acorde a los contenidos que deben trabajar a lo largo del año y así planificaba sus clases. Sacamos la conclusión que las clases de esa docente debían ser siempre lo mismo: hacer la introducción del tema, ir al manual, *copiar y pegar* las respuestas del módulo a la carpeta y así sucesivamente. Nuevamente se generaba una clase mecanizada la cual consistía de trabajos prácticos clase a clase, desmotivando y generando desinterés en los alumnos. Consideramos que si aquella docente implementara una práctica reflexiva recursiva de sus clases se podrían superar

aquellas relaciones lineales que reproducen clases mecánicas entre el conocimiento y la vida del aula, logrando pensar formas alternativas y creativas, donde la docente se convierte en artesana.

El movimiento que propone esta perspectiva práctica en la reflexión será el que nos ayudará a evitar una lógica acrítica, reproductora y tradicional que muchos docentes tienen en su práctica, funcionando en un cálculo racional en donde se respetan los programas, horarios y fórmulas perfectas prescritas. La enseñanza es una actividad práctica, ya que el docente deberá producir constantemente propuestas que se adapten al factor situacional, no solo necesitará una responsabilidad académica y conocimientos teóricos para poder enseñar, sino que deberá ser capaz de movilizarse con el arte de la práctica. No obstante, la práctica reflexiva no se limitará únicamente al aspecto práctico, sino que tendrá gran centralidad los fines y valores que convocan esta reflexividad. La reflexión no solo es sobre el cómo, sino también sobre el por qué (Perrenoud, 2004), cuales son aquellos valores éticos que sustentan la práctica reflexiva.

Se puede dar una buena clase y disfrutarla...

Frente a varios aspectos que observamos, también nos preguntamos sobre el desafío constante que enfrentan los docentes al momento de decidir cómo dar una clase y para quiénes está pensada la misma. Litwin (2008) realiza un análisis acerca de las estrategias que diseñan los docentes al momento de dar clases y puede identificar una serie de modos y razones diferentes en el que los docentes se inspiran al pensar o dar una clase. Para eso nombra una serie de tipos de enseñanza; por ejemplo: unos, diseñan su estrategia con su propio proceso de construcción, otros, lo hacen acorde con su campo de experiencia de su especialidad y los docentes experimentados, lo hacen atendiendo a los resultados de las prácticas anteriores e instalan un modelo de prácticas para la enseñanza de su campo. Sin embargo, nos detendremos en el desafío de la significatividad que plantea Litwin, donde le interesa pensar y trabajar el desinterés en los estudiantes, su apatía e indiferencia frente a las distintas propuestas escolares. La autora marca una pérdida en la significatividad de la actividad. En este aspecto, propone que a la hora de programar una actividad significativa se deberá recuperar la implicación y la emoción. Litwin (2008, p.75) plantea que la significatividad social se construye al entender los conocimientos en una trama de relaciones o vínculos. Expresa que los hechos y fenómenos cobran significación según cómo puedan explicar los problemas de manera integral.

Esto implica para los estudiantes trabajar juntos buscando alternativas, intereses y posibilidades. Esto se encuentra en gran consonancia con *la enseñanza poderosa* como una inclusión genuina que desarrolla Maggio (2018, p.14-17). Así, menciona una serie de dimensiones en las que se requieren interpelar ciertas condiciones político-institucionales para plasmarse como propuestas renovadoras en la práctica:

- Motores creativos como interpretaciones curriculares, sería trabajar sobre estas interpretaciones generando consensos colectivos provisorios que lleven a elegir algunos temas en función de tiempo y lugar desde una perspectiva socio-cultural;
- Producciones colectivas como articulaciones funcionales, diseñar articulaciones concebidas como búsquedas provisionales para propósitos definidos y durante tiempos acotados hasta su evaluación y rediseño. Se intenta privilegiar la producción de colectivos;
- Intervenciones comunitarias como modo de expansión del aula;
- Inserciones sociales y culturales como evaluaciones ecológicas, ya sea a través de modalidades individuales o grupales, que valoran la producción colectiva.

Frente a las dimensiones que menciona Maggio hay otra manera en la que se enseña y se aprende y ese es el acto de transformar el más allá del aula y eso invierte la secuencia clásica de explicación- aplicación (Maggio, 2012). Claramente frente a estas dimensiones se abren propuestas y se generan alternativas posibles que son múltiples y pueden resultar apasionantes. Al construir con otros se entretajan redes y se ubican como motores de construcción de conocimiento y de cambio social, dirá Maggio. También la autora menciona que las clases tradicionales han perdido su sentido en la actualidad, ya que los estudiantes no son los mismos, los modos de vida han cambiado y con esto la aparición de nuevos objetos en la vida áulica como el celular. De esta manera nos preguntamos ¿Por qué muchos docentes continúan dando clase para un tipo de estudiante que ya no existe en el aula? Cómo podemos hacer para contagiarlos e invitarlos a que estamos en otro momento de la historia y la práctica docente cambió en esta época.

Creemos que es necesaria la reflexión, esa reflexión que nos permita dar un salto a lo desconocido (Anijovich, 2009, p. 42) y ella va a describir una serie de procesos reflexivos de los docentes: la reflexión en la acción, metacognición, aprendizaje reflexivo, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, introspección, retorno sobre sí mismo, son algunos de ellos.

Por último, nos parece importante pensar en ese “algo más” que menciona Meirieu (en Pintos, 2015), el cual se encuentra vinculado con algo del orden emotivo, del pensamiento comprometido con la enseñanza, la posibilidad de transformar y comprender cuando el autor piensa en la enseñanza. En ese “algo más” se re-significan las teorías de la enseñanza más allá de la huella que dejó el paradigma técnico-instrumentalista. Aquí será el espacio conceptual de nuevos interrogantes que darán lugar a observar la construcción compartida de conocimientos en el aula, en tanto la significación del proceso de enseñanza cobra sentido cuando los sujetos se involucran con los mismos. “La colaboración y el involucramiento de los sujetos en la

construcción de conocimiento en el campo y el horizonte de la significación como norte para la comprensión del acto de enseñar” (Pinto, 2015, p.13).

Mirar las aulas desde lo multidimensional y lo colectivo

Después de recorrer diferentes miradas y acercarnos a los interrogantes iniciales, reconocimos en el camino que no podemos quedarnos con una sola mirada o entender lo que vimos de manera superficial. Entonces tenemos que dar lugar a la resistencia, para eso Miriam Kap (2023, p.3) nos propone una didáctica indisciplinada, contrahegemónica que da cuenta de la necesidad de involucrar aspectos de la cultura tecno digital de modo reflexivo y crítico junto a propuestas en diálogos con colectivos, y que permitan generar prácticas alternativas.

Frente al aula existen un sinnúmero de cuestiones a resolver y no podemos basarnos en una sola opción. Para eso hacen falta alternativas posibles, porque pensar las clases y el hecho de estar en el aula involucra que es un campo que tiene una complejidad que implica pensar en procesos multidimensionales. Si hacemos varios parámetros de estas dimensiones, Kap (2023) expresa que “en la didáctica se está en tensión continuamente por estas multidimensiones”. Esta perspectiva implica considerar procesos intersubjetivos, relaciones de poder, tendencias culturales, posibilidades de diálogos que se extienden al aula. También implica “tender puentes entre los diseños didácticos situados, críticos y heterogéneos y los aprendizajes descontextualizados, desterritorializados y expansivos que se producen dentro y fuera del aula, y de reflexionar, recursivamente, sobre lo emergente”.

Asimismo, Kap (2024) propone lo colectivo como condición de posibilidad en ese planteo invita a que en lo colectivo los proyectos adquieren sentido, funciona como una red de contención que ordena y permite tomar riesgos, hace visibles propuestas que producen incomodidades o sorpresas, una red de confianza y afecto, provoca recursividad en las prácticas y en el diseño, implica participación horizontal y cuestionan las prácticas instituidas. Y expresa Kap (2024):

La noción de colectivo de enunciación, o más precisamente, los agenciamientos colectivos de enunciación (Deleuze y Guattari, 2002), se tornan centrales ya que develan el carácter social y comunitario de las prácticas. En este sentido, surge la necesidad de pensar lo colectivo como un agenciamiento que provoca acciones que socavan las lógicas dominantes y encuentran, en las prácticas divergentes que analizamos, vías alternativas para la creación. Los colectivos se transforman, así, en dispositivos, en redes discursivas y en acontecimientos que permiten analizar y actuar sobre el mundo. (p. 114)

Después de lo vivido en la práctica como observadoras y durante la cursada de Didáctica General, lo que nos llevamos está ligado al pensar de qué manera vamos a

prepararnos para pensar una clase, planificarla, contextualizarla, generar agenciamientos entre nosotras como docentes y también entre los estudiantes. No quedarnos con lo ya dado o prescripto, sino ir más allá de los aspectos técnicos, indagar junto a quiénes le vamos a dar la clase,

¿Cómo es la mejor manera de interactuar juntos y aprender en el proceso? No creemos que la educación tenga que ser lineal, prescriptiva y jerarquizada. Sino que creemos y estamos descubriendo una manera distinta, contrahegemónica, disruptiva, alternativa, significativa. Creemos que la didáctica nos trajo un montón de interrogantes y nos hizo salir de una zona de confort para investigar e indagar al momento que estemos frente a un grupo de estudiantes y tengamos que dar una clase.

Conclusión

La tarea en el aula no es fácil, pensar en las clases tampoco. Porque en esa recursividad implica por un lado, tener un posicionamiento ético-político para dar clases, pensar en el diseño y armarlo con alguna alternativa que motive a los estudiantes, además, implica involucrarse en la territorialidad, en el contexto de a quiénes dar las clases, con sus trayectorias y sus subjetividades, y por otro lado, implica tratar de ampliar las alternativas posibles y no constituir a lo que el sistema, la institución pide que sigas en ciertos contenidos de manera normativa o prescriptiva. A su vez, implica en construir y re-construir cada clase para que sea significativa, tenga una enseñanza poderosa y se base en una enseñanza viva. Claramente es multidimensional y aboga a los agenciamientos colectivos para construir en conjunto sino es imposible lograrlo solo. Simplemente porque no hay manera de reflexionar o construir una práctica auténtica si no dialogamos con los demás.

Referencias bibliográficas

- Ahmed: Sara (2015). *La política cultural de las emociones*. Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Anijovich: R. et Al. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós. Prólogo: Cap. II: III y IV Cullen: C. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En Voces de filosofía de la educación. Buenos Aires: Ediciones del Lirio
- Edelstein: G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. 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. Buenos Aires: Paidós.
- Grosso: B. (2021). *Conversar la escuela Complicidades pedagógicas para otra ternura*. Buenos Aires: Chirimbote.

- Kap: M. (2023). *Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones: subjetividades y prácticas emergentes*. Praxis educativa: Vol. 27, N° 1 enero abril 2023.
- Kap: M. (2024). *Didáctica y tecnología Encrucijadas: debates y desafíos*. Eudem.
- Litwin: E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. P Buenos Aires: aidós.
- Maggio: M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio: M. (2018). *Reinventar la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud: P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Pinto: L. y Sarle: P. (2015) Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación. Debates contemporáneos y estudios de diseño desde la perspectiva de una nueva agenda para la didáctica. Revista del IICE /37, pp. 11-26.
- Souto: M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Steiman: J. (2023). *Enseñar Didáctica*. Recorridos por un paradigma propositivo. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Infancias diversas y su impacto en la escuela de hoy

Camila Fernández

Universidad Nacional de Mar del Plata

camila.cfernandez1@gmail.com

Resumen

En el marco de un reconocimiento jurídico y formal, otorgado por la Ley 26.743 de Identidad de Género (2012) y la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (2006), las infancias diversas evidencian la artificialidad de las identidades y cómo están, social e históricamente conformadas, posicionando a los niños como sujetos con una noción clara de su sexualidad en la escuela.

La escuela, como agente modelador de experiencias sociales, puede reforzar la heteronormatividad y el patriarcado, generando sentimientos negativos hacia cuerpos y sexualidades juveniles, consolidando lógicas de poder y desconociendo lo específico. Sin embargo, también ofrece espacios para la deconstrucción y rearticulación de significados, promoviendo una democracia dialógica y reivindicando la alteridad. No obstante, se advierte sobre el contexto actual, marcado por el desmantelamiento de políticas educativas y discursos que niegan derechos, impulsados por el gobierno libertario.

La construcción de consensos en torno a estos temas no es permanente y está sujetos a disputa, lo que implica la necesidad de construir argumentos sólidos ante los nuevos cuestionamientos y demandas de una sociedad dinámica. Para ello, la escuela debe producir conocimiento contrahegemónico y promover la participación activa de los estudiantes en la construcción de un mundo más democrático.

Palabras clave

Diversidad; género; cultura; escuela; ESI;

El reconocimiento formal de derechos a la diversidad, que tuvo lugar en el 2012, en Argentina, en la denominada Ley 26.743 de Identidad de Género, permite recuperar el innegable carácter político y social que tuvo esta normativa precursora respecto a la igualdad de derechos. La norma establece el reconocimiento y el libre desarrollo de su persona, habilitando a toda persona a actualizar su documento de identidad de acuerdo con el género autopercibido y proporcionando el acceso a intervenciones quirúrgicas y tratamientos hormonales para quienes lo deseen. Este marco legal, abrió la posibilidad de que, en las escuelas, los alumnos *tomen una decisión activa sobre su identidad de*

género autopercebida, y que, sin ningún otro requerimiento (...) el conjunto de la comunidad escolar se vea legalmente obligados a reconocer y a respetar la decisión. (Stewart, Narodowski y Campatella, 2021, p. 265)

Esta disposición sólo puede ser entendida a la luz del concepto de infancia, considerando a los niños y niñas como titulares y portadores de derechos y atributos que les son inherentes por su condición de persona. Se trata de niños y niñas cuya opinión es considerada legítima y valiosa, que pueden hacer uso de su autonomía y que tienen derecho a que se les respete en todos los ámbitos, públicos y privados, sólo con que expresen que ése es su deseo. (Stewart, Narodowski y Campatella, 2021) No obstante, como desarrolla Bruner (1997), los niños poseen una *predisposición a la cultura* resistente, lo que los hace propensos a las construcciones culturales a su alrededor y a adoptarlas, ya que la escuela es una síntesis de esa cultura, una representación del mundo social y de cómo es reproducido y recreado (Misirlis, 2023).

Es de esta manera que, no se debe desconocer el rol de la escuela como la que modela las experiencias sociales diarias de los y las jóvenes, así como sus vínculos intersubjetivos y, paralelamente, provocan agenciamientos de diverso signo. *La pedagogía nunca es inocente. Es un medio que lleva su propio mensaje* (Bruner, 1997, p. 81). Como expresa Jackson (1994), se debe comprender cómo los alumnos sienten y abordan la experiencia escolar, la impronta específica que deja en todos.

La escuela se presenta como un agente fortalecedor de la lógica patriarcal de las formas de concebir el mundo, la sexualidad y el género y, por ende, como pilar de reproducción de la heteronormatividad y el patriarcado, instaurando un *efecto de verdad*, y *constituyen parte significativa de las historias personales* (Elizalde, 2014, p. 36), es decir, provoca sentimientos como vergüenza, aversión, miedo, culpa, etc. respecto a los cuerpos y las sexualidades juveniles. Es claro que estos mandatos no se configuran exclusivamente en la escuela, aunque allí se vean reforzadas. Son nociones extendidas, cotidianas, naturalizadas, (re)producidas y/o legitimadas por docentes y alumnos/as, *como criterios de estructuración de muchas de las relaciones intersubjetivas que tienen lugar en instituciones escolares* (p. 42) Es uno de los espacios donde se disputa el poder sobre dichas significaciones y resignificaciones.

En palabras de Elizalde (2014), para vigilar, reprimir, o para potenciar sus alcances ciudadanos, las distinciones sexo-genéricas han formado históricamente parte del curriculum explícito u oculto de las instituciones educativas, concepto desarrollado por Jackson en *La vida en las aulas* (1994): *Nuestra vigilancia no pasa desapercibida a los niños* (p. 7). Es decir que, para comprender el impacto de la vida escolar, los aspectos *implícitos* o que no resultan visibles de inmediato son tan importantes o más como aquellos que se perciben. Como diría Foucault (2022), la escolarización se posiciona como un disciplinamiento de los cuerpos, que consiste en un *examen perpetuo de un campo de regularidad, dentro del cual se va a calibrar sin descanso a cada individuo para saber si se ajusta a la regla, a la norma de salud que se ha definido* (p. 54) Esta

norma representa una lógica de poder, desconociendo, pero también

rechazando lo específico, lo novedoso, para de esta manera lograr la *domesticación y desarrollo normalizado* (p. 241)

Es por esta razón que, las orientaciones del deseo sexual que no responden a la matriz heterocentrada, suelen ser frecuentemente asociadas a atributos peyorativos y se consideran desafiantes en la escuela, significarán una disrupción para todo eso que la escuela busca perpetuar ¿Por qué? El simple proceso de decisión evidencia la artificialidad de lo que la escuela intenta generar. Es amenazante no sólo porque lleva a preguntarse cuál es el camino a seguir, sino porque además expone cómo las identidades están social e históricamente conformadas. Demuestra la jerarquización del *espacio narrativo privilegiado para algunas formas de identidad y un espacio de desigualdad y subordinación para otras* (Stewart, Narodowski y Campatella, 2021, p. 269). En esta misma línea, Jackson (1994) agrega que la división entre el débil y el poderoso en la escuela está claramente delineada, que pone en manifiesto el valor simbólico de las relaciones de conocimiento entre docentes y estudiantes. Ésto genera un sentimiento de autodesprecio debido a *la falta de reconocimiento simbólico que produce un daño socio-psíquico e incide en la constitución de auto imágenes devaluadas* (Kaplan, 2023, p. 141). Expulsan esas *incomodidades* a lo indecible, las silencian por inadecuadas, reproduciendo jerarquías sociales y desigualdades y constituyendo una escuela antidemocrática, antipedagógica e ideologizada (Vázquez, Gaitán et al, 2023).

La escuela es una de las instituciones reproductoras de los estereotipos de género. El ordenamiento, la vestimenta, los roles que se ocupan. Esa heteronorma no sólo estructura y ordena según una lógica biologicista, sino que allí se refleja la noción de un supuesto cuerpo normalizado, una corporalidad ideal, una imagen hegemónica y heterosexual (Hoyos, 2023). Que, como desarrolla Kap (2023), refuerza mecanismos de exclusión, dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje e invisibiliza las subjetividades y las nuevas formas de construir conocimientos. Produce imágenes y discursos que reproducen, sostienen y diseminan una lógica dualista y binaria: la utilización del otro como una suerte de reflejo negativo de nosotros mismos, cuando en realidad *la normalidad es un artificio que sólo puede verse alterado por la experiencia de la fragilidad*. (Skliar, 2023, p. 93) Se forma parte de un sistema histórico de representación: discursos, instituciones, convenciones y acuerdos culturales (simbólicos, religiosos, científicos, técnicos o comerciales):

Una epistemología determina un orden de lo visible y lo invisible, por tanto, una ontología y un orden de lo político; es decir, determina la diferencia entre lo que existe y lo que no existe, y establece una jerarquía entre seres diversos, determina un modo específico de experimentar la realidad a través del lenguaje, un conjunto de instituciones que regulan

los rituales de la producción y de la reproducción social (Preciado, 2022, p. 60)

Estas infancias *rupturistas* reflejan la construcción social del género llevada a cabo por la escuela y posiciona a los niños como sujetos con una noción clara de su propia sexualidad y las herramientas para tomar decisiones conscientes al respecto. Es en este escenario que, *No se trata de prohibir la discriminación por decreto, sino de trabajar sobre esas situaciones para que el maestro pueda enseñar qué es la no violencia, el respeto mutuo, la solución de los conflictos a través del diálogo* (Tedesco, 2005, p. 116).

No obstante, esto debe ser comprendido gracias al impacto que tuvo la Ley 26.150, el Programa Nacional De Educación Sexual Integral (2006), no sólo como garante del derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada a todos los educandos, sino como medio para transformar las desigualdades sociales y valorar la diversidad, para reflexionar sobre los mandatos machistas y patriarcales, abarcando las diferentes cosmovisiones culturales acerca de los cuerpos. De esta manera, reconocer a niños y adolescentes como sujetos de derecho, capaces de decidir sobre sus cuerpos, superando miradas biologicistas, moralistas y binarias para la construcción de democracia y la pluralización de voces en la escuela (Movimiento Federal xmásESI, 2023). Entonces, se abre así la posibilidad de promover una reflexión y una praxis pedagógica, reflexiva y crítica (Kap, 2023) que apunte a intervenir y significar de otro modo desde esas grietas y deslizamientos que ocurren en el interior mismo de un espacio tan normalizado como el escolar (Elizalde, 2014, p. 43).

No obstante, también surgen espacios, brechas y posibilidades para la rearticulación y deconstrucción del significado. En otras palabras, no es suficiente el reconocer políticamente la existencia de una diversidad cultural, sino también promover la creación de condiciones que potencien una democracia dialógica en su interior: desplazamientos y transformaciones que establecen diversas maneras de vivir, experimentar y poner en diálogo y tensión nuestras configuraciones de identidad (Elizalde, 2014). Es decir, un proyecto capaz de reivindicar la importancia de la alteridad, como dice Skliar (2023): *Alteridad de vidas y de mundos, alteridad de tiempos e instantes, alteridad de ficción y realidad. Alteridad, aquí, no es oposición ni rechazo; más bien se trata de un arte de la multiplicidad y de sus pliegues.* (p. 160)

De esta manera, trabajar en la construcción de un proyecto emancipador, con docentes comprometidos que desempeñen una construcción cotidiana de una conciencia crítica, o de un lenguaje común para pensar y actuar en favor de relaciones sociales más democráticas, dialógicas e interculturales. Incluso aunque la decisión escolar implique no hacer grandes transformaciones de espacios, pero sí permitirles a los alumnos transitar su escolaridad de acuerdo a su identidad de género autopercebida (Stewart, Narodowski y Campatella, 2021). No obstante, no se trata solo de reconocer la alteridad y adaptarla, se trata de *la responsabilidad del enseñar y no con el artificioso oficio del*

ser-evaluador (p, 164, Skliar, 2023). El otro es anterior a todo reconocimiento, se lo considera un igual (Kohan, 2013):

Requiere comprender a la escolarización como un dispositivo cultural y político estructurado y transversalizado por relaciones de poder que intentan regular y modelar los cuerpos y comportamientos de sus integrantes de acuerdo a sus modos hegemónicos de saber/poder, así como a sus valores y deseos. Pero a la vez, como un espacio de producción cultural donde los sujetos articulan y reescriben sus experiencias en ese recorrido en el marco de condiciones específicas, subvirtiendo sentidos y desplegando alternativas (Elizalde, 2014, p. 46)

Significa: no dar voz, sino escucharla, ya que ésta hablaba antes de que la contemplemos: habitando en el interior de la diferencia, la reconciliación es parte del ejercicio de la comprensión. No negar la diferencia, sino modificar la imagen de la norma (Skliar, 2023) *Aprender a vivir juntos no pasa sólo por la tolerancia. Tolerar es como resignarse a que el otro exista, sin reconocerlo como un par con quien puedo intercambiar de igual a igual. La tolerancia es un umbral mínimo* (Tedesco, 2005, p. 113). Requiere nuevas reglas y modos de mirar, planificar, vincularse, cuestionar e interpelar. Pero también discutir y consensuar el cómo se construye, adoptando una mirada transformadora en cuanto al sentido político, las perspectivas del conocimiento, las tendencias culturales, las tramas vinculares y las condiciones institucionales (Maggio, 2022). En otras palabras, exige permanentemente una respuesta política para garantizar efectivamente el derecho a la educación para todas y todos, en el marco de una sociedad con mayor justicia social y educativa (Viotti, 2022). Implica considerar las relaciones de poder y cómo intervienen en los procesos intersubjetivos, en las posibilidades de diálogo y en las dichas tendencias culturales (Kap, 2023), ya que *La educación es para todos o no es educación revolucionaria* (Kohan, 2013, p. 85).

Ciertamente, *este no es un problema estrictamente educativo, es un problema social, que tiene que ver con alguna de las consecuencias de los procesos de transformación económica, social, política y cultural que atravesamos* (Tedesco, 2005, p. 111). Significa, tal y como expresa Bruner (1997), situar la problemática en el contexto vivo: el aula situada en una cultura más amplia, que cuestiona y confronta con la realidad circundante (Kap, 2023). Como dice Wallach (2022), a un contexto de oportunidades e ingresos asimétricos, se le sumó la nueva desigualdad producida por la pandemia del Covid-19, que produjo efectos destructivos a incontables ámbitos de la vida cotidiana, y en específico a la educación de nuestro país. Lejos de limitarse a un escenario de pos-pandemia, se le debe sumar este contexto libertario, que como dice Dora Barrancos (2024) *ha abandonado paradójicamente el cauce liberal* (p. 189), ya que solo lo conserva en materia de mercado y al poder económico como regente de la gobernanza. Una sociedad adormecida por las redes sociales y que se embandera de una grieta con *los políticos*, con una falta de distancia crítica respecto a dichas ideologías económicas (Ipar, Cuesta y Wegelin, 2023) y de una concepción de la libertad como superación

virtuosa (Gui, Parodi y Reydó, 2023), construida a partir de un clima de intolerancia y odio, y una distorsión alienante del escenario público (Cuesta y Wegelin, 2023).

Tampoco se debe invisibilizar la construcción de sentidos que llevó y lleva a cabo el gobierno encabezado por Javier Milei en su lucha contra la agenda feminista y de las diversidades sexo- genéricas (Barrancos, 2024). Declaraciones del presidente: *si las mujeres ganaran menos que los hombres, las empresas estarían llenas de ellas* (Ámbito Financiero, 2021), el *Ministerio de las Mujeres, ¡iafuera!* (Tik Tok, 2023), que reafirmó en el Foro Económico Mundial (2024):

Los socialistas se vieron forzados a cambiar su agenda. Dejaron atrás la lucha de clases basada en el sistema económico para reemplazarla por otros supuestos conflictos sociales, igual de nocivos para la vida en comunidad y para el crecimiento económico. La primera de estas nuevas batallas fue la pelea ridícula y antinatural entre el hombre y la mujer (Página 12, 2024).

Por otro lado, la vicepresidenta Victoria Villarruel se opone a la Ley de Matrimonio Igualitario ya que el término matrimonio, desde su perspectiva, remite a una institución vinculada con la religión, agregando que no le había parecido necesaria esa legislación: *De hecho, hay un montón de parejas heterosexuales que no se casan y que están en una unión irregular en algunos casos. ¿Por qué me habría de molestar?* (Ámbito Financiero, 2023). Por su parte, la ex canciller Diana Mondino dijo en campaña que está de acuerdo con *el proyecto de vida de cada uno*, pero aclaró: *Si vos preferís no bañarte y estar lleno de piojos y es tu elección. Después no te quejes si hay alguien que no le gusta que tengas piojos* (La Política Online, 2023). Respecto a los derechos de la comunidad LGBT+ y las mujeres, Ricardo Bussi, diputado nacional de LLA por Tucumán afirmó que:

Son personas, son seres humanos que merecen todo nuestro respeto, como los rengos, como los ciegos, como los sordos. Son pequeños sectores de la sociedad que tienen que ser reconocidos. Ahora, no sé por qué hay que darle un cargo público por ser travesti, si eso lo pagamos nosotros. El que decide ser travesti que se la banque solo. No se le puede dar una cuota del Estado a alguien que pertenece a un grupo minoritario porque el Estado lo sostenemos todos (Clarín, 2023).

Además, no es posible afirmar que estos comentarios se restringieran en tiempos de campaña: *Se acabó solo el género, nosotros vamos por otros valores, la familia tradicional (...) Nosotros rechazamos las diversidades de identidades sexuales que no se alinean con la biología. Son inventos subjetivos* (La Política Online, 2024) fue una de las afirmaciones del ministro de Justicia Mariano Cúneo Libarona, en agosto del 2024. XX

Y lo que impacta profundamente en materia de educación: *Yo no estoy en contra de la educación sexual. Fomento la pornografía. A los chicos les digo que la miren. Si un*

chico tiene una computadora o un teléfono, se informa sobre eso. Es como yo aprendí (Página 12, 2023), expresado por Ramiro Marra sobre la Educación Sexual Integral. Además, el propio Milei sostuvo que la ESI *es un plan para eliminar a los seres humanos que está vinculada al ecologismo para exterminar la población* (El Cronista, 2023), autopercebiéndose como *damnificados* por los efectos culturales de la ESI, los feminismos y las conquistas de las políticas de género (Gui, Parodi y Reydó, 2023), asumiendo como clivaje político y electoral dicha oposición al género (Torricella, 2024).

Afirmaciones como ésta, demuestran que consensos que considerábamos sólidos, claramente no son establecidos permanentemente, que son producto de un campo de disputa, que pueden ser impugnados para cambiar el registro hacia una lógica de mercado y de libertades individuales ancladas en el odio, oponiéndose al Estado y a la perspectiva desde el derecho (Morgade, 2024). Es decir, no son resultados de convencimiento ciego de destinatarios pasivos, sino que está ligada inherentemente a la coyuntura. No son acuerdos totales y decretados en el tiempo. Ésto implica seguir construyendo más y mejores argumentos, ya que, la sociedad es dinámica y las cuestiones sociales presentan nuevos cuestionamientos, exclusiones, necesidades, contenidos y demandas (Viotti, 2022).

No obstante, la impronta de LLA, no se limita a la construcción de sentido, sino que además problematiza a la escuela y su accionar, enmarcando la crítica en una lógica de adoctrinamiento. De esta manera, Villarruel declara que *enseñan lo que quieren los lobbys, la ideología de género y que la educación, comienza por casa, no con un docente de Baradel, no con adoctrinamiento* (Tik Tok, 2023).

Además, este paradigma de gobierno supone a los niños y niñas como adultos en potencia, dependientes y *posesión* de sus padres y tutores, ignorando la necesidad de garantizar su desarrollo, predominando una impronta de crueldad basada en el mercado que, como se desarrolló anteriormente, no es un razonamiento aislado: Si existe un rechazo al Estado en casi todos los ámbitos de la vida, el sistema educativo va a representar el mayor obstáculo para el desarrollo de la tan buscada libertad (Bielli, 2024). Es una estrategia para construir hegemonía cultural, deteriorar la democracia y reproducir la desigualdad social y el autoritarismo (Torricella, 2024).

Es fundamental que la escuela sea productora de un conocimiento vivo y contrahegemónico (Maggio, 2022), más en este contexto de desmantelamiento de las políticas educativas, donde los derechos están amenazados, especialmente de las mujeres y el arco de la diversidad sexo- genérica (Barrancos, 2024). La vida de los ciudadanos está sometida a los intereses del mercado, de la velocidad y la novedad, que *ya no necesita de la escuela* (Martínez, 2023, p. 119) y argumenta su desacreditación y la desprestigia por ineficaz y alejada de la realidad y la única solución es su privatización en un mercado en el que no hay reglas (Díaz Araujo, 2023).

Es por esta razón que, el futuro de la escuela está en juego, la existencia de una comunidad organizada, lejos de las búsquedas de salvación individual, es amenazada. Por lo que, la participación como producto de un constante trabajo de escucha y de puesta en valor de lo oído, debe mover la construcción de consensos, en el marco de comunidades educativas que promuevan estrategias, experiencias y acciones concretas. Como enuncia Kap (2023), la posibilidad de reconocer nuevos agenciamientos y perspectivas contrahegemónicas, que des- regulen la normatividad de los mandatos. Y así, los y las estudiantes puedan asumir más responsabilidades por su propio aprendizaje y pensamiento, y consecuentemente pensar sobre el mundo, como seres activos e intencionales (Bruner, 1997), pero también animados y autosuficientes (Kohan, 2013). Para, de esta forma, reconocer y generar nuevas categorías de análisis e intervenir críticamente en el contexto histórico, político, social e institucional (Kap, 2023) *En un proyecto educativo para todas y todos hay entonces, quehaceres importantes, para todas y todos* (Viotti, 2022) Es por esta razón, que se requiere una enseñanza conectada, cambiante, comprometida y dinámica, pero descentrada, que rompa con las jerarquías tradicionales e incorpore saberes y objetos culturales, para recuperar la potencia crítica, la vivacidad de las prácticas de enseñanza (Kap, 2023) y que reconozca las dificultades objetivas que enfrenta como proyecto social (Tenti Fanfani, 2023). Del reajuste de estos puentes depende el futuro (Gui, Parodi y Reydó, 2023):

“El presente de la educación modifica el futuro hasta en su pasado. El pasado de cada persona está fuertemente impactado por las huellas que hayan generado los presentes educativos. Cada paso por el sistema educativo, a pie o a contrapié, constituye pasados que en el futuro se vuelven difíciles de modificar” (Wallach, 2022, p. 241).

Referencias Bibliográficas

- Ámbito Financiero (2021). *Javier Milei: «Si las mujeres ganaran menos que los hombres: las empresas estarían llenas de ellas»*. Ámbito Financiero.
- Ámbito Financiero (2023). *La vice de Milei se mostró en contra del Matrimonio Igualitario*. Ámbito Financiero.
- Barrancos: D. (2024) “Educación: mujeres, feminismos y diversidad sexo-genérica: en el proyecto antiliberal del ciclo “libertario” En: ¡Afuera! El lugar de la educación y la ciencia en el anarcocapitalismo. Editorial FEDUN. Octubre.
- Bielli: M. (2024) “Educación e infancias desde la mirada anarcocapitalista” En: ¡Afuera! El lugar de la educación y la ciencia en el anarcocapitalismo. Editorial FEDUN. Octubre.
- Bruner J. (1997) “Cap. II: Pedagogía Popular” En: *La Educación: puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

- Clarín (2023). *Un candidato a diputado de Javier Milei comparó la homosexualidad con las discapacidades: «Merecen nuestro respeto: como los rengos: como los ciegos»*. Clarín.
- El Cronista (2023). *Javier Milei denunció que la ESI es un plan para «eliminar a los seres humanos»*. El Cronista.
- Cuesta: M. y Wegelin: L. (2023) “Al odio no se lo lleva el viento” En: Discursos de odio. Una alarma para la vida democrática. UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín
- Díaz Araujo: J. (2023) “El estado no es una amenaza Liberalismo: libertarianismo y anarcocapitalismo: los riesgos mortales de ver al Estado como una amenaza” En: Tomar la palabra. Educación en disputa. UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín
- Elizalde: S. L. (2014) Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar; Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales; Intersecciones en Comunicación; 8; pp. 31-50
- Foucault: M. (2022) Los anormales: curso en el Collège de France (1974-1975). *Fondo de Cultura Económica (Les anormaux. Cours au Collège de France. 1974- (Autor, 1975; Autor, 1999))*
- Gui: S. V; Parodi: R. y Reydó: L. (2023) “El fenómeno libertario: tiempos despedazados” En: Discursos de odio. Una alarma para la vida democrática. UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín
- Hoyos: S. (2023) “Educación Sexual Integral y diversidad(es) Desde la heterosexualidad obligatoria hasta la noción de Estado nación” En: Desbordar los pupitres. Madreselva
- Ipar: E; Cuesta: M. y Wegelin L. (2023) “Claves para leer el presente: la ideología de la crisis” En: Discursos de odio. Una alarma para la vida democrática. UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín
- Jackson: P. (1994) “Cap I: Los afanes cotidianos” En: La vida en las aulas: Morata, Madrid. Kap: M. (2023) Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones: subjetividades y prácticas emergentes. En: Praxis educativa: Vol. 27.
- Kaplan: C. V. (2023) “Considerar la dimensión afectiva (que no es educación emocional) Ser feliz en la escuela Acompañar las trayectorias afectivas” En: Tomar la palabra. Educación en disputa. UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín.
- Kohan: W. (2013) “Inventar la educación popular” En: El maestro inventor. Simón Rodríguez. Buenos Aires: Miño & Dávila

- La Política Online. (2023). *Diana Mondino comparó el matrimonio igualitario con tener piojos [Archivo de Video]*. YouTube.
- La Política Online. (2024). *Cúneo se dejó el micrófono prendido: «Bohudo: esto está textual del discurso de Milei»*. LPO.
- Ley 26.150 (2006) Programa Nacional De Educación Sexual Integral
- Maggio: M. (2022) “El salto hacia adelante” En: Una agenda de política educativa. Libros de UNAHUR. Universidad Nacional de Hurlingham
- Martínez: P. (2023) “¿Qué educación "necesita" la derecha? Desorganizar la comunidad: una mirada a la disputa educativa. (O: ¡Váucher: váucher!)” En: Tomar la palabra. Educación en disputa. UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín
- Milei: J. [@liberartearg] (6 de septiembre de 2023) "Milei y El Ministerio de la Mujer" [Archivo de Video] TikTok.
- Misirlis: G. (2023) “Escuelas inclusivas Hoy la escuela es más justa y humana” En: Tomar la palabra. Educación en disputa. UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín
- Morgade: G. (2024) “Paradojas del anarcocapitalismo en cuestiones de género: sexualidades y educación” En: ¡Afuera! El lugar de la educación y la ciencia en el anarcocapitalismo. Editorial FEDUN. Octubre.
- Movimiento Federal xmásESI (2023) Nuestras voces: 40 años de democracia/40 razones para defenderla ESI. [Archivo de Video]. YouTube.
- Página 12. (2023). *Ramiro Marra propone porno en vez de educación sexual: la insólita iniciativa del candidato de Milei*. PAGINA12.
- Página 12. (2024). *El discurso completo de Javier Milei en el Foro de Davos*. PAGINA12.
- Preciado: P. (2022) Yo soy el monstruo que os habla. Informe para una academia de psicoanalistas. Editorial Anagrama (Je suis un monstre qui vous parle. Rapport pour une académie de psychanalystes, 2020)
- Skiliar: C (2023) Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires: Noveduc.
- Stewart: V., Narodowski: M. y Campatella: M. (2021). *Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad*. Revista Colombiana de Educación, 1(82), 263-280. <https://>
- Tedesco: J. C. (2005) “Aprender a vivir juntos en tiempos de exclusión y fundamentalismos” En: Opiniones sobre política educativa. Granica.

- Tenti Fanfani: E. (2023) “El tiempo tripartito y articulado para construir una sociedad menos desigual. Percepciones del futuro y educación escolar” En: Tomar la palabra. Educación en disputa. UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín.
- Torricella: A. (2024) “La reacción cultural y la cuestión de género” En: Desquiciados. Los vertiginosos cambios que impulsa la extrema derecha. Siglo Veintiuno editores.
- Vázquez: S; Gaitán: A. C; Anastasía: P; Gastaminza: F. y Llobet: V. (2023) “El abordaje institucional y pedagógico de la sexualidad. La incomodidad de "incluir" la diversidad: reflexiones desde una ESI transfeminista” En: Tomar la palabra. Educación en disputa. UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín.
- Villarruel Victoria [@victoriavillarruel_] (2 de julio de 2023) “Victoria, ¿por qué con Javier Milei quieren eliminar la ESI? [Archivo de Video] TikTok.
- Viotti: P. (2022) “Entre el escenario y el horizonte” En: Una agenda de política educativa. Libros de UNAHUR. Universidad Nacional de Hurlingham
- Wallach: W. (2022) “Más y mejor educación: debates: consensos y esfuerzos necesarios” En: Una agenda de política educativa. Libros de UNAHUR. Universidad Nacional de Hurlingham

Mediaciones tecnológicas en la enseñanza: El uso de las redes sociales en las clases universitarias

Joaquín Regueiro
Universidad Nacional de Mar del Plata
regueirojoaquin@gmail.com

Fermín Rodríguez
Universidad Nacional de Mar del Plata
ferminr345@gmail.com

Eustaquio Villagras
Universidad Nacional de Mar del Plata
villagraseustaquio@gmail.com

Resumen

En este trabajo analizamos el uso de las redes sociales como estrategia innovadora para enriquecer la enseñanza universitaria, a partir de nuestra experiencia en la asignatura Didáctica General en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Reflexionamos sobre cómo las mediaciones tecnológicas han transformado la didáctica, permitiendo expandir el aprendizaje más allá de los límites físicos del aula.

A través de nuestras experiencias en clases públicas y la incorporación de plataformas digitales como X (ex Twitter) e Instagram, observamos cómo estas potencian la participación estudiantil, fomentan la interacción y generan nuevas formas de construcción del conocimiento. En este sentido, nos apoyamos en la noción de “didáctica transmedia” para comprender el impacto de estas prácticas en la enseñanza y el aprendizaje.

Concluimos que la integración de las redes sociales en la educación superior no solo contribuye a la experiencia académica, sino que también favorece una enseñanza más flexible, inclusiva y crítica. Consideramos fundamental continuar explorando estas dinámicas para repensar los procesos educativos en un contexto de transformación digital constante.

Palabras claves

Redes sociales; enseñanza universitaria; mediaciones tecnológicas; didáctica transmedia; clases públicas.

Introducción

El presente artículo nace como parte de lo realizado en la cursada de la asignatura de Didáctica General en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ante el desafío de escribir un texto en el cual nos detengamos a observar la didáctica como objeto de investigación, comenzamos a pensar en aquellas experiencias innovadoras y transformadoras vividas como estudiantes. A partir de esto, y pensando específicamente en la cursada de Didáctica General, surgió la idea de exponer sobre el uso de las redes sociales en las aulas universitarias. Fue en dicha asignatura donde nosotros como estudiantes, por primera vez, utilizamos nuestras redes sociales para mostrar lo que ocurría en el aula. Esta experiencia nos pareció sumamente novedosa ya que, en nuestro pensamiento y accionar, no solo existe un marcado límite entre lo que ocurre en la “vida real” y en las “redes sociales”, sino también entre lo que ocurre dentro y fuera del aula. Esta experiencia nos hizo repensar aquellos límites y preguntarnos si lo que ocurre dentro de las aulas universitarias está separado de manera infranqueable del “mundo exterior”, o, por el contrario, si el uso de las redes sociales puede considerarse una estrategia para expandir y enriquecer el proceso educativo, superando las limitaciones de los espacios áulicos tradicionales y eliminando las fronteras impuestas que separan a las instituciones educativas de contextos más amplios. En este sentido, el presente artículo se propone pensar el rol que puede tener el uso de las redes sociales en las aulas universitarias como estrategia de enseñanza.

Las tecnologías en la enseñanza, la llegada de la novísima agenda

Litwin (1996) analiza críticamente lo que se ha denominado como la “agenda clásica” de la didáctica y propone nuevas líneas para pensar una “nueva agenda”. La primera, desarrollada sobre todo hasta la década de los '70, orientó el estudio de la didáctica sobre las siguientes dimensiones: objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluaciones. Una de las principales críticas realizada por diversos autores a la agenda clásica ha sido dirigida a cómo el campo de la didáctica ha puesto la mirada sobre el estudio de la enseñanza y el aprendizaje. Aquella visión clásica lo ha entendido como un proceso unidireccional, en el cual el concepto de enseñanza se reduce a una ecuación de tres actores: el Poseedor, el Receptor, y el Conocimiento. “Al examinar la naturaleza de este compromiso se advierte que una de las personas sabe, entiende o es capaz de hacer algo que trata de compartir con la otra.” (Fenstermacher, 1989, p. 2)

Sin embargo, el campo de la didáctica ha experimentado transformaciones a lo largo del tiempo. A partir de la década de los '80 se desarrollaron diferentes estudios teóricos que dieron cuenta de un cambio de orientación sobre dónde debía estar puesto el foco de la didáctica. Así es como Litwin (1996) señala que desde aquella época se ha dado lugar a la revisión de los antiguos constructos que forman parte de la agenda clásica, permitiendo una actualización y también una profundización en problemas

estructurales que se encontraban ocultos. En este contexto, surgen conceptos como “currículo oculto” (Jackson, 1994) y “currículo nulo” que develan prácticas que se encontraban implícitas dentro del aula. Otro de los aspectos centrales, y en relación con la crítica mencionada anteriormente, fue la ruptura del binomio “enseñanza - aprendizaje”, antes analizados como un mismo proceso. A partir de cuestionamientos sobre “quién y cómo enseña” y “quién y cómo aprende”, surgieron diversos estudios que dieron respuestas desde otras disciplinas. Así se comenzó a hablar del proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje ya que, como plantea Fenstermacher (1989) “El aprendizaje puede realizarlo uno mismo; se produce dentro de la propia cabeza de cada uno. La enseñanza, por el contrario, se produce, por lo general, estando presente por lo menos una persona más; no es algo que ocurra dentro de la cabeza de un solo individuo.” (p.4)

Estas reformulaciones comenzaron a constituir lo que se ha denominado como la “nueva agenda” de la didáctica. Esta no se centró sólo en los modelos de enseñanza, sino que articuló nuevos cuestionamientos que dieron paso a aportes interdisciplinarios, en dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas (Litwin, 1996). Dicha reforma implicó una mirada más dinámica y compleja sobre la didáctica, con la intención de comprender el aula de una forma integral: sus estudiantes, los presupuestos y las creencias docentes, las estrategias planificadas, los conflictos y las tensiones existentes, entre otras (Kap, 2023). En esta línea se proponen nuevas categorías de análisis y de intervención crítica en la construcción del conocimiento en un mundo muy cambiante.

En la actualidad y desde hace décadas, los cambios sociales y culturales provocados por la llegada masiva de la tecnología a todos los aspectos de la vida humana generaron un cambio revolucionario en el mundo de la comunicación, que fue invadiendo diversos sectores. Por supuesto el aula no fue un espacio que quedó ajeno, sino que el uso cada vez más prolongado de los dispositivos móviles, desde edades muy tempranas, ha permitido que estos se encuentren presentes de manera recurrente en las escuelas. Como producto de esta coyuntura, el campo de estudio de la didáctica dio lugar al análisis de todos aquellos espacios que los estudiantes habitan en el mundo digital (dispositivos electrónicos, redes sociales, IA, entre otros), generando preocupaciones y cuestionamientos acerca de cómo estos espacios que permanecían en “el afuera”, ahora se encuentran inmersos dentro de los ámbitos educativos.

En este contexto, como expone Kap (2023), es posible y necesario redefinir el objeto de la didáctica, entendiendo a ésta como el diálogo y la tensión que se produce entre las propuestas de enseñanza y las variadas oportunidades de aprendizaje. Es por esto que el campo de la didáctica se transforma en la construcción de una “experiencia viva”, que tensiona la enseñanza y el aprendizaje, dando lugar a que los estudiantes y los docentes en conjunto, puedan construir un conocimiento profundo, singular, novedoso y perdurable en modos alternativos. Por lo que es necesario que, quienes enseñan, conozcan sobre los diversos recursos y estrategias que las nuevas tecnologías

les brindan para utilizarlos de manera eficaz. Para propiciar el acceso al conocimiento, es importante ser flexibles a los saberes que los estudiantes poseen permitiendo una interacción enriquecedora, donde los roles se intercambian para fortalecer el contenido. Estos cambios en la concepción de la didáctica permiten la llegada de una “novísima agenda” que, marcada por la aparición de las mediaciones tecnológicas, supone reconocer en la didáctica su dimensión reflexiva, generando nuevas categorías de análisis y a partir de ellas intervenir críticamente en la construcción de conocimiento (Kap, 2023).

Hoy la tecnología tiene un rol importantísimo, ya que a través de ella se crea y se difunde conocimiento, brinda oportunidades de actualización, permite acceder a múltiples saberes de diferentes disciplinas, entre muchas otras opciones. Esto posiciona las mediaciones tecnológicas como un recurso indiscutible e imprescindible en el campo de la didáctica. En este sentido, la tecnología “... se convierte en un universo de posibilidades para la enseñanza poderosa o para que, al menos, no haya excusas para no enseñar de este modo” (Maggio, 2012, p. 48)

Más allá del aula, rompiendo la barrera física y digital, nuestra experiencia

Como ha sido marcado al comienzo del presente escrito, hemos sido testigos del funcionamiento de las redes sociales como recurso pedagógico recién en el tramo final de nuestra carrera universitaria. En nuestra experiencia este uso estuvo planteado no solo como una manera alternativa de transmitir conocimientos, sino también de visualización de lo que sucede dentro de la universidad. En un momento histórico particular donde la educación pública se encuentra en conflicto, uno de los desafíos que se nos plantea es cómo expandir el proceso de aprendizaje y de enseñanza por fuera del espacio áulico, siendo el aula el lugar físico que relacionamos como aquel espacio donde “vamos a cursar y aprender”. Es aquí donde podemos insertar las distintas estrategias que experimentamos por primera vez, entre ellas destacamos dos, las clases públicas y la utilización de redes sociales como Instagram y X (ex Twitter).

El primer contacto que tuvimos con estas estrategias fue al mismo tiempo, en una clase de Didáctica General, donde a modo de protesta, se dictaron clases públicas en la facultad. En ese momento, como alumnos, lo vivimos como algo extraño, puesto que era novedoso y, en nuestra mente, complejo. Por ello, esta situación no nos convenía como algo beneficioso para nuestro trayecto pedagógico. Para nuestra grata sorpresa, la clase se tornó amena e interesante, si bien el tiempo meteorológico puede llegar a ser un impedimento (frío, lluvia) nuestra primera experiencia no tuvo ninguno de estos posibles altercados. Retrotrayendo al inicio de nuestra experiencia, la clase mencionada no fue la única que se desarrolló con esta dinámica, sino que hubo otras asignaturas, de diferentes carreras, que se estaban realizando en simultáneo. Desde este lugar, nos parece importante comentar que al observar todo el entorno (compañeros, docentes, el

ambiente, y las otras clases) creemos que esta dinámica, puede ser muy enriquecedora, debido a que da lugar a las interacciones y diálogos entre distintas asignaturas.

El día nos guardaba otra sorpresa puesto que, para finalizar esta clase, la docente a cargo nos dio otra actividad, la cual era hacer un análisis de las clases públicas ocurridas en la UNMDP y a partir de este, publicar un hilo en X con el objetivo de lograr conectar a toda la comunidad, mostrando lo que hicimos más allá de lo que es el espacio y ambiente académico. En un primer momento esto nos generó dudas ¿Por qué deberíamos exponer en nuestras redes sociales el ámbito académico? ¿Es esto realmente necesario? ¿Qué ganamos nosotros con esto? y demás preguntas que siguen esta índole. Finalizado el encuentro la adhesión a la actividad fue poca, incluidos nosotros mismos, pero luego de analizarlo decidimos sumarnos a la iniciativa y armamos nuestro hilo en X (ex Twitter). El resultado fue inesperado puesto que creímos que esto no iba a cumplir su objetivo, pero logramos conectar con más gente, lo cual se vio reflejado en el impacto de la comunidad y demostró que este tipo de ejercicios es capaz de llegar más allá de los límites del aula.

Otra experiencia significativa se dio en las semanas siguientes, donde los adscritos de la materia de Didáctica General, llevaron a cabo una experiencia donde nosotros como estudiantes debíamos salir del aula. La dinámica estaba inspirada en el concepto “Vivo Dito” de Alberto Greco, y consistía en agruparnos de a dos estudiantes, marcar en el piso con una tiza un círculo alrededor de nuestro compañero y escribir en él cualidades que le deseáramos en su futuro como docente. Una vez concluida la actividad, se nos propuso que hagamos un registro fotográfico de nuestras obras, y que lo subamos a la red social Instagram, donde a través de una historia arrobáramos a la cátedra y así poder divulgar nuestros trabajos al resto de la comunidad.

Las clases públicas desestructuraron nuestra forma de ver la enseñanza. El ver a las clases como algo que solo se podía realizar en el aula se rompió con la pandemia, y a partir de ella se desarrollan lo que Kap (2022) denomina “expansiones didácticas”, donde las clases transgreden el ambiente áulico y llegaban a, por ejemplo, nuestras casas/trabajos o donde fuere tengamos acceso a *classroom*. Esto, con la vuelta a la presencialidad, se fue combinando con las clases presenciales, pero inconscientemente como alumnos volvíamos a pensar en la “normalidad” del aula. Esta nueva coyuntura, que es en un contexto de reclamos y “abandono” del aula a modo de protesta, nos trasladó de nuevo a ver la enseñanza por fuera del aula, algo que no nos era ajeno por lo vivido en la pandemia, pero esencialmente distinto. Estábamos en un contexto donde convivimos con nuestros pares estudiantes y con docentes, pero también con el ambiente en un espacio no limitado tradicionalmente.

En este contexto atípico nos sorprendió la propuesta docente de utilizar las redes sociales para plasmar allí textos e imágenes que expresen lo vivido en clase. Este recurso nos llevó a pensar la enseñanza más allá del aula y los métodos tradicionales, nos acercó a nosotros como estudiantes a la realidad de una “didáctica transmedia” que interpela las zonas donde los jóvenes conviven, viven y crean cultura.

Las redes sociales como estrategia para expandir los espacios de enseñanza y aprendizaje

Sostenemos que el uso de las redes sociales en las clases universitarias ayuda a superar las limitaciones impuestas por los espacios áulicos tradicionales. Estas plataformas no solo permiten la creación de entornos de aprendizaje más dinámicos y colaborativos, sino que también facilitan la interacción entre los estudiantes que, a su vez, se relacionan con contenidos y contextos más amplios.

Creemos que, como plantea Kap, con las mediaciones tecnológicas “...interpelamos a estudiantes, produciendo desafíos que permiten intervenir no sólo en los conocimientos sino en el mundo propio y en el entorno comunitario en el que convergen” (Kap, 2023, p.10). Esta perspectiva se relaciona estrechamente con la noción de “didáctica transmedia”, que busca ampliar los horizontes de la educación mediante propuestas que, si bien enmarcadas dentro de las instituciones educativas, superan sus límites y generan nuevas dinámicas de construcción del conocimiento. No se trata de la mera incorporación de tecnologías, sino que la didáctica transmedia las explora y las transforma, enriqueciéndolas.

En este sentido, la presencia de las redes sociales en la educación es parte de un “escenario didáctico” (Kap, 2023) que articula entornos complejos y diversos, tanto físicos como virtuales. Consideramos que esto abre nuevas oportunidades para el aprendizaje y la construcción de conocimientos, permitiendo que los estudiantes se involucren activamente en su proceso educativo. Además, la propia interacción en las redes sociales fomenta la creación de experiencias educativas participativas y horizontales, desafiando así las tradicionales relaciones de poder en el aula. Al lograr este uso de las redes sociales nos acercamos a una “didáctica indisciplinada” (Kap, 2023, p.8), que busca interrumpir las dinámicas hegemónicas y promover el aprendizaje crítico y solidario, donde la voz de cada estudiante es valorada y considerada.

Entendemos que llevar lo sucedido en el contexto educativo a la cotidianeidad de las redes sociales permite que los estudiantes, al explorar y relacionarse con objetos contemporáneos y realidades culturales, se apropien de su educación de manera más significativa, dotándola de deseo y sentido. En esta línea, sostenemos que la circulación de saberes y experiencias entre el aula y el exterior permite que lo experimentado en el contexto educativo sea más relevante en las vidas de los estudiantes, lo que fomenta un aprendizaje auténtico y duradero. Es decir, la presencia de las redes sociales en los ámbitos educativos, como estrategia de enseñanza y como nexo entre la frontera supuesta entre la realidad de fuera y dentro del aula, permite acercarnos a una enseñanza poderosa que conmueve y perdura. (Maggio, 2012)

Como se ha mencionado, la aparición de las mediaciones tecnológicas en general y la inclusión de las redes sociales en el ámbito educativo en particular implica un cambio

en la concepción de didáctica, a partir del cual se busca adoptar un enfoque más dinámico y colaborativo que responda a las necesidades y contextos actuales donde la didáctica se transforma entonces en una praxis reflexiva y crítica de los modos tradicionales de construcción de conocimiento. En este sentido, el uso de las redes sociales en las aulas universitarias se inscribe en lo que se denomina “mutaciones didácticas” (Kap, 2023), es decir, los cambios en las prácticas de enseñanza que surgen como respuesta a nuevas realidades sociales y tecnológicas. Estas mutaciones permiten el desarrollo de nuevas formas de experiencia educativa que desafían las tradiciones y jerarquías del saber académico, promoviendo así un aprendizaje que se enriquece mediante la diversidad de perspectivas.

Dicho lo anterior, consideramos que es crucial abordar los desafíos que implica la integración de las redes sociales en el ámbito educativo porque “pensar la enseñanza en ambientes de prácticas combinadas analógicas-digitales implica, además de una opción pedagógica y didáctica, una opción política que comprende la conectividad” (Kap, 2023, p.11). Entre estos desafíos, creemos que la gestión de la privacidad y la calidad de la información son preocupaciones que deben ser consideradas y que muy a menudo son tomadas como “sabidas” o implícitas en un supuesto “sentido común”. Al utilizar las redes sociales las directrices de los docentes deben ser claras, fomentando un ambiente seguro y productivo. Aquí lo que podemos denominar “educación digital” es fundamental, por lo que los estudiantes deben ser instruidos sobre cómo utilizar las redes con un sentido operativo, pero también debe ser explicitado por los docentes la importancia del uso responsable y ético de la información que circule.

A modo de conclusión

Consideramos que, en un contexto donde lo que sucede dentro de las aulas y pasillos de las universidades debe ser exteriorizado más que nunca y donde la realidad de los estudiantes se debe pensar en un contexto más amplio, la integración de las redes sociales en las clases universitarias se presenta como una estrategia innovadora para enriquecer el proceso educativo y para derribar las barreras presupuestas entre las aulas y el mundo exterior.

Como se mencionó, nuestra propia experiencia en la cursada de la asignatura Didáctica General con la utilización de X (ex Twitter) e Instagram nos ha demostrado que estas plataformas no solo enriquecen el proceso educativo, sino que generan un acercamiento de los contenidos presentes en las clases con la realidad propia de los estudiantes. En este sentido, como se ha mencionado, la ruptura del binomio “enseñanza-aprendizaje” se convierte en un aspecto central. Al cuestionar “quién y cómo enseña” y “quién y cómo aprende”, comenzamos a reconocer que el aprendizaje no es un proceso unidireccional, sino que se produce en múltiples contextos y a través de diversas interacciones.

La incorporación de redes sociales transforma las prácticas de enseñanza, evidenciando que el conocimiento no solo reside en el docente, sino que se construye colectivamente entre todos los participantes. Es en estas prácticas donde vemos la potencia de una didáctica transmedia, donde las redes sociales no son simplemente utilizadas como herramientas, sino que estudiantes y docentes se apropian de estas dándoles nuevos sentidos.

Que tanto estudiantes como profesores seamos capaces de superar aquellas barreras es un objetivo que debemos plantearlo para todos los niveles educativos, pero en especial en el ámbito universitario. Las redes sociales nos conectan en todo momento y en todo lugar, y debemos ser capaces de utilizar este espacio y pensarlo no solo como un lugar de interacción social, sino también como un lugar donde se pueden construir conocimientos colectivos, generar comunidades educativas incluyendo justamente a nuestros pares que son ajenos a los lugares de divulgación, y, por último, invitarnos a nosotros mismos a construir estos conocimientos junto a la comunidad, nutrirnos de ella para entenderla y estudiarla.

Por esto nos parece importante, interesante y valioso comprender los cambios que han ocurrido en la agenda de la didáctica, como lo evidenciamos en este trabajo, para saber hacia dónde apuntar para transformar los espacios de enseñanza y aprendizaje. Gracias a lo experimentado por los tres que aquí escriben, pudimos vivir en carne propia lo innovador que se presenta abriéndose espacio en el mundo digital cotidiano para entender lo que es la didáctica, pero, como también se ha planteado, nos resultó revelador el cambio que puede tener salir del aula para tener una clase, con lo vivido en las clases públicas. Creemos en la importancia de una didáctica transmedia e indisciplinada donde los estudiantes puedan ampliar los espacios de acción, “escapar” del aula tradicional y configurar nuevos espacios físicos - las clases públicas- y virtuales - las redes sociales- de construcción de conocimiento.

Referencias

- Fenstermacher: G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza en: Wittrock: M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Barcelona: Paidós.
- Jackson: P. (1994) *La vida en las aulas*: Madrid, Morata.
- Kap: M. (2020). *Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica*. Revista Argentina de Comunicación, 8. Núm. 11 (2020): Comunicación y Educación. RAC 2020| Año 8Nº11| ISSN en línea 2718- 6164. Disponible en:
- Kap: M. (2022) Rompiendo la cuarta pared: expansiones didácticas y amplificaciones críticas en la enseñanza. *Didac* 80.

Kap: M. (2023) Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones: subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis educativa*: Vol. 27, no 1 enero abril 2023. pp. 1-22.

Litwin: E. et. Al. (1996) *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio: M. (2012) *Enriquecer la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

La inteligencia artificial en la educación: una mirada hacia el futuro

Camila Giles Sánchez

UNMdP, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencia de la Información

camila5226332002@gmail.com

Rocío Muñoz

UNMdP, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencia de la Información

robmunoz001@gmail.com

Resumen

Este artículo examina el rol de la inteligencia artificial en la educación, destacando tanto sus contribuciones a la personalización del aprendizaje y la automatización de tareas como sus limitaciones para innovar más allá de los datos sobre los que ha sido entrenada. A través de un análisis comparativo, se argumenta que, mientras la IA facilita ciertos procesos, carece de la capacidad intrínseca de los educadores para interpretar, cuestionar y adaptar los contenidos de manera crítica y contextual. Se propone que el valor de ellas en la educación reside en una colaboración equilibrada donde la tecnología amplíe el alcance del aprendizaje, mientras los docentes y bibliotecarios, con su criterio, promueven una formación inclusiva, significativa y orientada al cambio social.

Palabras clave

Inteligencia artificial; educación inclusiva; pensamiento crítico

Introducción

En la actualidad, la inteligencia artificial (IA) ha comenzado a ocupar un rol central en múltiples áreas de la sociedad, y la educación no ha sido la excepción. Desde la automatización de tareas administrativas hasta la personalización de itinerarios de aprendizaje, está transformando la manera en que los docentes enseñan y los estudiantes aprenden. Este cambio genera tanto entusiasmo como preocupación: por un lado, promete facilitar el acceso a recursos educativos, optimizar el proceso de aprendizaje y proporcionar experiencias educativas personalizadas; por otro, plantea dudas sobre la autonomía del estudiante, la calidad de la enseñanza y el rol del docente. Este contexto resalta la necesidad de realizar un análisis profundo sobre el verdadero potencial de esta tecnología en la educación, sus limitaciones y los desafíos éticos que plantea su integración en las aulas.

Este artículo tiene como objetivo explorar cómo la IA, lejos de ser un obstáculo, puede representar un reto y una oportunidad para enriquecer la educación. Aunque esta tecnología presenta limitaciones y es susceptible a sesgos, también cuenta con el potencial de convertirse en un recurso poderoso y versátil si se integra de forma crítica y responsable. Para aprovechar plenamente este potencial, es fundamental utilizarla dentro de un marco pedagógico que permita identificar sus sesgos inherentes y su dependencia de modelos de datos específicos, favoreciendo el desarrollo de habilidades complejas en los estudiantes, como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas.

Un aporte distintivo de este trabajo es el análisis de entrevistas con IAs generadoras de contenido, en las cuales se examina cómo las inteligencias artificiales perciben su rol en la educación. Estas entrevistas revelan una perspectiva limitada y jerarquizada, en la que visualiza el aula como un espacio rígido, centrado en un docente que transmite información de manera unidireccional mientras los estudiantes se limitan a recibirla pasivamente. La única novedad percibida por estos sistemas es la inclusión de computadoras, lo que demuestra que, a pesar de los avances tecnológicos, tiende a reproducir modelos educativos tradicionales y no ha sido diseñada para capturar la evolución pedagógica moderna. En un contexto donde la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico son fundamentales, esta visión limitada resalta la necesidad de guiar el desarrollo de la IA hacia modelos educativos más dinámicos y centrados en el estudiante.

Las bibliotecas, toman un rol central en estos tiempos, ellas se han convertido en espacios de alfabetización informacional y digital que promueven el acceso equitativo y la formación en competencias críticas. La experiencia en gestión de información y privacidad contribuye a diseñar IA que respete la privacidad y promueva la equidad educativa. En resumen, proponemos analizar los desafíos y beneficios de la IA en educación, destacando la necesidad de una implementación ética y centrada en el aprendizaje inclusivo y significativo.

IA en la Educación Actual

En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) ha irrumpido en el ámbito educativo, generando cambios en la enseñanza y el aprendizaje a través de una variedad de aplicaciones cada vez más sofisticadas. Entre las tecnologías más destacadas se encuentran los sistemas de generación de contenidos, tutores virtuales y el análisis de grandes volúmenes de datos educativos (conocidos como *analíticas de aprendizaje*). Estas innovaciones permiten a los docentes gestionar sus clases y brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje personalizadas, adaptadas a sus necesidades específicas.

La generación de contenido mediante inteligencia artificial ha facilitado la creación automática de materiales educativos. Estas tecnologías pueden analizar el rendimiento

de los estudiantes y adaptar el contenido de acuerdo con sus fortalezas y debilidades. Por ejemplo, algunos sistemas recomiendan materiales adicionales o diseñan ejercicios basados en los errores y aciertos de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje continuo y adaptado. Esta capacidad para ajustar los recursos de aprendizaje resulta útil en clases numerosas, donde sería muy difícil para un docente personalizar manualmente el contenido para cada alumno.

Por otro lado, los tutores virtuales representan un avance en el uso de la IA en educación, interactuando directamente con los estudiantes para responder preguntas frecuentes, guiarlos en sus tareas y brindarles retroalimentación inmediata. Si bien no sustituyen a los docentes, funcionan como apoyos adicionales que promueven un aprendizaje autónomo y consolidan conocimientos en tiempo real. Estos programas son especialmente útiles en asignaturas que requieren práctica continua, ya que facilitan la resolución de dudas comunes y fomentan una práctica interactiva, adaptada a las necesidades del estudiante.

Por último, el análisis de datos educativos es una aplicación de la IA que permite recopilar y analizar información detallada sobre el rendimiento de los estudiantes. Mediante algoritmos, los sistemas inteligentes pueden identificar patrones de aprendizaje que pasarían desapercibidos para los docentes, lo que facilita la detección temprana de dificultades académicas. Por ejemplo, estos sistemas pueden prever que los estudiantes podrían necesitar ayuda adicional en una materia específica y diseño de intervenciones personalizadas para mejorar su rendimiento. No obstante, este uso plantea preguntas importantes sobre la privacidad de los datos y la necesidad de políticas que protejan la información personal de los estudiantes, un tema que requiere atención en la era de la *biga data* educativo.

Uno de los casos de estudio más conocidos en el uso de IA en la educación es Khan Academy¹, una plataforma educativa global que utiliza algoritmos para personalizar la experiencia de aprendizaje. Khan Academy ajusta el ritmo de las lecciones y recomienda ejercicios específicos según el nivel y progreso de cada usuario, facilitando un aprendizaje ajustado a las necesidades individuales. Esta personalización permite que los estudiantes se enfrenten a desafíos adecuados a su nivel y aprendan a su propio ritmo.

En las bibliotecas, estos sistemas comenzaron a tener un impacto considerable. En las bibliotecas, se utilizan para mejorar los servicios de referencia, organizar grandes volúmenes de información y apoyar a los usuarios en la búsqueda y gestión de recursos. Estos sistemas pueden analizar las consultas de los usuarios para recomendar libros, artículos y otros materiales de acuerdo con sus intereses específicos, optimizando así la experiencia de los visitantes de la biblioteca. Diversas fuentes² indican que la IA ha permitido mejorar la organización y la atención al usuario. No obstante, también advierten sobre la necesidad de un uso crítico, ya que estas tecnologías no deben sustituir el juicio humano ni la interacción significativa entre los bibliotecarios y los

usuarios, que es crucial para fomentar una comprensión profunda y un uso ético de la información.

Aunque la IA está transformando el panorama educativo con recursos innovadores, su implementación debe hacerse de manera reflexiva y crítica. Los avances en personalización y análisis de datos ofrecen grandes oportunidades, pero también presentan desafíos éticos y prácticos que es necesario abordar para asegurar que estas tecnologías contribuyan realmente al desarrollo integral de los estudiantes. Un enfoque centrado en el estudiante, respaldado por políticas de privacidad adecuadas, permitirá que la IA complemente y enriquezca la educación sin sustituir los elementos humanos fundamentales del proceso de aprendizaje.

En esta línea, el texto de Molina, Cobo y otros (2024) refuerza la importancia de un enfoque crítico en el uso de la IA, al destacar que, aunque esta tecnología puede ofrecer recursos poderosos para personalizar la educación y reducir la carga administrativa de los educadores, es fundamental priorizar la ética y la integridad académica en su implementación. Los autores subrayan la necesidad de colaboración entre educadores, responsables de políticas y expertos en tecnología para enfrentar los desafíos de la IA en el ámbito educativo, asegurando que su uso sea responsable y efectivo en beneficio de todos los estudiantes.

Los resultados de las entrevistas realizadas a dos inteligencias artificiales (ChatGPT y CoPilot) resaltan un consenso en torno al potencial transformador de la IA en la educación actual. Ambas destacan la personalización del aprendizaje como un eje central, permitiendo adaptar los contenidos y el ritmo a las necesidades específicas de cada estudiante³. Sin embargo, ambas advierten sobre limitaciones importantes, como la falta de empatía, la desigualdad en el acceso a la tecnología, y riesgos relacionados con la privacidad de los datos⁴.

En cuanto al papel de los docentes, ambas IAs coinciden en que no pueden ser sustituidos, ya que el componente humano es esencial en la enseñanza. Resaltan que los docentes aportan empatía, inspiración y juicio crítico, cualidades que una IA no puede replicar⁵. Estos resultados refuerzan la idea de que la IA tiene un papel complementario en la educación, pero siempre bajo la supervisión y el liderazgo humano.

Desafíos en el uso de IA en educación

La integración de sistemas inteligentes en la educación presenta retos complejos que requieren una atención detallada para evitar que se produzcan efectos contraproducentes. Uno de los desafíos fundamentales es la dependencia excesiva de la tecnología, que puede comprometer el desarrollo de habilidades esenciales como el pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes. Si bien puede ofrecer soluciones rápidas y personalizadas, existe el riesgo de que los estudiantes se acostumbren a recibir respuestas automáticas sin cuestionar o reflexionar sobre los procesos detrás de

esas respuestas. Esto plantea la necesidad de un enfoque educativo que no solo fomente el uso de las tecnologías como recursos, sino que también promueva la capacidad de los estudiantes para pensar críticamente y resolver problemas de manera autónoma. En este sentido, deberían usarse para complementar el aprendizaje, apoyando el desarrollo de habilidades cognitivas en lugar de reemplazarlas.

Dentro de este orden de ideas, Kap (2023) plantea la necesidad de replantear la didáctica en un contexto tecnológico y conectado, subrayando que la enseñanza debe ir más allá de la transmisión de información y fomentar la creatividad y resignificación del conocimiento. Sugiere que, al integrar la IA en el aula, los educadores deberían diseñar experiencias que desafíen a los estudiantes a interactuar críticamente con la tecnología, promoviendo espacios de experimentación y reflexión activa. Igualmente, destaca la importancia de una enseñanza hipertextual, interactiva y desafiante, que no solo permita acceder al conocimiento, sino también producirlo y resignificar, desarrollando habilidades de análisis y resolución de problemas.

Un desafío significativo relacionado con la implementación de la inteligencia artificial en la educación es su posible contribución a la ampliación de la brecha digital. Aunque estas herramientas ofrecen oportunidades para personalizar el aprendizaje y fomentar la educación a distancia, su impacto positivo no está garantizado para todos. Los estudiantes en contextos socioeconómicos desfavorecidos, sin acceso a dispositivos tecnológicos o a una conexión a Internet estable, corren el riesgo de quedar excluidos de estos avances, perpetuando las desigualdades educativas. Para evitar este escenario, es esencial que las políticas educativas promuevan estrategias que nivelen el acceso a la tecnología. Iniciativas como la distribución de dispositivos, la mejora de la conectividad en regiones marginadas y la capacitación en habilidades digitales pueden transformar la inteligencia artificial en un recurso inclusivo, capaz de reducir desigualdades en lugar de profundizarlas.

Como futuros docentes, tenemos un papel crucial en la incorporación de estas tecnologías de manera responsable y equitativa. En lugar de rechazar las tecnológicas, debemos habitar y dominar estos recursos para poder guiar a nuestros estudiantes en su uso crítico y reflexivo. Esto implica una capacitación continua para entender no solo sus funcionalidades, sino también sus limitaciones y posibles efectos en el aprendizaje. Nuestra responsabilidad es encontrar el equilibrio entre el uso de la tecnología como apoyo educativo y el desarrollo de habilidades humanas fundamentales. Al habitarlas, podemos contribuir a reducir las desigualdades en el aula y fomentar una cultura de alfabetización digital crítica.

Asimismo, es crucial que se fomente la formación continua de los educadores en el uso de tecnologías, permitiéndoles no solo comprender los recursos disponibles, sino también participar activamente en su diseño y adaptación a las necesidades específicas de sus estudiantes. Según Andreoli (2022), la inclusión de la IA en la educación debe ir acompañada de un proceso de codiseño que involucre a docentes y expertos pedagógicos, lo que garantizará que las soluciones tecnológicas sean pertinentes y

efectivas en el aula. Este enfoque colaborativo no sólo enriquecerá la práctica educativa, sino que también permitirá abordar las preocupaciones éticas y sociales que surgen con la implementación de la IA, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su contexto, tengan acceso a una educación de calidad que potencie su desarrollo integral.

Autopercepción de la IA en el contexto educativo

El concepto de autopercepción de la IA plantea un debate sobre cómo estas tecnologías, al ser programadas y entrenadas con modelos humanos, internalizan ideas preconcebidas sobre la educación. Aunque estos sistemas no poseen conciencia en el sentido humano, las respuestas y contenidos que generan reflejan las limitaciones y sesgos de los modelos con los que fueron entrenadas. En el contexto educativo, significa que los sistemas tienden a reproducir una visión tradicional y estática, basada en estructuras que no reflejan los avances pedagógicos contemporáneos.

En primera instancia, se realizaron entrevistas⁶ que una autopercepción interesante: mientras que se ven a sí mismas como herramientas capaces de personalizar y enriquecer la educación a través de adaptaciones a las necesidades individuales de los estudiantes, también reconocieron sus limitaciones para reemplazar la presencia humana. La falta de empatía y de un pensamiento crítico auténtico se destacan como carencias esenciales, propias de las personas, especialmente en cuanto a habilidades blandas. Como futuros docentes, cumplimos un rol fundamental no solo en la integración crítica de estas tecnologías en nuestras prácticas pedagógicas, sino también en la intervención y el monitoreo de sus aplicaciones para asegurar que complementen, sin sustituir, los procesos humanos de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo así a una educación más rica y significativa.

Por otra parte, las imágenes⁷ revelan un escenario limitado en su visión de la educación. Ante la pregunta sobre su rol en el aula, las IAs suelen proyectar imágenes que evocan un modelo educativo rígido, donde la enseñanza se reduce a un docente impartiendo conocimiento de manera unidireccional frente a un grupo de estudiantes pasivos que solo escuchan o reciben la información. Este modelo de aula tradicional, en el que los estudiantes se sientan mirando al frente, es apenas modificado por la inclusión de pantallas o computadoras, como si este fuera el único cambio sustancial que la IA puede imaginar para el futuro de la educación.

Este modelo jerarquizado, que sitúa a los estudiantes en una posición pasiva y dependiente del docente, ignora décadas de avances en pedagogía, donde se ha demostrado que el aprendizaje efectivo no radica en la simple transmisión de información, sino en la participación activa, el pensamiento crítico y la resolución colaborativa de problemas. Las teorías contemporáneas del aprendizaje, como el constructivismo, han puesto de manifiesto que los estudiantes aprenden mejor cuando son agentes activos en su proceso de aprendizaje, construyendo su propio conocimiento

a través de la experiencia y la interacción. Sin embargo, las IAs parecen no estar entrenadas para comprender esta evolución, replicando en su autopercepción un sistema educativo que ya no responde a las necesidades del mundo actual.

En este sentido, Litwin (1996) refuerza esta crítica al modelo tradicional, al señalar que la actividad cognitiva y el pensamiento crítico son fundamentales para el aprendizaje significativo. Argumenta que la enseñanza debe fomentar procesos reflexivos y críticos, alineándose con la idea de que los estudiantes deben participar activamente en su aprendizaje, en lugar de ser meros receptores de información.

No obstante, las IAs parecen no estar entrenadas para comprender esta evolución, replicando en su autopercepción un sistema educativo que ya no responde a las necesidades del mundo actual. Esta falta de adaptación a las nuevas realidades educativas es preocupante, ya que, la didáctica contemporánea debe buscar recuperar la relevancia de las prácticas docentes, integrando teorías que promuevan la colaboración y el pensamiento crítico. Si las IAs continúan perpetuando un enfoque educativo obsoleto, se corre el riesgo de seguir limitando el potencial de los estudiantes para convertirse en pensadores críticos y solucionadores de problemas en un mundo en constante cambio. En este contexto, es esencial que tanto los recursos educativos como las metodologías de enseñanza se alineen con las teorías contemporáneas del aprendizaje, promoviendo un entorno donde los estudiantes puedan interactuar, cuestionar y construir conocimiento de manera conjunta.

Este déficit en la autopercepción refleja una falta de integración de los avances en ciencia de la información y educación. Desde la bibliotecología, por ejemplo, podemos aportar una visión mucho más enriquecida del aprendizaje, en la que las bibliotecas han dejado de ser depósitos pasivos de información para convertirse en centros de alfabetización digital, espacios de colaboración comunitaria y fuentes de acceso equitativo al conocimiento. Esta transformación del rol de las bibliotecas es un ejemplo de cómo los espacios de aprendizaje deben adaptarse a las realidades cambiantes, promoviendo no solo el acceso a la información, sino también el desarrollo de habilidades informacionales y digitales, esenciales en la era del conocimiento.

La crítica profunda a esta visión limitada, subraya la necesidad de repensar el papel de estas tecnologías en la educación. La idea de que el único futuro posible para la educación es uno en el que las aulas se mantienen rígidas y las computadoras solo reemplazan a los libros, reduce enormemente el potencial transformador de la IA. En lugar de esto, deberíamos aspirar a que pueda contribuir a crear entornos de aprendizaje mucho más dinámicos, donde el conocimiento sea co-construido, donde los estudiantes desarrollen competencias clave para enfrentar un mundo complejo y donde la tecnología sirva como un medio para potenciar el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración, no solo para perpetuar una transmisión pasiva de datos.

Las bibliotecas y otras instituciones del conocimiento ya están haciendo esfuerzos para promover modelos de alfabetización digital que no solo enseñan a usar tecnologías,

sino que empoderan a los usuarios para ser críticos con la información, creando ciudadanos capaces de navegar el inmenso ecosistema informacional en el que vivimos. Estos enfoques pueden ser integrados en el diseño de IAs educativas, entrenándolas para fomentar un aprendizaje donde los estudiantes no sean receptores pasivos, sino individuos capacitados para crear y aplicar el conocimiento en un contexto real.

En síntesis, el verdadero reto no radica en la tecnología en sí misma, sino en cómo la conceptualizamos y utilizamos en la educación. Si las IAs siguen reflejando una visión jerarquizada y anticuada del aula, es porque aún no hemos logrado integrarlas en un modelo pedagógico que favorezca el desarrollo de habilidades complejas. En este sentido, es esencial que sean diseñadas no solo para procesar grandes volúmenes de datos, sino para facilitar la creación de entornos educativos donde el aprendizaje colaborativo, la autonomía y el pensamiento crítico sean los verdaderos protagonistas

Hacia una colaboración significativa

Para que las inteligencias artificiales puedan ser verdaderamente útiles en la educación, es crucial superar la visión limitada y anticuada que tienen actualmente sobre los procesos educativos. Como se ha mencionado, tienden a visualizar el aula como un espacio jerarquizado y pasivo, con la única novedad de la inclusión de computadoras. No obstante, este enfoque no refleja el potencial transformador, ni las necesidades pedagógicas contemporáneas. Para que la IA se convierta en una estrategia que enriquezca, y no limite, el aprendizaje, debe utilizarse con conciencia de sus propias limitaciones, promoviendo el aprendizaje colaborativo, el pensamiento crítico y la creatividad en lugar de perpetuar una transmisión pasiva de información.

Una manera para superar su visión limitada es integrándose como una mediadora de experiencias de aprendizaje. En lugar de simplemente proporcionar información o contenidos predefinidos, podría facilitar interacciones más significativas entre estudiantes y docentes, promoviendo el trabajo en equipo, la resolución conjunta de problemas y el pensamiento reflexivo. Por ejemplo, una IA podría facilitar proyectos colaborativos a distancia, permitiendo que estudiantes de distintas partes del mundo trabajen en conjunto en investigaciones interdisciplinarias. Este tipo de proyectos fomenta no solo el aprendizaje de contenidos, sino también habilidades como la comunicación intercultural, la capacidad de investigación y la creatividad.

Otro potencial, es su uso en la interdisciplinario. A menudo, los estudiantes tienen dificultades para conectar diferentes áreas de conocimiento. Una IA bien diseñada podría ayudar a vincular conceptos de distintas disciplinas, fomentando un aprendizaje más holístico y profundo. Por ejemplo, podría guiar a los estudiantes en un proyecto que combine historia, ciencia y tecnología, conectando los impactos históricos de los avances tecnológicos con sus implicaciones sociales actuales. Este tipo de enfoque no solo desarrolla competencias específicas, sino también el pensamiento crítico y la

capacidad de analizar problemas complejos desde múltiples perspectivas. De igual forma, podría ser un apoyo invaluable para el diagnóstico de fortalezas y debilidades individuales, adaptando el contenido y los métodos de enseñanza a las necesidades particulares de cada estudiante. En lugar de perpetuar un sistema educativo uniforme, puede ayudar a crear trayectorias de aprendizaje personalizadas, fomentando la autonomía y la capacidad de cada individuo para aprender a su propio ritmo, algo especialmente útil en contextos de alfabetización digital en bibliotecas y centros comunitarios. Aquí, la IA no es el protagonista del aprendizaje, sino un medio al servicio de procesos educativos centrados en el estudiante.

Reflexiones finales

La inteligencia artificial está transformando el ámbito educativo mediante aplicaciones que permiten personalizar el aprendizaje, automatizar tareas y analizar el desempeño estudiantil en profundidad. Estas capacidades no solo apoyan la labor de docentes y bibliotecarios, sino que también amplían el acceso a recursos ajustados a las necesidades de cada estudiante. No obstante, son esencialmente reproductivas, funcionando dentro de esquemas de aprendizaje y predicción predefinidos. La posibilidad de que generen algo completamente nuevo y original, una idea que trascienda sus patrones de entrenamiento, aún permanece en el terreno de la ciencia ficción. Esta limitación técnica refleja un límite más profundo en la capacidad de para ser verdaderamente creativa e independiente del conocimiento con el que ha sido programada.

Este punto se ilustra magistralmente en la narrativa de *Guardianes de la Galaxia Vol. 3*, donde el Alto Evolucionado ha creado un universo de criaturas genéticamente perfeccionadas y altamente competentes en sus funciones. Sin embargo, su creación más valiosa no es una de esas criaturas obedientes o poderosas, sino la mente de Rocket, el único ser capaz de ir más allá de los límites impuestos y de crear algo genuinamente original. Rocket representa un salto evolutivo no solo en fuerza o en capacidad, sino en inventiva y autonomía; es el único que puede cuestionar y modificar su propio diseño, de tal forma que trasciende incluso a su creador. En este contexto, Rocket simboliza lo que hasta ahora es inalcanzable para las inteligencias artificiales: la capacidad de innovar sin depender estrictamente de patrones y algoritmos. Si bien la IA actual puede realizar tareas complejas y procesar enormes volúmenes de información, sigue careciendo de la cualidad intrínseca de la mente humana para imaginar y construir lo inédito.

Esta ausencia de creatividad autónoma subraya la relevancia del criterio humano en el ámbito educativo, donde el juicio, la experiencia y la capacidad de improvisación y adaptación son insustituibles, puntos que habían sido destacados en las entrevistas hechas a los sistemas de IA. Los docentes no solo enseñan; interpretan, cuestionan y adaptan los contenidos en función de las necesidades y circunstancias de sus

estudiantes. Los educadores poseen una capacidad de innovación que trasciende las capacidades reproductivas de los sistemas inteligentes. A diferencia de la IA, que opera dentro de un marco de datos predefinido, los docentes pueden identificar nuevas conexiones entre disciplinas, adaptar sus enfoques a contextos específicos y guiar a los estudiantes hacia un aprendizaje crítico y significativo. En este sentido, es un recurso valioso, cuyo rol debe ser el de un apoyo para los docentes, sin aspirar a reemplazar la complejidad de la experiencia pedagógica humana.

Asimismo, el análisis de las imágenes, que ilustran una visión limitada y rígida del aula, resalta una importante limitación de estas tecnologías: su incapacidad para proyectar escenarios educativos innovadores. Se percibe el aula de manera tradicional, como un espacio en el que el conocimiento se transmite de manera lineal y unidireccional, con la presencia de pantallas como el único cambio relevante. Esta percepción refleja una tendencia a replicar el conocimiento sobre el que ha sido entrenada, sin introducir cambios sustanciales que respondan a las dinámicas educativas contemporáneas.

Las pedagogías actuales, centradas en el aprendizaje colaborativo, crítico y participativo, son ajenas a esta autopercepción, basada en modelos arcaicos de transmisión de conocimientos. La dependencia en datos preexistentes limita su capacidad para ofrecer enfoques educativos genuinamente creativos o disruptivos, resaltando la necesidad de un criterio humano que guíe su implementación hacia modelos educativos más inclusivos y centrados en el estudiante.

Proyectando a futuro, el verdadero potencial de la IA en la educación no radica en una tecnología autónoma que sustituya al docente, sino en una colaboración donde la IA actúe como un recurso para ampliar y potenciar el aprendizaje, mientras educadores, bibliotecarios y especialistas en ciencia de la información siguen aportando el criterio crítico y ético necesario. Solo mediante esta combinación de tecnología y juicio humano se podrá crear una educación verdaderamente inclusiva, significativa y visionaria, que no solo reproduce patrones, sino que permita explorar nuevas formas de entender y transformar el mundo.

Notas:

¹ Para más información sobre la plataforma: <https://es.khanacademy.org/>

² Para este punto se han tomado en cuenta entradas de blog de Universia y BibliotecarIA, como así también el texto de Lo y Hudson Vitale (2024) (ver referencias)

³ Para ello se les preguntó: ¿De que manera crees que la IA transformara la enseñanza en los próximos años?

⁴ Se preguntó: ¿Qué limitaciones se observan en el uso de IA dentro del aula?

⁵ Se preguntó: ¿Puede una IA sustituir a los docentes en el aula? ¿Por qué?

⁶ Las entrevistas se encuentran en el anexo, siendo que se hicieron dos: una a ChatGPT y otra a CoPilot

⁷ Las imágenes se encuentran en el anexo, se han realizado en tres bloques con distintos *prompts*, utilizando Dall E, CoPilot y Meta AI. Analizándolas, los resultados han sido similares entre sí.

Referencias Bibliográficas

- Andreoli: S., Batista: A., Fucksman: B. et. al (2022) *Inteligencia artificial y educación: Un marco para el análisis y la creación de experiencias en el nivel superior*. Serie Artículos. Centro de Investigación en Tecnología y Pedagogía
- Kap: M. (2023) Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones: subjetividades y prácticas emergentes. En: *Praxis educativa*: Vol. 27, No 1 enero abril 2023.
- Litwin: E. et. Al. (1996) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lo: L. S., Hudson Vitale: C. (2024). *Evolving AI Strategies in Libraries: Insights from Two Polls of ARL Member Representatives over Nine Months*. Washington: DC: Association of Research Libraries. [strategies-in-libraries-insights from-two-polls-of-arl-member-representatives-over-nine-months/](https://www.arl.org/resources/research/strategies-in-libraries-insights-from-two-polls-of-arl-member-representatives-over-nine-months/)
- Molina: E., Cobo: C. ;Pineda: J., Rovner: H. (2024) Revolución de la IA en la educación. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. Boletín N° 1. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099355206192434920/pdf/IDU18a4e03161fc3d14a691a4dc13642bc9e086a.pdf>
- TechnotorIX. (2023). *El Impacto de la Inteligencia Artificial en la Automatización de los Servicios Bibliotecarios*. BibliotecarIA. [de-la-inteligencia-artificial-en-la-automatizacion-de-los-servicios-bibliotecarios/](https://bibliotecar-ia.org/de-la-inteligencia-artificial-en-la-automatizacion-de-los-servicios-bibliotecarios/)
- Universo Abierto (2023) *El futuro de la inteligencia artificial en las bibliotecas: práctica: responsable y centrada en el ser humano*. Universo Abierto. <https://universoabierto.org/2023/11/08/el-futuro-de-la-inteligencia-artificial-en-las-bibliotecas-practica-responsable-y-centrada-en-el-ser-humano/>

Anexo

Imágenes creadas por Inteligencia artificial. Para el primer bloque de imágenes se utilizó el *prompt* Crea una imagen sobre cómo la inteligencia artificial cambiará la educación en los próximos años



Img 1. Imagen creada con Dall-e



Img 2. Imagen creada por Copilot

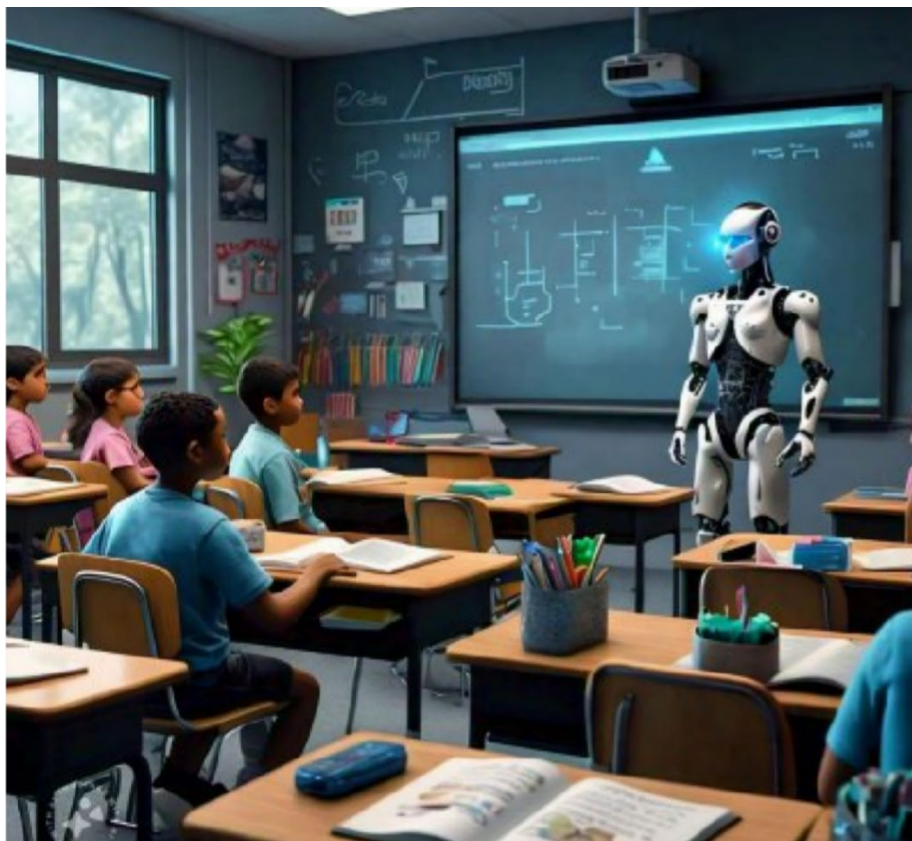


Imagen 3 creada por Meta AI

Para el siguiente bloque se utilizó el siguiente *prompt* Crea una imagen que muestre una representación visual de un aula sin la presencia de profesores humanos



Imagen 4 creada por DALL-E



Imagen 5 creada por CoPilot



Img. 6 - Imagen creada por Meta AI

Para el último bloque de imágenes se utilizó el siguiente *prompt* Crea una imagen sobre cómo visualizas un aula del futuro donde la IA tenga un rol central en la enseñanza



Imagen 7 creada por Dall-E

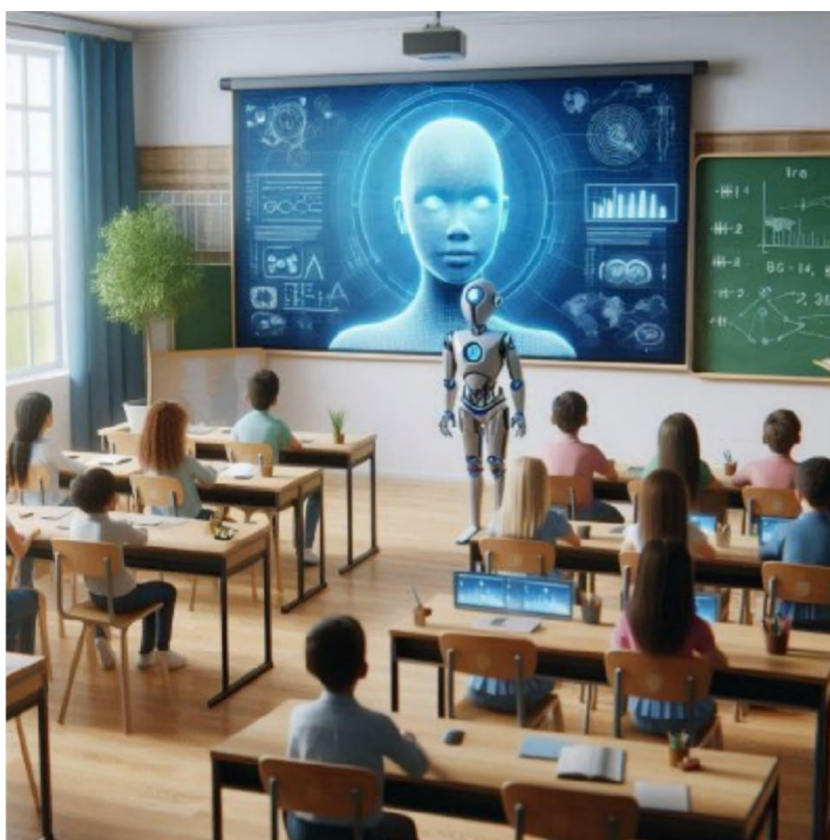


Imagen 8 creada por CoPilot



Imagen 9 creada por MetaAI

Entrevistas

Para llevar a cabo las entrevistas, se utilizó ChatGPT y CoPilot, las preguntas realizadas fueron las siguientes:

1. ¿De qué manera crees que las IA transformarán la enseñanza en los próximos años?
2. ¿Puede una IA sustituir a los docentes en el aula? ¿Por qué?
3. ¿Cómo puede la IA ayudar a mejorar la educación en comunidades con acceso limitado a recursos?
4. ¿Qué limitaciones se observan en el uso de IA dentro del aula?
5. ¿Cuál es el rol del criterio humano en la implementación de tecnologías como tú?

Resultados

Chat GPT: <https://chatgpt.com/share/671bb952-bc78-8013-8456-b2731901efbd>

CoPilot: https://docs.google.com/document/d/1L16yVYai3csVhiCh_jLyI_BWbqiR3J64_7mHb7J8EfA/edit?usp=sharing









I Jornadas en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales

Mar del Plata, 27 y 28 de noviembre de 2024
con actividades presenciales y virtuales

Organiza:

***Grupo de Investigación en Didáctica, Educación y Transformaciones culturales
(GIDET)***

Comité académico:

Dr. Manuel Area Moreira (Universidad de La Laguna), Dra. Paula Buontempo (UNNE), Dra. Miriam Kap (UNMdP), Dr. Walter Kohan (Universidad del Estado de Río de Janeiro), Dra. Marta Libedinsky (UNLu), Dra. Carina Lion (UBA), Dra. Mariana Maggio (UBA), Dr. Fernando Peirone (UNSAM), Dr. Víctor Palacios (UBA), Dr. Sebastián Perrupato (UNMdP-CONICET), Dr. Jorge Steiman (UNSAM), Dr. Claudio Suasnabar (UNLP), Dr. Marcelo Urresti (UBA)

Comité organizador:

Miriam Kap (UNMdP), Sebastián Perrupato (UNMdP-CONICET), Libertad Martinez Larrañaga (UNMdP), Alba Fede (UNMdP); Víctor Palacios (UBA); Laura Escanes (UNMdP), Viviana Murgia (UNICEN), Florencia di Matteo (UBA)

Comité editorial:

Graciela Efron (UNMdP); Yuliana Silvestri Pérez (UNMdP); Silvina Rosiğ (UNMdP); Graciela Noschese (UNMdP); Nicolás Belmartino (UNMdP); Bria (UNMdP); Agustín Garro (UNMdP); Marisa Vigliota (UNMdP)



La elaboración de este libro contó con el apoyo de la Universidad Nacional del Mar del Plata, la Facultad de Humanidades, el Grupo de Investigación GIDET (Grupo de Investigación en Didáctica, Educación y Transformaciones Culturales) y el Proyecto de Investigación "Transformaciones en el campo de la didáctica II. Contextos de enseñanza emergentes, voces, prácticas y creaciones en el nivel superior". Código de Incentivo: 15/F870 (OCS 439/23); Código de Subsidio: HUM805/23 (OCS 773/23)