

Libros de **Cátedra**

Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del profesorado

Conceptualizaciones y experiencias
en Ciencias de la Educación

Marina Inés Barcia, Susana de Morais Melo,
y Silvina Justianovich (coordinadoras)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

DIDÁCTICA Y PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CONCEPTUALIZACIONES Y EXPERIENCIAS EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN

Marina Inés Barcia
Susana de Morais Melo
Silvina Justianovich
(coordinadoras)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP

Este libro está dedicado a nuestras maestras.
En memoria de Estela Cols y Julia Silber,
y en reconocimiento a la amorosa presencia
de Raquel Coscarelli y Gloria Edelstein

Índice

Introducción _____	6
---------------------------	---

Marina Inés Barcia

Advertencia _____	9
--------------------------	---

Capítulo 1

Principios para la acción: Didáctica y enseñanza _____	10
--	----

Sofía Picco

Capítulo 2

¿Sobre qué temas produce saberes la Didáctica en la actualidad? _____	31
---	----

Sofía Picco, Elisa Marchese y Gabriela Hoz

Capítulo 3

La reflexión posactiva en el diseño y la deliberación sobre la enseñanza _____	56
--	----

Marina Inés Barcia, Susana de Morais Melo, Silvania González Refojo,

Silvina Justianovich, Aldana López

Capítulo 4

La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos _____	71
--	----

Aldana López y Gabriela Hoz

Capítulo 5

Las tutorías como una forma de enseñanza y como función docente _____	83
---	----

Susana de Morais Melo, Marina Inés Barcia, Silvina Justianovich y Aldana López

Capítulo 6

Los ateneos en la formación de profesores _____	100
---	-----

Susana de Morais Melo, Marina Inés Barcia, Aldana López

Capítulo 7

Investigaciones acerca de los saberes de los profesores _____ 110

Maria Esther Elías

Capítulo 8

Entre la teoría y la práctica: algunos aportes para pensar la construcción del rol docente__ 124

Elisa Marchese

Las autoras _____ 135

Introducción

Presentamos en este libro el trabajo conjunto de la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación (FaHCE/UNLP) y de las cátedras de Didáctica y de Formación Permanente de Educadores. En este segundo libro que escribimos gracias a la posibilidad que brinda la Colección Libros de Cátedra de EDULP, realizamos un encuentro largamente querido y necesario entre cátedras que confluyen en la formación para la enseñanza de nuestro profesorado. Quisimos participar a nuestras colegas para aprender, comentarnos y producir un escrito que es polifónico y que se ofrece de este modo a los lectores. Procuramos de este modo contribuir, saliendo del espacio tan particular que configura el formato de cátedras, al desarrollo del saber sobre la formación para la enseñanza, que recupere trayectorias y que se despliegue en recorridos que convergen en las Prácticas de la Enseñanza, pero que no son un mero producto de un camino previo. Son más bien un espacio de recuperación, de convergencia, de resignificación de la formación de los pedagogos. Como hemos ya dicho en nuestro libro anterior, consideramos a las prácticas de la enseñanza como ámbito de intervención y como objeto de estudio de nuestro profesorado. Desde un punto de vista epistemológico, los saberes para las prácticas, en y sobre las prácticas deben ser sistematizados por quienes los llevan a cabo -aunque no exclusivamente, claro-. Es el particular lugar en el campo de la educación de los científicos de la educación, como pedagogos y didactas, el de ser quienes realizan y quienes investigan sobre la enseñanza. Hay que reconocer las huellas de nuestro trabajo, y problematizarlo, pero más que nada necesitamos trabajar mucho sobre esa especificidad. Hoy más que en otros contextos históricos, el debate sobre la educación está fuertemente atravesado por otros actores sociales, que pugnan por ganar legitimidad en la construcción de sus sentidos. Por eso cada espacio de encuentro, de sistematización de conocimiento pedagógico y didáctico, por más modesto que parezca, tal el nuestro, debe ser pensado en ese sentido. No para cerrarnos a otros, pero sí para reconocer la vigencia de la reflexión y de la práctica en la profesión docente en nosotros.

Cada capítulo de este libro presenta la particular perspectiva de su autora o autoras: han sido leídos por otras autoras designadas, comentados y corregidos según aquello que cada responsable del trabajo recuperó del diálogo con las demás. Desde el planteo inicial, no buscábamos aunar visiones o alinear perspectivas, y por eso hablamos de texto polifónico. Sí creímos que podría constituirse en un espacio de intercambio. De hecho fue un lugar de charlas y comentarios mutuos, de mucho respeto y afecto, de reconocimiento del valor de las producciones diversas que aquí ofrecemos.

En el Capítulo 1, Sofía Picco propone reflexionar en torno a la elaboración de principios para la acción como una modalidad de concreción de la dimensión normativa de la Didáctica entendida como una teoría-práctica para luego en el Capítulo 2, presentar un trabajo de investigación referido a los temas sobre los que se producen saberes desde la Didáctica en la actualidad. En él, la autora junto con Gabriela Hoz y Elisa Marchese sistematizan aquellas temáticas y problemáticas sobre las que el campo de la Didáctica en la Argentina está produciendo saberes, indagando en las actas de diferentes eventos científicos de la especialidad llevados a cabo en Argentina entre 2007 y 2016.

En el Capítulo 3, Marina Inés Barcia, Susana de Morais Melo, Silvania González Refojo, Silvina Justianovich, Aldana López comparten una experiencia sobre la reflexión posactiva, reconociéndola como parte de la práctica de enseñanza y como una instancia formativa a partir de la acción interactiva del aula. Se asume que la reflexión comienza antes de la misma situación interactiva, se inicia en las decisiones de previsión, continúa en la deliberación durante la práctica y que al sistematizar la experiencia de diseño y de acción, en la fase de revisión sobre la práctica se hacen posibles mejores decisiones para la siguiente propuesta de enseñanza, promoviendo la recursividad como lógica que anuda los sentidos de lo histórico en el devenir de la enseñanza.

Por su parte en el Capítulo 4, Aldana López y Gabriela Hoz trabajan sobre la construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos en el que sostienen que "el saber, para y al entrar en una situación didáctica, debe atravesar un proceso de construcción complejo, que atiende a los sujetos destinatarios y los propósitos de enseñanza (tanto macro curriculares como los propios del docente)". Proponen reflexionar sobre este proceso de elaboración en el contexto del diseño y desarrollo de clases en la formación docente inicial. Este trabajo comparte algunas ideas que surgen del trabajo colaborativo entre la cátedra de Prácticas de la Enseñanza y de Didáctica del Profesorado en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP), y de la materia Didáctica y Curriculum del Profesorado en Educación Inicial del ISFD N° 9 de la provincia de Buenos Aires. Resulta importante poder sistematizar la experiencia y poder tematizar la práctica, resaltando el trabajo entre el formador y el co-formador de los alumnos practicantes que realizan su proceso de residencia para obtener el título de profesores en Ciencias de la Educación.

En el Capítulo 5, Susana de Morais Melo, Marina Inés Barcia, Silvina Justianovich y Aldana López presentan diversas perspectivas sobre las funciones que las tutorías asumen en las prácticas docentes universitarias y explican las modalidades que asumen en el trabajo de la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación, desde la enseñanza presencial y virtual. Se trata de dar cuenta de la complejidad del espacio que se ofrece en tanto encuentro de reflexividades e instancia de formación por lo que se recupera la perspectiva desde la experiencia de las y los propios estudiantes, para arribar a reconocer algunos desafíos presentes en la formación docente universitaria en relación a las diversas funciones docentes.

En el Capítulo 6, Susana de Morais Melo, Marina Inés Barcia y Aldana López proponen reflexiones en torno a la recurrencia del ateneo como dispositivo pedagógico-didáctico en la formación inicial y continua y en sus vinculaciones con tradiciones de formación docente en

nuestro país. Luego sugieren especificidades del dispositivo y relatan la experiencia de la cátedra, planteando avances e interrogantes que se abren a partir de reflexionar sobre ella.

El capítulo 7, que escribe Maria Esther Elías, está enfocado en los saberes de los docentes, tema que ha sido objeto de considerable estudio en los últimos treinta años. Realiza una contextualización de las investigaciones en el tema, ubicándolas en tres enfoques principales: los estudios del procesamiento de la información, del conocimiento práctico, y del conocimiento didáctico del contenido. El capítulo se enfoca especialmente en este último enfoque que ha despertado un gran interés desde su formulación original, a mediados de los años 1980, y que ha mostrado una vigencia y productividad notables hasta nuestros días.

Por último, el Capítulo 8 a cargo de Elisa Marchese, recupera algunas características de la iniciación al trabajo docente, identificando y poniendo en tensión algunos de los elementos que allí se presentan, focalizando el trabajo en torno a tres dimensiones que se articulan y complementan entre sí: la biografía escolar, la formación docente inicial y la formación docente continua.

El trabajo queda aquí presentado, abierto a continuar siendo problematizado y reescrito.

Marina Barcia

Advertencia

En este trabajo se han respetado las perspectivas de cada una de las autoras sobre las temáticas abordadas, así como sus enfoques y estilos de escritura. En relación a esto último, las y los lectores se encontrarán con diferentes formas de enunciación, que desde la coordinación del presente libro se han sostenido, en respeto a las decisiones de cada autoría.

CAPÍTULO 1

Principios para la acción: Didáctica y enseñanza

Sofía Picco

Introducción¹

En este capítulo nos proponemos reflexionar en torno a la elaboración de principios para la acción como una modalidad de concreción de la dimensión normativa de la Didáctica entendida como una teoría-práctica.

Como parte de esta introducción, consideramos necesario explicitar algunos supuestos que conforman nuestro posicionamiento teórico-epistemológico y ético-político desde el cual y en el cual realizamos esta contribución. En primer lugar, cuando hablamos de Didáctica nos referimos a aquella caracterizada como general y entendemos que se trata de una disciplina diversa integrada por un conjunto de teorías acerca de la enseñanza (Souto y Mazza, 2001). Desde una perspectiva socio-histórica, entendemos que en la Didáctica, como en toda disciplina, se pueden identificar comunidades de intelectuales que comparten discursos, formas de referirse al objeto de estudio y desiguales relaciones de poder que van marcando sobre qué y cómo producir conocimientos (Giroux, Apple, citados en Barbosa Moreira, 1999).

En segundo lugar, cabe explicitar que en este capítulo se desarrolla una determinada manera de entender la Didáctica como disciplina, postura metateórica que no es unánimemente aceptada al interior del campo. En este sentido, estamos aludiendo a la Didáctica como una teoría normativa. Este posicionamiento teórico-epistemológico nos acerca a entenderla como una teoría-práctica que reconoce a la enseñanza como *praxis*, como una acción de hacer-realizar en el sentido de Carr (1990), y que nos distancia de corrientes positivistas que postulan una concepción de ciencia y de lo científico como práctica neutral (si esto fuera posible), carente de valores y de orientaciones para la práctica (posicionamiento similar asume Silber (2007) para la Pedagogía como teoría-práctica).

Retomaremos estas cuestiones a lo largo del trabajo en tanto tamizan nuestra forma de entender la disciplina porque coincidimos con Davini (2008) cuando dice que renegar contra la elaboración de normas didácticas es como decretar el fin de la disciplina porque esta dimensión normativa acompaña a la Didáctica desde su surgimiento formal con Comenio en el siglo XVII,

¹ En algunos casos puntuales en este trabajo se incluyen expresiones en género gramatical masculino considerado como inclusivo de la diversidad de identidades sexo-genéricas. Esta decisión no desconoce sino que por el contrario apoya los debates, luchas y reivindicaciones político-ideológicas a favor de la visibilización y de la igualdad de derechos de todas las personas.

pero a su vez, entender la enseñanza como *praxis*, y no como *poesis* (Carr, 1990), condiciona la manera en la que vamos a conceptualizar estos principios para la acción que se conforman en el eje de reflexión de este capítulo. La teoría de la educación está conformada por “ideas sobre la naturaleza de la práctica educativa e incorporan siempre una concepción tácita de cómo ha de utilizarse la teoría en la práctica” (Carr, 1996: 64).

La posibilidad de intervenir no es exclusiva de la Didáctica sino que son preocupaciones que afectan a todas las ciencias sociales. Follari (2000) afirma que la ciencia tiene la posibilidad de intervenir en el ámbito social en el que se desarrolla. La investigación científica afecta –o al menos puede hacerlo– al objeto con el que trabaja. Para el autor, la cercanía entre el lenguaje de las ciencias sociales y el de la vida cotidiana de las personas, debe ser interpretada como una forma de encontrarse en mejores condiciones para facilitar la apropiación del lenguaje científico por parte de la sociedad y contribuir a su autorreflexión.

En tercer lugar, cuando hablamos de Didáctica y de su constitución epistemológica como disciplina, lo hacemos reconociendo un entramado tripartito indisoluble entre la explicación, la norma y la utopía (Davini, 1996; Gimeno Sacristán, 1978; Silber, 1997; 2007). Como sostienen Carr y Kemmis (1988), en tanto la educación es un problema práctico, las teorías e investigaciones educativas no pueden limitarse al descubrimiento de un nuevo saber, sino que también deben buscar confeccionar cursos de acción posibles que dirijan las prácticas en determinados sentidos. La construcción y orientación de esos cursos de acción posible que realiza la Didáctica y también la Pedagogía, forman parte de una concepción teórico-epistemológica sobre la forma de entender la disciplina, pero a su vez, entran con un posicionamiento ético-político ineludible. Cada orientación para la realización de buenas prácticas de enseñanza se realiza en un contexto de decisiones de políticas más amplias, siempre contradictorias y plagadas de relaciones de poder, porque la enseñanza es una cuestión política como explica Terigi (2004), y además, cada orientación hacia la enseñanza, por más micro que sea, busca la concreción de un proyecto político-educativo y de determinados valores (Camilloni, 2007a).

En cuarto lugar, entendemos que estas dimensiones teórico-epistemológicas y ético-políticas conforman un posicionamiento que se puede conceptualizar de manera similar a como Giroux define la “racionalidad” (1981, citado en Salinas Fernández, 1997). Este posicionamiento se conforma con un conjunto de teorizaciones y prácticas que mediatiza nuestra comprensión del mundo, condiciona nuestra mirada del mundo pero también ese mundo condiciona nuestra experiencia en él. Como expresa De Vita:

no se elige la realidad en que nos toca actuar pero sí se elige la posición que se decide tomar frente a ella, imaginando que otras cosas, de otro orden, puedan suceder: “la posición ética no renuncia jamás a buscar en cada situación una posibilidad hasta entonces inadvertida, aunque sea ínfima. Lo ético radica entonces en movilizar todos los recursos intelectuales, sensibles y técnicos para activarla” (Birgin y Duschatzky; 2001: 147; en De Vita, 2009: 11).

Con estos supuestos de partida, en este capítulo, nos proponemos encontrar una manera de conceptualizar los principios para la acción que nos ayude a expresar el sentido que le asignamos a la Didáctica como teoría normativa.

A continuación, pretendemos sistematizar el tratamiento que los criterios básicos de acción o los principios de procedimiento –según diferentes autores– recibe en la bibliografía sobre Didáctica y *Curriculum*, destacando especialmente aquellas orientaciones relativas a la programación de la enseñanza y cada uno de sus componentes constitutivos (a saber: marco referencial intenciones, contenidos, estrategias y evaluación). Con este recorrido queremos enriquecer las reflexiones teórico-epistemológicas de la primera parte, como si se tratara de una espiral siempre permanente entre la teoría y la empiria, semejante a aquella que Sirvent (2010) identifica para caracterizar el modo de generación conceptual en la producción de conocimiento de lo social.

Una primera conceptualización

¿Qué son los principios para la acción? ¿Y los criterios para la acción? ¿Por qué y cómo pueden acompañar a quienes enseñan en la toma de decisiones acerca de la enseñanza?

Siempre es útil el recurso del Diccionario para comenzar a discriminar los sentidos asociados a los términos.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), “criterio” significa “norma para conocer la verdad” (<http://dle.rae.es/?id=BK4MHWL>)². Coincide en esta definición el Diccionario de Filosofía de Ferrater Mora cuando expresa: “por criterio se entiende generalmente el signo, marca, característica o nota mediante la cual algo es reconocido como verdadero” (1958: 298). El autor agrega algo interesante para el sentido que nos interesa recuperar aquí: “el criterio sería, por consiguiente, algo distinto no sólo del objeto propio conocido, sino también de la facultad cognoscitiva, que exigiría un criterio para determinar lo verdadero” (1958: 298).

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), una de las acepciones de “principio” refiere a “base, origen, razón fundamental sobre la cual se procede discurrendo en cualquier materia” y otra a “Norma o idea fundamental que rige el pensamiento o la conducta” (<http://dle.rae.es/?id=UC5uxwk>).

Etimológicamente *principio* deriva del latín *principium* “comienzo, primera parte, parte principal” a su vez derivado de *prim-* “primero, en primer lugar” y *cap(i)-* “tomar, coger, agarrar”, por lo que literalmente *principium* es “lo que se toma en primer lugar” (<http://etimologias.dechile.net/?principio>).

Teniendo en cuenta estas acepciones, optamos por utilizar la expresión “principio” como base sobre la que se procede para discurrir en alguna materia, en este caso, la enseñanza. Son también interesantes las siguientes acepciones de “discurrir” que figuran en el Diccionario de la

² En todos los casos en los que se recurre al diccionario, se presentan sólo las acepciones que posibilitan problematizar el objeto de estudio, dejando de lado aquellas otras que se considera tienen menor pertinencia.

Real Academia Española (2001): “inventar o idear algo”, “pensar o imaginar algo” y “pensar o reflexionar sobre algo” (<http://dle.rae.es/?id=DfUbYbe>).

Cuando aludimos a la construcción y utilización de principios para la acción referimos a aquellas orientaciones que elabora la Didáctica, en tanto una teoría de la enseñanza, y que están destinadas a acompañar las prácticas e integrar la plataforma decisional que construyen quienes enseñan para pensar, reflexionar, imaginar o moverse (siguiendo algunas acepciones de “discurrir”) o para decidir en las prácticas de enseñanza.

Zabalza explicita la importancia de contar con “una plataforma decisional” (1991: 121) para la selección de contenidos para la enseñanza. Esta categoría –junto con aquella de “mentalidad curricular” (1991: 14) y la concepción de programación que sustenta el autor– permiten configurar un espacio en el cual quienes enseñan toman decisiones, en este caso, sobre qué y para qué enseñar cuando planifican sus clases.

Afirmar que la Didáctica es una teoría normativa, tal como sostenemos en este trabajo, supone entender en estos términos los vínculos entre la teoría didáctica y quienes enseñan, quienes tienen la responsabilidad social e institucional de llevar a cabo las prácticas de enseñanza, quienes son en definitiva los destinatarios del discurso didáctico (Camilloni, 2007b). Consideramos que las decisiones en materia de enseñanza están siempre fundamentadas aún cuando dichos fundamentos puedan localizarse en motivos inconscientes, poco explorados, asentados en las propias biografías personales, escolares y profesionales. En este sentido, los principios para la acción elaborados por la teoría didáctica apuntarían a conformar de manera explícita esa plataforma sobre la cual los docentes toman decisiones sobre y en la enseñanza. Pero a su vez sabemos que quienes enseñan toman múltiples referentes para la orientación y fundamentación de su práctica, entonces estos principios para la acción serían uno de esos referentes. Esta conceptualización se sustenta también en entender la enseñanza como *praxis* porque como dice Carr:

Debido a esta relación recíproca entre «medios» y «fines», la *praxis* está regida por un modo de teorizar en el que la deliberación y reflexión desempeñan un papel principal. La *deliberación* es necesaria porque la *praxis* siempre implica elegir un curso de acción contra el fondo de una estructura ética general (Carr, 1990: 97. La cursiva figura en la edición consultada).

Cuando Davini define los “criterios básicos de acción didáctica” dice que son aquéllos que “orientan las prácticas de enseñanza y permiten elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos” (2008: 57)³.

³ La relación medios-fines que parecería estar implícita en la cita debe interpretarse en el marco de conceptualizar la enseñanza como *praxis* (Carr, 1990), que concreta valores y finalidades más amplias pero que también busca alcanzar el aprendizaje porque sabemos que se enseña para que alguien aprenda (Fenstermacher, 1989). Tomando los aportes de John Dewey se puede reflexionar sobre el sentido de los fines en la enseñanza desde una perspectiva no externalista ni tecnicista (Feldman, 2010).

Consideramos que la riqueza de estos principios didácticos que orientan la acción radica en la posibilidad que brindan a quienes enseñan para intervenir y fundamentar su práctica, pero, además, no inhiben los márgenes de actuación, sino que los potencian. Estos criterios demandan del juicio práctico de los docentes para su puesta en práctica, pero también para su enriquecimiento y revisión permanente.

Asimismo consideramos que este sentido que le estamos asignando a los principios para la acción permite dar concreción a la dimensión normativa de la Didáctica, en la cual venimos profundizando teóricamente en los últimos años (Picco, 2010; 2014). Como dice Silber (2007) a propósito de los criterios pedagógicos, éstos permiten pasar de lo general a lo particular.

La idea de criterio –que tiene que ver con lo científico, filosófico, ético, político– podría hacer viable diferenciaciones y enlaces con otros componentes pedagógicos y específicamente, didácticos. Lo percibimos como un posible punto de enlace entre lo general que aporta el conocimiento, la ética y la experiencia previa, con lo particular que emerge de una situación educativa. No estamos aludiendo a métodos ni procedimientos didácticos, sino a la construcción de un “desde dónde” me paro para actuar, para vincular teoría y práctica, para intervenir (Silber, 2007: 96)⁴.

La definición brindada por Davini (2008) sobre los “criterios básicos de acción didáctica”, ofrecida precedentemente, nos parece relevante. Aúna la necesaria base normativa de la Didáctica, que acompaña a la disciplina desde su surgimiento, los saberes disciplinares y experienciales, con la recontextualización que de dichos criterios deben realizar quienes enseñan para atender a las singularidades de sus prácticas de enseñanza.

Por esto es relevante el sentido que Frigerio le asigna a lo normativo. Para la autora, una norma debe poseer una “*textura abierta*” (1991: 27). Así, la norma didáctica podría representarse como una red en cuyos intersticios emergen la libertad y creatividad de quien enseña, necesarias para su interpretación y para la apertura de aquellos espacios indeterminados de la práctica. Parafraseando a la autora, no hay normativa que pueda clausurar todos los significados que le pueden adjudicar quienes la reinterpretan. Asimismo, la normativa didáctica es puesta a jugar en las instancias preactiva, interactiva y posactiva de la enseñanza (Jackson, 1992) por lo que, aun cuando sea la síntesis de ciertos acuerdos entre distintos sujetos políticos, sociales y pedagógicos acerca de cómo es bueno y deseable enseñar, queda expuesta a la resignificación y revisión en diferentes espacios y de la mano de diversos actuantes.

Aunque no lo profundicemos en esta oportunidad, corresponde dejar planteada aquí una arista interesante de análisis posterior en torno a la figura del docente, como mediador de los vínculos entre el conocimiento didáctico y la práctica. Al referirse específicamente al “sujeto destinatario del discurso didáctico”, Camilloni (2007b) concluye que debe ser conceptualizado como un sujeto individual y empírico y con la capacidad para realizar la necesaria traducción a

⁴ En consonancia con las indagaciones de Silber, para profundizar en la categoría “criterio pedagógico”, se puede consultar también el trabajo de Citarella y Todone (2011).

la práctica que la teoría didáctica demanda para alcanzar sus intencionalidades. Este esfuerzo de acomodación de la teoría didáctica se lleva a cabo en el marco de las condiciones áulicas, institucionales y sociales que configuran el escenario en el que se concreta la enseñanza. “Ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación, fruto de la reflexión crítica y de la decisión creativa. Éste es el aporte, su alcance y su límite, que la teoría didáctica puede hacer a la práctica pedagógica” (Camilloni, 2007b: 69)⁵.

Como dijimos, Davini (2008) plantea que renegar contra la elaboración de normas didácticas es como decretar el fin de la disciplina. Muchas veces esto se ha hecho en un intento de oposición a una didáctica tecnicista.

La cuestión parece bastante riesgosa para la educación, especialmente si se consideran los efectos sociales y políticos de la enseñanza en las escuelas. La enseñanza y la acción docente en las instituciones educativas no pertenecen al mundo de las decisiones privadas sino a una acción pública con consecuencias sociales significativas (Davini, 2008: 57).

Desde la forma de entender la disciplina que estamos desarrollando, consideramos necesario que la Didáctica brinde dichos principios para la orientación y la fundamentación de la acción en la enseñanza, permitiéndoles a quienes enseñan hacer ejercicio de su profesionalidad, tendiendo al mejoramiento de la enseñanza siempre definido desde un determinado posicionamiento que indica qué es una buena práctica de enseñanza o cuáles son buenos lugares a los que llegar. La ausencia de este tipo de intervenciones didácticas convalidaría una práctica educativa cercana al enfoque del sentido común (Carr, 1996), en contradicción con conceptualizar a la educación como proceso social y de carácter público, por lo tanto,

En la nueva perspectiva de la didáctica debiera plantearse, respecto de la normativa, un mínimo de acuerdo que, aun reconociendo que supone marcos teóricos a probar, represente conocimientos públicos, es decir que puedan compartir y utilizar otras personas y no sean patrimonio de la intuición intransferible del sujeto que investiga o que enseña (Davini, 1996: 51).

Como dice Feldman (2002), la masificación de la enseñanza y de las orientaciones que pueda aportar la Didáctica para ayudar a muchos docentes a enseñar, permite ganar en eficiencia pero también se pierde en singularidad, ya las cosas no se hacen como uno quiere sino como indica la norma institucional. Se pone en evidencia el “doble juego de producción propio de toda institución que normatiza y regula la vida social y a la vez genera subjetividad” (Coscarelli, 2017: 31). Pensar que la enseñanza es un problema institucional y no de resolución cara a cara (Feldman, 2002; Terigi, 2006), implica pensar que la Didáctica debe acompañar a quienes enseñan en estos sistemas masificados de educación para que las resoluciones no queden en

⁵ Se pueden ampliar los necesarios vínculos entre la Didáctica y los saberes docentes en Cometta (2017). La Didáctica reconoce en la y el docente un sujeto de decisión y acción, portador de un cúmulo complejo de saberes explícitos e implícitos, que se deben conocer si la teoría didáctica pretende impactar en las prácticas de enseñanza.

el plano de lo individual e intransferible pero además porque se supone que en esta forma de entender la enseñanza en la actualidad (en la mayor parte de los sistemas educativos del mundo) implica una opción político-ideológica previa relativa a cuál se considera que es la mejor manera de formar a las jóvenes generaciones, qué prácticas de enseñanza se consideran buenas, qué contenidos se seleccionan como valiosos y legítimos para educar a todas las personas.

Esta tensión acompaña la formulación de los principios para la acción desde la Didáctica y deberá resolverse situacionalmente entre quienes enseñan y quienes se llaman didactas. En este punto adquiere uno de sus sentidos entender la Didáctica como una teoría-práctica, como una teorización que acompaña e incluye los saberes de la práctica y no que prescribe *a priori* y desde afuera.

Entendemos que estas afirmaciones se enriquecen con los aportes que realiza Stenhouse (1991) desde el campo del *Curriculum*. Es interesante hacer extensible a la Didáctica la definición de *Curriculum* como teoría normativa que elabora este autor. En este sentido, se puede decir que pensar esta dimensión normativa implica alejarse de una norma abstracta y elaborada con independencia del conocimiento de las prácticas⁶. “Las teorías a gran escala son muy útiles como andamiaje para el avance del conocimiento, pero cuanto más satisfactorias las encontremos desde el punto de vista lógico, tanto menos probable es que sean adecuadas” (Stenhouse, 1991:110) a las circunstancias de la práctica.

En este sentido, siguiendo a Stenhouse, el *Curriculum* como teoría normativa debe formularse con un sólido conocimiento de lo que sucede en las escuelas y en las aulas, debe brindar una orientación y un fundamento para la acción. Consideramos que el aportar un fundamento para la acción, un principio didáctico, una orientación que permita elegir entre opciones posibles y fundamentar esa elección en base a ciertas teorías y prácticas es lo que diferencia una Didáctica prescriptiva de una Didáctica normativa, como la que intentamos desarrollar en este trabajo.

Por último, en esta conceptualización de principios para la acción que estamos construyendo como modalidad de concreción de la dimensión normativa de la Didáctica y como acompañamiento de la disciplina a quienes enseñan para que puedan tomar decisiones fundamentadas en la singularidad de sus prácticas de enseñanza, se vuelve insoslayable la referencialidad a los valores. Sabemos que no podemos pensar en la Didáctica al margen de los valores que se concretan en las prácticas de enseñanza. La articulación entre conocimientos, valores, normas y prácticas atraviesa el campo y puede ser entendida (dicha articulación) como una construcción que habilita una particular lectura histórica del campo didáctico (Picco, 2014).

Diversos autores han analizado los vínculos entre las prácticas de enseñanza y la concreción de valores o entre las normas y los valores⁷, por lo que de la profusa bibliografía al respecto baste aquí mencionar que estos principios para la acción didáctica orientan y fundamentan el accionar de quienes enseñan hacia la concreción de ciertos valores que, desde la perspectiva

⁶ Puede ampliarse esta discusión con el aporte de problemáticas similares por las que han transitado otras disciplinas en las ciencias sociales, como por ejemplo la Epistemología y la Metodología de la investigación. Algunas perspectivas contemporáneas en estas disciplinas también formulan la necesidad de explicar y orientar la producción de conocimiento científico recuperando el aporte de las prácticas de investigación, lo que Martínez y Olivé (1997) denominan *epistemología a posteriori*.

⁷ Entre ellos, se puede consultar: Camilloni (1996); Contreras Domingo (1990); Davini (1996; 2008); Feldman (1999; 2010); Fenstermacher (1989); Gimeno Sacristán (1978); Silber (1997).

aquí adoptada, también deberían ser materia de discusión, ponderación y elección. Entendemos que parte de la profesionalidad docente se constituye en poder decir por qué se hace lo que se hace y para qué enseña como enseña.

Una sistematización bibliográfica

Partiendo del marco conceptual-referencial desarrollado precedentemente, presentamos a continuación un recorrido exploratorio por la bibliografía del campo de la Didáctica y del *Curriculum* para visualizar en torno a qué temáticas y problemáticas y con qué sentidos se elaboran principios para la acción o criterios según las denominaciones de los diferentes autores.

A continuación presentamos diferentes apartados para organizar el recorrido bibliográfico. Cada apartado pretende concentrar la elaboración y el sentido de estos principios o criterios en torno a dimensiones de las prácticas de enseñanza.

Principios en torno al *curriculum*

Sin entrar en análisis en torno a las relaciones interdisciplinares que se dan o que se pueden dar entre la Didáctica y el *Curriculum*⁸, tratamos de enfatizar aquí que este último campo ha sido fértil en torno a la generación de principios que han orientado las prácticas. Entendemos que el *curriculum* es una propuesta formativa y que se formula para buscar concreción en las prácticas de enseñanza, por lo que contiene una dimensión normativa o prescriptiva, según se la conciba, que va a aproximarse a las prácticas de enseñanza poniendo en evidencia una compleja dinámica de control-apropiación (Terigi, 1999).

A su vez, la formulación de principios para la concreción de un *curriculum* va a estar influida por un conjunto de decisiones de carácter ideológico y político relativas a qué sujetos se desean formar (Da Silva, 2001), y a quiénes y cómo se seleccionan, legitiman, validan qué contenidos para ese trayecto formativo.

La elaboración de principios encuentra desarrollo en la perspectiva⁹ procesual-práctica en el campo del *curriculum* (Grundy, 1994; Kemmis, 1993; Stenhouse, 1991) y de la programación de la enseñanza (Cols, 2004; Picco, 2017), en tanto siempre expresan orientaciones para la toma de decisiones fundamentadas por parte de quienes tienen a su cargo la enseñanza.

En el campo del *curriculum*, Stenhouse formula un diseño asentado sobre la base de principios de procedimiento, demostrando que es posible pensar y diseñar un *curriculum* que no sea a partir del establecimiento de objetivos. Para su propuesta recupera la concepción de

⁸ Se pueden profundizar en Picco (2017).

⁹ Hablamos de perspectivas como aquel conjunto de supuestos metateóricos que condiciona una particular forma de entender y problematizar el mundo, de producir conocimientos sobre él y de intervenir en él. Entendemos principalmente que existen tres perspectivas en base a los tres intereses constitutivos de conocimiento que formuló Habermas: control, comprensión y emancipación. (Carr y Kemmis, 1988; Giroux, 1981, en Salinas Fernández, 1997; Grundy, 1994; Kemmis, 1993).

principios de selección de actividades de Raths (un autor que proponía enseñar sin la especificación de objetivos) y de principios también utilizados en el *Man: a Course of Study* inspirado en Bruner.

Estos principios se entienden mejor cuando recordamos que para Stenhouse el *curriculum* es “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (1991: 29). En abierta oposición a una perspectiva técnica, el *curriculum* prescripto se traslada críticamente a la práctica quedando abierto a las decisiones que se tomen contextualmente en su concreción.

El diseño experimental dirigido por Stenhouse se denominó *Humanities Curriculum Project* (HCP) y se proponía explorar desde bases democráticas ciertas cuestiones controvertidas; es decir, cuestiones que en su misma definición no encontraban una postura consensuada en la sociedad. A partir de este fin educativo, el HCP asumió una serie de principios de procedimiento. Siguiendo a Elliott (1990) enunciaremos algunos: las cuestiones controvertidas deben ser tratadas en clases con los adolescentes; en esta etapa de la educación, el profesor acepta que es preciso someter su enseñanza en áreas controvertidas al criterio de neutralidad, o sea, considera responsabilidad propia no promover su particular punto de vista; el núcleo central del planteamiento de las áreas controvertidas será el diálogo y no la instrucción; el diálogo debe proteger la divergencia de los puntos de vista de los participantes, en vez de tratar de llegar al consenso; el profesor, como moderador del diálogo debe ser responsable de la calidad y de los niveles aceptables de aprendizaje.

Los principios de procedimiento que se formulan desde este modelo curricular, no le dicen a quienes tienen que llevarlo a la práctica que enseñen tal o cual contenido para alcanzar los objetivos, sino que las orientaciones que se formulan hacia la actuación docente enlazan los propósitos formativos con las formas de proceder en la enseñanza. El eje se corre de los objetivos de aprendizaje a las actuaciones docentes que son coherentes con los propósitos y a las condiciones que se deberían generar desde la enseñanza para potenciar ciertos aprendizajes.

Por otra parte, en todo el trabajo de Stenhouse el lugar de los docentes es fundamental. Quienes enseñan son considerados actuantes con capacidad de decisión y acción, con quienes se construye una serie de principios de procedimiento para orientar y fundamentar su actuación en los momentos preactivo, interactivo y posactivo (Jackson, 1968) de la enseñanza. Más específicamente, se apuesta al “profesor como investigador” de su propia práctica y como el que realmente puede aportar información para el mejoramiento de la misma.

Cabe recordar que Stenhouse recupera aquellas dos alternativas de diseño del *curriculum* que habían sido descartadas por Tyler algunos años antes. Parafraseando a Terigi (1999), Tyler ayuda con su producción a pasar de la pregunta “¿qué contenidos planificar para la escuela?” a aquella otra sobre “¿cómo planificar el *curriculum*?”¹⁰. Recordamos que este último opta por la especificación de los objetivos al comienzo del diseño descartando la entrada por las actividades

¹⁰ Acuerdan con esta forma de pensar la constitución del campo disciplinar, entre otros, los siguientes autores: Díaz Barriga (1991; 1994); Furlán (1997).

que debe desarrollar el profesorado así como por el contenido que tiene que aprender el estudiantado. Ambos casos, para Tyler, adolecen de clarificar qué es lo que los estudiantes deben lograr con el contenido, perdiendo eficacia para la orientación del proceso de aprendizaje.

Por su parte, el proyecto *Man: a Course of Study* (MACOS) fue dirigido por Dow con el asesoramiento y las ideas de Bruner a lo largo de todo su proceso de desarrollo durante los años '60 en Estados Unidos. El contenido del curso fue lo humano, es decir: la naturaleza del hombre y las fuerzas que configuraron y configuran su humanidad. Se pretendía que como parte del aprendizaje se comprendiera al hombre formando parte de una cadena evolutiva, como una particular especie que se ha adaptado a las necesidades del ambiente por mediación de la cultura. El hombre como una especie diferente a otras pero con similitudes con sus antecesores animales (Bruner, 1988).

Las metas educativas perseguidas por el MACOS, siguiendo a Torres Santomé (1994) fueron, entre otras: incrementar la confianza de los alumnos en sus propias habilidades; centrar su atención sobre la condición humana y el potencial del ser humano; subrayar el carácter inacabable de la evolución; proporcionar al alumnado modelos prácticos para analizar el mundo social en que viven y las condiciones en que se encuentran las personas; ayudarles a comprender la capacidad del ser humano como especie, en contraste con otras especies animales; provocar una preocupación por la condición humana, cualquiera que sea su raza o cultura.

Estas metas, a fin de poder ser llevadas a la práctica, dieron lugar a una serie de principios de procedimiento que fueron explicitados como finalidades pedagógicas, planteando los propósitos del proyecto, de manera tal de indicar la tarea a realizar por parte de los docentes, es decir, orientarlos en su actividad de selección de contenidos y elaboración de materiales.

Volviendo a Torres Santomé (1994), estos principios o finalidades fueron, entre otros: iniciar y desarrollar en los niños un proceso de planteamiento de preguntas (método de investigación); enseñar una metodología de investigación en la que el alumnado pueda buscar información para responder a las preguntas que se plantean, así como que lleguen a utilizar la estructura conceptual desarrollada hasta ese momento en el curso para aprender otros contenidos y para transferirlo a otras áreas; ayudar a los niños a desarrollar la capacidad de utilizar diversas fuentes de información de primera mano como datos a partir de los cuales poder desarrollar hipótesis y establecer conclusiones; llevar a cabo debates en las aulas, en las que los alumnos aprendan a escuchar a los demás, así como a expresar sus propias opiniones; permitir y apoyar discusiones abiertas, aun sabiendo que no siempre se van a encontrar respuestas definitivas a las cuestiones y problemas que surgen; animar al alumnado a reflexionar sobre sus propias experiencias.

De estos dos ejemplos de principios de procedimiento en el *currículum*, nos interesa recuperar los siguientes rasgos fundamentales para pensar los principios para la acción en el marco de la Didáctica: se trata de orientaciones que permiten a quienes enseñan tomar decisiones de manera fundamentada en lo que respecta a las múltiples aristas de las prácticas de enseñanza y tienen una fuerte imbricación con las finalidades o propósitos formativos que se pretenden alcanzar.

Estos dos ejemplos están tomados de la perspectiva práctica en el campo del *currículum*, por lo que la problematización del contexto socio-político en el cual las prácticas de enseñanza tienen

lugar, queda en un nivel menor de significatividad. No obstante, recuperamos las características mencionadas como rasgos fuertes que integran una perspectiva crítica la que además pondera esos otros procesos más amplios que condicionan la enseñanza (Carr, 1996; Carr y Kemmis, 1988), como veremos más adelante.

Principios para la selección de contenidos

Encontramos principios para la selección de contenidos en autores como Tyler (1973) y Taba (1977), ambos representantes de una perspectiva técnica en el campo del *curriculum* (Díaz Barriga, 1991; Grundy, 1994; Kemmis, 1993).

En continuidad con el trabajo de Tyler, es interesante el abordaje que Taba (1977) realiza para brindar una base racional para la selección, secuenciación y organización del contenido. Como sostiene Díaz Barriga (1991), el tratamiento que realiza esta autora sobre este componente del *curriculum* representa un significativo avance en comparación con la obra de su colega.

Baste como ejemplo la mención de los primeros cinco (5) criterios para la selección de contenidos:

- 1- Validez y relevancia del contenido.
 - 2- Compatibilidad con las realidades sociales.
 - 3- Equilibrio entre la profundidad y el alcance del contenido.
 - 4- Provisiones para alcanzar una amplia gama de objetivos.
 - 5- Accesibilidad y adaptabilidad a las experiencias de los estudiantes.
- (Taba, 1977: 353-374).

Para Tyler, el proceso de diseño del *curriculum* no es un “método mecánico” (1973: 83), sino que sus orientaciones, formuladas en términos de criterios o principios, demandan especificación práctica. El autor dice: “¿el orden de los pasos debe ser el mismo que se presenta en este compendio? La respuesta es rotundamente: “no”” (1973: 131). El trabajo de Taba se ubica en una línea similar en tanto los criterios o principios que ella formula no prescriben sino que orientan el proceso de diseño curricular. En este sentido, detalla criterios para la formulación de objetivos, para la selección del contenido (los que mencionamos), para la secuenciación de las actividades, etc.

Por otra parte, las alusiones de Taba (1977) en el desarrollo de su libro no se realizan directamente a quienes enseñan o a quienes diseñan el *curriculum*. Sostenemos que la intencionalidad última de la autora está puesta en la configuración de una teoría curricular y, por tanto, son más generales las referencias a quienes deberían luego utilizar las orientaciones normativas de esa teoría. No obstante, según sostiene Camilloni, la propuesta de Taba le asigna protagonismo a los docentes en la formulación del *curriculum*. “Se conoce esta posición como “diseño de abajo a arriba”” (2006: 13).

A pesar de estas consideraciones y de que Tyler y Taba no son los autores con los que Stenhouse discute abiertamente cuando critica el “modelo de objetivos”, no se puede negar la centralidad que los objetivos tienen en el diseño y desarrollo del *curriculum*, la prioridad asignada

al vínculo entre éstos y la evaluación, la lectura acrítica y no problematizadora del contexto socio-histórico, entre otros aspectos, que fundamentan la ya clásica inclusión de estos autores en la perspectiva técnica del *curriculum*.

Por otra parte, la elaboración de principios para la selección de contenidos arriba a la Didáctica proveniente desde otro campo disciplinar, a saber, la Sociología con autores como Bourdieu y Gros. En 1990 aparece el artículo “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza” en la Revista de Educación y luego en 1997 se publica en forma de capítulo en el libro *Capital cultural, escuela y espacio social*.

En este trabajo de Bourdieu y Gros se enuncian los siguientes siete (7) principios: los programas deberán ser evaluados periódicamente para incluir los avances de la ciencia y los cambios de la sociedad, y todo agregado debe ser compensado con supresiones; la educación debe enseñar modos de pensar dotados de una validez y aplicabilidad general; los programas deben ser abiertos, flexibles, revisables; progresivos y coherentes; considerar la exigibilidad y transmisibilidad de los contenidos; considerar contenidos obligatorios y optativos; reconsiderar las divisiones entre las asignaturas a la luz de las separaciones/acercamientos entre las disciplinas; búsqueda de equilibrio e integración entre especialidades.

Si bien en la introducción del trabajo se aclara que estos principios han sido formulados en el marco de una Comisión de estudio de los contenidos de la enseñanza creada en 1988 por el Ministerio de Educación Nacional de Francia, los mismos puede ser tenidos en cuenta para la toma de decisiones sobre los contenidos en distintos niveles de concreción o de especificación curricular. Siempre se trata de principios socio-históricamente condicionados que permiten orientar y fundamentar la práctica educativa.

A su vez, para la toma de decisiones en torno a la selección de contenidos, es interesante el aporte de Zabalza (1991). El autor brinda una serie de criterios para la selección, secuenciación y organización del contenido que son tres tratamientos centrales que realizan quienes enseñan sobre ese componente de la programación. Aun cuando los docentes cuenten con un Diseño Curricular prescripto que condiciona qué y cómo enseñar y qué y cómo evaluar, son responsables de la enseñanza y toman decisiones en todo el proceso de programación.

Para la selección de contenidos, Zabalza primero recomienda la “preparación de la selección” (1991:129) para la que sugiere la revisión de la literatura especializada, la identificación de núcleos axiales del contenido, entre otras actividades. Luego, sigue la selección propiamente dicha de contenidos y allí aparecen explicados varios criterios generales para la selección de contenidos. Los criterios identificados son: representatividad; ejemplaridad; significatividad epistemológica; transferibilidad; durabilidad; convencionalidad y consenso; y especificidad.

Una vez que se tienen seleccionados los contenidos, Zabalza orienta sobre la construcción de secuencias simples o lineales o secuencias complejas para la distribución de los contenidos a lo largo del tiempo. Cada secuencia aparece explicada y señaladas sus ventajas y posibilidades para el tratamiento del contenido. El docente puede escoger alguna de ellas o una combinación posible teniendo en cuenta cuáles son las intenciones que persigue en la enseñanza.

Otros autores más actuales y en nuestro país, como Davini (2008) y Gvirtz y Palamidessi (1998), también enuncian criterios para la selección de contenidos. Todos los autores parten del reconocimiento que no se puede enseñar “todo a todos”, como pretendía Comenio en aquella máxima que ha acompañado a la Didáctica en su surgimiento como disciplina. Es necesario priorizar la enseñanza de determinados contenidos por lo que estas decisiones que se toman en los diferentes niveles de concreción o especificación curricular, pueden ser orientadas por la existencia de estos criterios o principios.

Asimismo, cabe aclarar que la postulación de estos criterios generales, en ambos trabajos, se realiza a partir de un reconocimiento previo de la naturaleza social y construida del contenido escolar. Explícitamente Gvirtz y Palamidessi (1998) reconocen la construcción política y cultural que hay por detrás de qué contenidos enseñar y quiénes tienen poder para definir qué contenidos se van a integrar el *curriculum* prescripto y cuáles van a quedar en el *curriculum* nulo.

Gvirtz y Palamidessi (1998) mencionan algunos criterios muy generales como utilidad, verdad, belleza y bien aunque no aclaran cómo los mismos pueden adquirir mayor nivel de concreción. Por su parte, Davini (2008), plantea priorizar aquellos contenidos que: tienen mayor valor para la formación actual y futura de los estudiantes, considerando el contexto; presentan mayor actualidad y validez; en función de los conocimientos previos y las exigencias de aprendizaje; el tiempo que es posible dedicar a su enseñanza.

En este último caso, consideramos relevante complementar lo que plantea la autora respecto de la selección de contenidos, con otras orientaciones que brinda para el accionar del docente, en el marco de los ya mencionados “criterios básicos de acción”.

La docencia [...] requiere de principios y criterios básicos de intervención, es decir, aquellos que le posibiliten la consecución metódica de sus fines con los medios más adecuados. Además de conocer los contenidos que enseña, el docente necesita contar con normas básicas generales para la acción práctica de enseñar, a partir de las cuales pueda construir su propia experiencia. Ésta es la contribución que debe brindar la didáctica [...] (Davini, 2008:55).

Principios para pensar lo metodológico.

Aebli (1995), Davini (2008), Eggen y Kauchak (1999), Feldman (2010), Joyce y Weil (2002), entre otros autores y con sus particulares estilos de escritura, ofrecen en su producción un variado repertorio de métodos o estrategias o formas de enseñar que brindan a quienes enseñan elementos claros a partir de los cuales realizar su propia “construcción metodológica” (Edelstein, 1996, 2011), sus “configuraciones didácticas” (Litwin, 1997), su “estilo de enseñanza” (Cols, 2011).

Tomamos una cita de Cols para clarificar el sentido que queremos destacar con respecto a la recuperación de estos aportes:

Es posible subrayar la importancia del binomio modelo-estilo, así como su carácter extremadamente complejo. Se trata de una relación de regulación pero no de determinación, propia del vínculo entre sujeto e institución. Los modelos ofrecen puntos de identificación y anclaje, por ello es posible advertir la inscripción de lo social en la acción individual. Asimismo, la particular composición que cada sujeto elabora pone de manifiesto un cierto distanciamiento con respecto a las determinaciones genéricas (Cols, 2011: 177).

Consideramos que las orientaciones metodológicas para la enseñanza antes referenciadas poseen y explicitan un posicionamiento teórico-epistemológico desde el que construyen sus clasificaciones. Las “12 formas básicas de enseñar” de Aebli tienen un claro posicionamiento constructivista y ofrecen lo que el autor considera “12 formas básicas” que aparecen articuladas en las prácticas de enseñanza (por ejemplo: narración, explicación, ejemplificación, etc.). Davini clasifica distintos métodos de enseñanza en tres familias (la familia de los métodos inductivos, de los métodos de instrucción y de los métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual) pero no es una clasificación que pretende ser general sino que se realiza desde la explicitación previa de la importancia de favorecer la asimilación crítica, la construcción y la reflexión de los estudiantes sobre los conocimientos que transmite la escuela y aquellos otros disponibles en la sociedad actual, se aclara además que son métodos que persiguen el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades de pensamiento de nivel superior. Una situación similar sucede con los otros autores.

Queremos llamar la atención sobre la importancia que en todas estas orientaciones adquiere la explicitación del posicionamiento, “del desde dónde” se está armando una determinada clasificación, porque es justamente el conocimiento de ese fundamento el que le permite a quien enseña hacer un uso crítico de esos principios para la acción, tomar o no el recurso, saber por qué lo toma, con qué sentido fue construido y con qué sentido lo usa. De esta manera, los docentes saben que no están frente a todos los métodos posibles disponibles en el acervo de conocimientos didácticos, sino que están encontrando aquellos métodos relevantes que contribuyen a alcanzar ciertas finalidades y es precisamente este conocimiento el que les permite fundamentar sus acciones y decisiones con respecto a la enseñanza. Consideramos que esto es lo que vuelve a estas producciones principios para la acción y no en prescripciones cerradas a aplicar.

Principios para la selección de actividades.

Encontramos principios para la selección de actividades en Raths, un autor que recupera Stenhouse (1991) como antecedente de su propuesta curricular.

Estos criterios de selección de actividades cobran sentido en el marco de la perspectiva procesual-práctica más amplia que, como dijimos, entiende la enseñanza como *praxis*, la

articulación de medios y fines, requiere de la deliberación y es imposible sin la apoyatura clave en la figura de quien enseña como un actuante con capacidad de decisión y acción. Esta aclaración es importante porque los criterios para la selección de actividades refieren a una porción pequeña de ese complejo abanico de opciones que se realizan en la enseñanza.

Stenhouse transcribe una lista de doce “criterios para la selección de actividades” de Raths. A modo de ejemplo podemos mencionar:

1. Una actividad es más gratificante que otra si permite a los niños efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.
2. Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.
3. Una actividad es más gratificante que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.
4. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los niños actúen con objetos, materiales y artefactos reales (Stenhouse, 1991: 130).

Según expresa Stenhouse, estos criterios proporcionan una orientación para la selección de actividades en el marco de una programación de la enseñanza en tanto permiten elegir de manera fundamentada por una u otra actividad que en principio estarían en igualdad de condiciones, y a su vez, estos criterios pueden ser sometidos a la crítica, aspecto no menor si se sostiene que en base a la crítica y a la reflexión permanente se hace posible mejorar la práctica.

Por otra parte, encontramos también criterios y principios generales para la selección, secuenciación y organización de actividades en el texto de Tyler (1973). Como expresamos a propósito de los contenidos, esto puede resultar curioso en el marco de las críticas que pesan sobre este autor considerado un exponente clave de la perspectiva técnica en el campo del *curriculum* (Díaz Barriga, 1991; Grundy, 1994; Kemmis, 1993). No obstante, se puede ver que aun cuando estos criterios y principios habiliten la toma de decisiones en materia de enseñanza, la referencia a los objetivos es siempre prioritaria lo que no resta mérito a las críticas elaboradas. Veamos algunos ejemplos:

El primero de tales principios es que, para un objetivo dado, el estudiante debe vivir ciertas experiencias que le permitan actuar de acuerdo de con el tipo de conducta señalado por ese objetivo. [...]

Un segundo principios general establece que las actividades de aprendizaje deben ser tales que el estudiante obtenga satisfacciones en el tipo de conducta implícita en los objetivos. [...]

El tercer principio general relativo a las actividades de aprendizaje es que las reacciones que de ellas se esperan deben figurar dentro del campo de posibilidades de los alumnos. En otras palabras, que se adecuen a la

capacidad actual de los estudiantes, a sus predisposiciones, etc. (Tyler, 1973: 67-69).

Estos principios que aparecen en la bibliografía disponible para la selección de actividades, pueden ser también útiles para tomar decisiones en torno a cómo enseñar. Los casos mencionados, a diferencia de lo destacado en el apartado anterior, no hacen tan explícito el posicionamiento teórico, pedagógico o político desde el cual formulan estos principios.

Principios para la evaluación.

Por último, merece una consideración la evaluación como componente de la programación de la enseñanza. En materia de evaluación, también hay autores que ofrecen principios orientadores para llevar a cabo buenas prácticas de evaluación. En este sentido, es interesante el planteo de Anijovich:

el concepto de “buenas recetas” de evaluación, porque no puede ser que el docente construya todo de cero, no puede ser que nuestra propuesta en términos de formadores de docentes sea: “Piensen, construyan”. Esto no significa que hay que darles todo armado y cerrado, pero ejemplos de buenas prácticas de evaluación dadas por los propios docentes recuperando lo que ellos hacen y también los docentes modelizando (Anijovich, 2009: 53).

A pesar de la breve referencia, consideramos pertinente su inclusión en tanto permite destacar la construcción de un *corpus* de saber didáctico, que recoge la experiencia docente, y que al estilo de lo ya expuesto por Davini (1996), constituye conocimientos públicos a probar.

Volviendo la dimensión normativa de la Didáctica.

Partimos en este capítulo de conceptualizar los principios para acción como aquella modalidad de concreción de la dimensión normativa de la Didáctica y como una forma de entender el acompañamiento que esta disciplina debería realizar de las prácticas de enseñanza. Elegimos el término “principio” apelando a los sentidos que aparecen en el diccionario en tanto un principio se conforma como base sobre la cual discurrir, sobre la cual pensar, reflexionar e imaginar. En este sentido sostenemos que hablar de principios para la acción es una forma coherente de expresar la concreción de aquella dimensión normativa de la Didáctica que la vuelca hacia la práctica y que pone en evidencia su compromiso con las prácticas de enseñanza.

Pero, como expresa Schwab (1974), no existe principio general alguno que pueda abarcar la totalidad de variabilidades de las prácticas. En este sentido, tratamos de enfatizar en todo momento que los principios para la acción que construye la Didáctica, como una teoría de la

enseñanza, demandan ineludiblemente el traslado crítico a la práctica por parte de quienes enseñan. La concreción de los principios para la acción requiere de la interpretación, reflexión y revisión de los docentes que día a día llevan a cabo las prácticas de enseñanza.

A su vez, en distintos momentos de este trabajo aludimos a la importancia de explicitar el posicionamiento teórico-epistemológico y ético-político, desde el que se construye una determinada orientación para la enseñanza, desde el que se formulan esos principios para la acción. Sostenemos que la explicitación de los supuestos desde los cuales didactas y docentes se posicionan para contar su experiencia, orientar sobre determinadas prácticas que se consideran buenas por determinados motivos, es lo que marca la diferencia entre una Didáctica prescriptiva y una Didáctica normativa.

La explicitación del posicionamiento teórico-epistemológico y ético-político desde el que se formulan los principios para la acción es fundamental también porque, como modalidad de concreción de la dimensión normativa, articula conocimientos, valores y prácticas. Los principios para la acción sintetizan buenas maneras de hacer las cosas en la enseñanza y para que su traslado a la práctica sea realmente crítico y no mecánico ni lineal, quien enseña debe poder conocer los fundamentos en los que se apoyan, las finalidades que vehiculizan y qué sujetos se desean formar con cada propuesta.

Estas consideraciones habilitan, al menos por ahora, dos líneas en las que continuar indagando. Por un lado, la relación entre la Didáctica y los sistemas masificados de enseñanza. Cabe preguntarse cuál es el lugar que le corresponde a la Didáctica en la actualidad, como una teoría acerca de la enseñanza que se ha ocupado prioritariamente de pensar e intervenir en la enseñanza escolar hoy en crisis. ¿Puede la Didáctica imaginar buenas y nuevas prácticas de enseñanza que superen los problemas de la escuela hoy? ¿Puede la Didáctica revisarse críticamente para no ser un discurso que legitime prácticas escolares de dominación sino que potencie prácticas emancipadoras?

Por otra parte, consideramos que puede abrirse una línea de profundización teórica, epistemológica y práctica interesante a partir de recuperar el enfoque crítico que ya mencionara Carr a mediados de los años '90. Apostamos a trabajar en la construcción de una Didáctica, como teoría de la enseñanza, que habilite síntesis complejas entre lo micro y lo macro, entre la enseñanza como acción docente y como práctica social, entre el acervo pedagógico-didáctico disponible, los principios para la acción y la singularidad de las prácticas de enseñanza.

Referencias

- Aebli, H. (1995). 12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología. Madrid: Narcea.
- Anijovich, R. (2009). Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Entrevista a Rebeca Anijovich. Archivos de Ciencias de la Educación, (3), 43-54. Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

- Barbosa Moreira, A. F. (1999). Didáctica y curriculum: cuestionando fronteras. *Propuesta Educativa*, 20, 24-30.
- Bourdieu, P. y Gros, F. (1997). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. En P. Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 129-144). México: Siglo XXI.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. Camilloni, A. et al., *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2006). Notas para una historia de la Teoría del Currículo. Ficha de cátedra Didáctica I, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Camilloni, A. (2007a). Los profesores y el saber didáctico. En A. Camilloni; E. Cols; L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico*, (pp. 41-60). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007b). El sujeto del discurso didáctico. En A. Camilloni; E. Cols; L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico*, (pp. 61-70). Buenos Aires: Paidós.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, Paideia.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca.
- Citarella, P. y Todone, V. (2011). Criterio pedagógico: Aportes a su construcción desde una perspectiva crítica. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. FAHCE, UNLP. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.956/ev.956.pdf
- Cols, E. (2004) La programación de la enseñanza. Ficha de cátedra Didáctica I, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Cols, E (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cometta, A. L. (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), e021. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/23468866e021>
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Coscarelli, M. R. (2017). Curriculum e institución. En S. Picco y N. Orienti (Coords.), *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza* (pp. 30-48). La Plata: Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de Identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En A. Camilloni, et.al., *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires: Paidós.

- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Vita, G. (2009). *La planificación desde un curriculum prescripto*. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Á. (1991). *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Nuevomar.
- Díaz Barriga, Á. (1994). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Rei Argentina; Instituto de Estudio y Acción Social; Aique.
- Edelstein, G. (1996). *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico*. En A. Camilloni, et.al., *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Edelsterin, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Eggen, P., y Kauchack, D. (1999). *Estrategias docentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2002). *Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica*. En D.E. Gonçalves Rosa y V.C. de Souza (Orgs.), *Didáctica e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. 69-84). Rio de Janeiro y Goiania: DP&A Editora y Editora Alternativa.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149-179). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- Ferrater Mora, J. (1958). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Follari, R. (2000). *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Frigerio, G. (1991). *Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos*. En G. Frigerio (Comp.), *Curriculum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas* (pp. 17-45). Buenos Aires: Miño y Dávila; FLACSO.
- Furlán, A. (1997). *La ideología del discurso curricular*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gimeno Sacristán, J. (1978). *Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación*. En A. Escolano et al., *Epistemología y educación* (pp. 158-167). Salamanca: Sígueme.
- Grundy, S. (1994). *Producto y praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Joyce, B., y Weil, M. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, S. F., y Olivé, L. (1997). Introducción". En S.F. Martínez y L. Olivé (Comps.), *Epistemología evolucionista* (pp. 11-23). México: Paidós.
- Picco, S. (2010): *La normatividad en discusión: El caso de la didáctica a partir de debates epistemológicos y metodológicos contemporáneos*. (Tesis de maestría). Recuperada de Sedici- UNLP <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35590>
- Picco, S. (2014): *Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina entre 1960 y 1990*. (Tesis de doctorado). Recuperada de Sedici-UNLP <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35590>
- Picco, S. (2017). *Las relaciones entre Didáctica y Curriculum: aportes para la práctica*. En S. Picco y N. Orienti (Coords.), *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza* (pp. 11-29). La Plata: Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>
- Picco, S. (2017). *Volver a analizar la programación de la enseñanza*. En S. Picco y N. Orienti (Coords.), *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza* (pp. 49-68). La Plata: Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Salinas Fernández, D. (1997). *Curriculum, racionalidad y discurso didáctico*". En M. Poggi (Comp.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 21-59). Buenos Aires: Kapelusz.
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El ateneo.
- Silber, J. (1997). *Otra vez pedagogía*. Ficha de cátedra Pedagogía Sistemática, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Silber, J. (2007). *Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico*. En A. Vogliotti, S. de la Barrera y A. Benegas (Comps.), *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos* (pp. 89-101). Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Sirvent, M. T. (2010). *Relaciones de teoría y metodología en investigación educativa. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 3(2) 129-158. Recuperado de <http://sociologia-alas.org/CyCLOJS/index.php/CyC/issue/view/4>
- Souto, M. y Mazza, D. (2001). *Encuadre metodológico*. Ficha de cátedra N° 1 Didáctica II, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1977). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para recorrer un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción (pp. 191-202). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2006). Tres problemas para las políticas docentes. Encuentro Internacional La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes. OREALC, UNESCO. Recuperado de https://www.oei.es/historico/docentes/.../tres_problemas_politicas_docentes_terigi.pdf
- Torres Santomé, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid: Morata.
- Tyler, R. W. (1973). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.
- Zabalza, M. Á. (1991). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 2

¿Sobre qué temas produce saberes la Didáctica en la actualidad?

Sofía Picco, Elisa Marchese y Gabriela Hoz¹¹

Introducción¹²

En este capítulo nos proponemos iniciar una reflexión que consideramos necesaria acerca de la importancia de la Didáctica general¹³ como disciplina en la actualidad. Hay trabajos previos, que retomaremos oportunamente, que fundamentan la necesidad del campo (Camilloni, 2007) y otros que sistematizan los objetos de los que se ocupa (Baraldi, 2006).

En el marco de una investigación más amplia que venimos desarrollando en el marco de la cátedra de “Didáctica”, correspondiente al segundo año de la formación básica de las carreras de Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), se pretende sistematizar aquellas temáticas y problemáticas sobre las que el campo de la Didáctica en la Argentina está produciendo saberes. Queremos estudiar de qué se está ocupando la Didáctica, qué temas le interesan, sobre cuáles produce conocimientos, cuáles otros temas están siendo menos investigados, cuáles se constituyen en temáticas residuales y cuáles en emergentes.

Para alcanzar nuestro propósito, indagamos en las actas de diferentes eventos científicos de la especialidad llevados a cabo en Argentina entre 2007 y 2016. Sabemos que se trata de un recorte amplio y aún con decisiones metodológicas a precisar pero lo consideramos importante como estudio introductorio y como reafirmación de la Didáctica general en el país y específicamente en el marco de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.

¹¹ Colaboraron con la sistematización y análisis del material empírico: Juan Sebastián Allusson, María Ana Fernández Iriarte, Florencia Fontana, Sol Scherpa y Antonella Sánchez Guzmán, estudiantes del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

¹² En este trabajo incluimos la utilización de los géneros gramaticales femenino y masculino tomando posición por el uso de un lenguaje inclusivo y de una perspectiva de géneros que atienda la diversidad de identidades, aunque esto atente contra la economía del lenguaje.

¹³ En este capítulo nos ocupamos exclusivamente de la Didáctica general y a ella nos referimos cuando hablamos de Didáctica a secas. En el análisis de las producciones escritas presentadas en eventos científicos de la especialidad, aparecerá como necesaria la referencia a los vínculos interdisciplinarios que la Didáctica (general) debe mantener con las Didácticas específicas por contenidos o por niveles del sistema educativo o con el *Curriculum*. Pero en el marco de este trabajo nos concentramos en analizar las posibilidades y los límites de la Didáctica (general).

Primeras líneas del marco conceptual-referencial

Hace algo más de 20 años, en Argentina, Camilloni (1996) planteaba que la Didáctica era una disciplina reconocida y demarcada por los didactas pero que ésta visualización del campo no se producía igualmente desde otras disciplinas.

Para la misma época, desde España, Salinas Fernández (1995) también reflexionaba sobre la demarcación de la Didáctica como disciplina. El autor analizaba la producción didáctica española de los años '60 y '70 arribando a conclusiones similares a las que podríamos llegar a partir del estudio de la bibliografía de nuestro país. Decía que cualquier libro de Didáctica de aquellos años especificaba claramente de qué se ocupaba esta disciplina, cuáles eran sus límites y vínculos con otras disciplinas como la Pedagogía y las Didácticas específicas, y también desarrollaba tres grandes núcleos temáticos en torno a la programación (en el momento preactivo de la enseñanza si tomamos la clásica conceptualización elaborada por Jackson en 1968), los métodos de enseñanza (momento interactivo) y la evaluación (momento posactivo). Podemos decir que estos tópicos coinciden con aquéllos que Litwin identificó como propios de “la agenda clásica de la didáctica” (1996: 93).

Además, es necesario aclarar que la Didáctica en el desarrollo y tratamiento de estas temáticas, evidenciaba un fuerte componente normativo: cómo programar, cómo enseñar y cómo evaluar; dimensión que ya acompañaba a la disciplina desde su surgimiento con Comenio en el siglo XVII.

En la década del '80, con posterioridad al regreso de la democracia en nuestro país, esta forma de entender la disciplina sufrió algunas transformaciones. Tienen lugar diversos procesos en el ámbito nacional e internacional, dinámicas externas e internas a la propia Didáctica, que contribuyeron a un cierto desdibujamiento de sus límites, de su objeto de estudio y de sus intencionalidades como disciplina¹⁴.

Dentro de esos cambios podemos mencionar la aparición de nuevas categorías conceptuales provenientes del *Curriculum*¹⁵, la Sociología de la educación, la Política, la mirada Institucional, entre otras, que enriquecen lo que Davini (1996) ha denominado el caudal interpretativo de la Didáctica. Esto permite a la disciplina analizar la enseñanza en el contexto escolar, el *curriculum*, el lugar del docente y su proyección áulica, institucional y social.

También en esos años se expandieron las Didácticas especializadas en campos de conocimientos que influyeron, por un lado, en la consolidación del “triángulo didáctico”, haciendo foco en el contenido de la enseñanza y el aprendizaje (Feldman, 1999; Poggi, 1997), y por otro lado, la cercanía de las Didácticas específicas con las prácticas posibilitó el desarrollo de su dimensión normativa/prescriptiva en tensión con aquella mencionada expansión descriptiva/explicativa de la Didáctica general (Davini, 1996; Picco, 2014).

¹⁴ Para profundizar en esta somera caracterización, se puede consultar: Camilloni (1996), Feeney (2007, 2014), Palamidessi y Feldman (2003), Picco (2014), Salinas Fernández (1995).

¹⁵ Para referirnos al *curriculum* como objeto de estudio y/o de intervención y como campo disciplinar, optamos por la expresión en latín que escribimos sin acento y en cursiva como otras expresiones en otros idiomas. *Curriculum* para el singular y *curricula* para el plural.

En este contexto, resulta acertada la preocupación de Salinas Fernández (1995) en torno a la pérdida de una mirada común sobre el objeto y las finalidades de la disciplina en el marco de la proliferación de nuevas temáticas y perspectivas.

En la actualidad, como docentes de la cátedra “Didáctica”, reconocemos preocupaciones similares que nos han motivado para iniciar las indagaciones que compartimos en este trabajo. Visualizamos el campo de la Didáctica como un conjunto diverso de teorías que se ocupan de estudiar la enseñanza, pero también sabemos que la enseñanza es un proceso complejo, que involucra múltiples dimensiones y que distintas corrientes teóricas que se ocupan de estudiar este proceso humano construyen particulares objetos de estudio y perspectiva de abordaje según las aristas que prioricen en su análisis. Asimismo, sostenemos que la Didáctica posee una dimensión normativa que la acompaña desde su constitución disciplinar. Camilloni (2007a) indica que la Didáctica es una teoría normativa y Davini (2008) desarrolla la base normativa de esta disciplina enfatizando la producción de criterios básicos de acción que pretenden colaborar con el docente y su tarea cotidiana de enseñar.

También visualizamos una expansión de los temas de interés y de los ámbitos de incumbencia de la Didáctica que ha contribuido a movilizar nuestra investigación. Nos inquieta poder precisar de qué objeto u objetos (en plural) se encarga la Didáctica, con qué perspectiva epistemo-metodológica y con qué intencionalidades produce conocimiento didáctico.

En este sentido, reconocemos un antecedente teórico y metodológico fundamental de nuestro trabajo en el artículo de Baraldi cuando se pregunta: “¿Cuáles son los temas y problemas que se investigan actualmente en didáctica?” (2006: 3). Para dar respuesta a esta pregunta, la autora entrevista a docentes universitarios y también indaga respecto a las principales fuentes de producción y circulación del conocimiento didáctico, identifica entre ellas a las universidades, gremios, institutos especializados, redes docentes, revistas y publicaciones de las universidades, actas de congresos y eventos científicos del campo de la Didáctica. En el presente trabajo nuestra atención y análisis se centrará en este último tipo de materiales.

A partir de este relevamiento empírico, Baraldi presenta temáticas recurrentes e incipientes que aparecen dentro de la órbita de preocupaciones de la Didáctica. Así, dentro de las temáticas recurrentes la autora encuentra: las Didácticas específicas por contenido; el *currículum*; la formación docente; la evaluación; los contenidos y construcción del conocimiento a enseñar; las reflexiones acerca de las investigaciones educativas; y la reflexión disciplinar sobre la Didáctica.

Como parte de las temáticas incipientes, es decir, aquéllas que reciben un escaso tratamiento de los trabajos presentados a eventos científicos, Baraldi (2006) encuentra: la capacitación docente; el relato de innovaciones; el análisis de los textos escolares; la tecnología educativa; y la gestión. Dentro de las temáticas ausentes, la autora menciona: salud y trabajo docente; la diversidad cultural; los desafíos de la educación frente al nuevo milenio entre los que se podría contar la ya mencionada diversidad cultural pero también los índices de pobreza que tanto preocupan en toda América Latina.

Cabe mencionar que la investigación de Baraldi se desarrolla entre los años 2001 y 2003 y abarca dos (2) eventos científicos realizados en el extranjero en 1993 y cuatro (4) eventos

nacionales concretados entre 1996 y 2001 en nuestro país. Esto permite considerar que las conclusiones a las que arribó, sobre todo las relativas a las temáticas incipientes y ausentes, se encuentran hoy desactualizadas. En este sentido, esperamos que nuestra investigación contribuya a su actualización, continuidad y enriquecimiento.

Por otra parte, es necesario aludir a otro antecedente teórico de nuestra indagación en tanto se trata de un trabajo que contribuye a la configuración del campo didáctico y de sus objetos de estudio o preocupación. Nos referimos a la producción de Camilloni quien fundamenta que la Didáctica es una disciplina que se ocupa de la enseñanza aunque ya en el referenciado escrito de 1996 reconoce que esta disciplina se ocupa de otros temas-objeto que le son propios pero no de manera exclusiva. Interpretamos que estos temas-objeto son los que aparecen en un trabajo más actual, del año 2007, como aquellos supuestos cuya reflexión permite reconstruir permanentemente la Didáctica y justificar la necesidad de la misma en el campo educativo.

El primer supuesto refiere a la ética de los medios pedagógicos empleados y a las finalidades propuestas para la educación. Históricamente la importancia asignada a los fines y la preocupación por el logro eficiente de los resultados, ha pasado a un segundo plano el análisis de los medios pedagógicos y su vinculación con el “despliegue de disposiciones personales y del respeto a su libertad” (Camilloni, 2007a: 19). Para la autora, la Didáctica se constituye como disciplina en la evaluación de las modalidades de enseñanza y de las finalidades que las mismas persiguen ya que no todas son igualmente legítimas para potenciar la libertad del sujeto.

El segundo supuesto apunta a la evaluación que le cabe a la Didáctica con respecto a la diversidad de métodos pedagógicos y estrategias de enseñanza, ya que no todos tienen el mismo valor para el alcance de los fines de la educación.

El tercer supuesto que contribuye a fundamentar que la Didáctica es una disciplina necesaria, involucra la constitución de los contenidos de la enseñanza en articulación con las finalidades pedagógicas y en vistas a su comunicación a un público particular. Sabemos que los contenidos de la enseñanza no se transmiten con la misma lógica con la que fueron descubiertos al interior de cada disciplina.

En cuarto lugar, la Didáctica se vuelve una disciplina necesaria al momento de analizar las cuestiones curriculares. El *currículum* es un proyecto político-educativo y condicionado por el contexto social, histórico y cultural en el que surge y se desenvuelve. Camilloni dice que la fuerza de las tradiciones ha logrado en muchos casos consagrar ciertos contenidos que permanecerían a lo largo del tiempo. No obstante, la Didáctica aquí debe introducir su mirada crítica cuestionando los supuestos sobre los que se asientan estas naturalizaciones, recuperando el carácter construido del *currículum* y, por tanto, su potencialidad para contribuir al mejoramiento de la formación de la humanidad.

La Didáctica es una disciplina necesaria en tanto se sustente en un quinto supuesto para su constitución, a saber, la inclusión de todas las personas “en altos niveles de desempeño y de información” (Camilloni, 2007a: 21). Depende de la Didáctica y de quienes nos inscribimos en ella como didactas aceptar o cuestionar los datos arrojados por la Historia y la Sociología de la

educación que muestran niveles desiguales de acceso al sistema educativo y al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior y de altos niveles de conocimientos.

El sexto supuesto que da sentido a la Didáctica como disciplina, se asienta en el cuestionamiento a la afirmación que indica que las posibilidades de la educación están dadas por los caracteres heredados y capacidad innatas de las y los actantes sociales. De esta manera, quienes enseñan no podrían hacer más que “identificar cuáles son los alumnos que están en condiciones de aprender y cuáles no podrán superar su incapacidad natural” (Camilloni, 2007a: 21).

La evaluación, entendida como práctica social compleja que tiende a regular la enseñanza y los aprendizajes, se erige en el séptimo supuesto a tener en cuenta, para Camilloni, en esta reconstrucción permanente de la Didáctica. La evaluación de los aprendizajes, sus vinculaciones con la enseñanza, las problemáticas que enfrenta el/la docente cuando tiene que evaluar, por ejemplo, demandan una intervención didáctica más allá de las disposiciones y reglamentaciones que las instancias de decisión del sistema educativo puedan elaborar para orientar estas prácticas educativas.

El octavo supuesto alude a que la Didáctica constituye en torno a la formación docente uno de sus objetos de estudio.

Si pensáramos que enseñar es fácil, que el profesor nace o no nace con talento para enseñar y que si lo tiene su intuición le será suficiente para resolver los problemas que se le presenten en su trabajo; si pensáramos que todo está bien en la educación o que es poco lo que se puede hacer para mejorarla, entonces construir conocimientos didácticos sería una tarea superflua y sin sentido (Camilloni, 2007a: 21).

Por último, queremos mencionar otro antecedente de este capítulo: un trabajo de nuestra autoría en el que comenzábamos a esbozar esta investigación sobre la Didáctica (Picco, Hoz y Marchese, 2017). De aquella oportunidad conviene recuperar la importancia y la especificidad del saber que se produce en la enseñanza en tanto se convierte en un hallazgo fundamental para explicar por qué las ponencias que se presentan en diferentes eventos científicos pueden considerarse desde una perspectiva didáctica.

Sostenemos que la enseñanza transmite un saber que se produce en otros ámbitos denominados contextos de referencia. La referencialidad del contenido de la enseñanza está por fuera de ella misma, en la sociedad, en la cultura, en el mundo de la producción y la economía, etc. Pero también es necesario reconocer que en el proceso de transmisión se produce un saber que no siempre es reconocido como tal.

El saber que producen los docentes, aquel en el que sí podrían ser reconocidos como expertos, el saber sobre la transmisión, no es reconocido como saber, y la definición del trabajo docente no contiene las condiciones necesarias para

reconocer ese trabajo de producción de saber sobre la transmisión, para darle visibilidad. (Terigi, 2006: 6).

Sustentamos en parte la importancia de nuestro trabajo, en la producción de saberes en la enseñanza y en la posibilidad de sistematizar y visibilizar esos saberes.

Con todo lo mencionado precedentemente, nos preguntamos:

- ¿Sobre qué temas/problemas está produciendo saberes la Didáctica en la actualidad?
- ¿Cuáles han sido y cuáles son las temáticas recurrentes, incipientes y ausentes – tomando las categorías de Baraldi (2006)– de la Didáctica entre 2007 y 2016?
- ¿Con qué intencionalidades produce conocimientos la Didáctica?
- ¿Qué perspectivas epistemológicas y metodológicas son prioritarias en el campo?

Para dar respuesta a las preguntas precedentes, construimos la estrategia metodológica que detallamos a continuación.

Estrategia metodológica general

En el marco de lo planteado precedentemente, sostenemos que el análisis de las producciones que se presentan en los distintos eventos científico-académicos poseen potencialidad para analizar los saberes que se producen en y desde la enseñanza.

A los fines de esta investigación, nos proponemos tomar como referente empírico las producciones presentadas en diferentes eventos entre los años 2007 y 2016 en la Argentina. Al igual que Baraldi, entendemos que estos eventos “constituyen un elemento importante para el intercambio de información y permiten visualizar las etapas de transformación y generación de programas de investigación” (2006: 37).

A su vez, los eventos científico-académicos considerados en el estudio fueron organizados por Universidades Nacionales y estuvieron dirigidos principalmente (aunque no de manera excluyente) a docentes y estudiantes del nivel superior universitario y no universitario (terciarios). Entendemos que esta selección nos permite acceder, como decíamos previamente, a la producción de saberes que realizan quienes enseñan y quienes, a su vez, tienen algún nivel de reflexión sobre la enseñanza en el nivel superior o en otros niveles educativos del sistema y sobre los problemas en ella involucrados. Las personas que acceden a presentar un trabajo en un evento científico de estas características pueden visibilizar y explicitar aquellos saberes que producen en la enseñanza y que, como sabemos, tienen una lógica de producción y de circulación que no encuentra fácilmente cabida en otro tipo de medios de divulgación, como por ejemplo, las revistas científicas, que suelen manejar otros parámetros de evaluación.

Por otra parte, el recorte temporal responde a la necesidad de establecer un período que llegue hasta 2016, año en el que iniciamos nuestras indagaciones en el marco de la cátedra “Didáctica”. En este sentido, optamos por abarcar los últimos 10 años hasta 2016 para poder

contar con un *corpus* empírico que sea a la vez representativo y factible de ser abordado en las condiciones en las que estamos llevando a cabo nuestra propia investigación.

Decidimos, además, focalizar nuestra mirada en Argentina con la explícita intención de conocer el desarrollo local de este campo disciplinar. A partir de los estudios de autores como Álvarez Méndez (2001), Barbosa Moreira (1999) y Bolívar Botia (2008), sabemos que los desarrollos de la Didáctica y del *Curriculum* tienen rasgos geopolíticos específicos. En cada país, los límites, posibilidades, incumbencias y preocupaciones de cada campo disciplinar se van configurando de una manera particular; en algunos países la Didáctica subsume al *Curriculum*, en otros la Didáctica queda relegada al *Curriculum* o a veces no existe. En Argentina tenemos una tradición consolidada en torno a la Didáctica y el *Curriculum* se constituye como un satélite de ella y de la Política, como concluye Feeney (2007, 2014), o aparece como una “lengua franca” (Palamidessi y Feldman, 2003) que posibilita el diálogo entre diferentes disciplinas, o pugna por constituirse como un campo autónomo según algunos estándares académicos (Cappelletti y Feeney, 2000). A pesar de estas disputas, como ya mencionamos anteriormente, nuestra preocupación se centra en la Didáctica en Argentina para delimitar el objeto de estudio con mayor claridad.

Algunos de los saberes que circulan en los eventos científicos y académicos analizados reconocen su pertenencia explícita a la Didáctica; otros se enmarcan en algunas de las Didácticas específicas por contenidos; otros prefieren su referencialidad al campo de la Formación Docente o del *Curriculum*; y otros se presentan como el resultado de la sistematización y la reflexión que realizan cotidianamente quienes se desempeñan como docentes en la enseñanza.

En este punto se abren algunas preguntas que orientarán la investigación: ¿Qué saberes se producen cuando se produce saber en la enseñanza? ¿Qué característica presenta ese saber? Los saberes que se producen en la enseñanza, ¿Son siempre saberes didácticos? ¿De qué tipo? ¿Con qué características?

Avanzando con el desarrollo de la investigación, nos encontramos con otras decisiones metodológicas que tomar. Por un lado, la producción científico-académica se ha expandido enormemente en los últimos años. Por este motivo, fue necesario tomar otra decisión que permitiera acotar el universo de exploración posible. En este sentido, el segundo criterio de selección que construimos se relacionó con considerar dentro de la muestra sólo aquellos eventos científicos que en su denominación incluyeran “Didáctica”, como denominación del evento, como inscripción disciplinar o como adjetivo. Sin embargo, encontramos que numerosos eventos abordaban problemáticas vinculadas a la enseñanza pero no respondían al segundo criterio, por ello, decidimos ampliarlo. Consideraríamos también como parte de la muestra, eventos científicos que en su denominación aludieran a la “enseñanza” como categoría o como práctica social en cualquiera de los niveles del sistema educativo formal o en ámbitos no formales. Finalmente, se incorporaron algunos eventos académicos que poseían un eje temático sobre “Didáctica general” para la presentación de ponencias en su interior.

A partir de estos criterios, definimos un primer proceso de análisis vinculado a la lectura de resúmenes de actas y, en caso de no contar con ellos, lectura de trabajos completos. La información recogida de estas lecturas fue volcada en una base de datos en Google Drive a la que tenía acceso el equipo de la cátedra, integrado por las tres docentes, una graduada reciente adscripta, dos estudiantes adscriptas, un estudiante adscripto y una estudiante colaboradora, que participaron de la lectura y del trabajo de sistematización.

De este modo, se analizaron los siguientes eventos:

a) I Jornadas de Didáctica de Comahue (2006) y I Jornadas de Didáctica General de la Patagonia y II Jornadas de Didáctica General del Comahue (2015), cuyo subtítulo es “La didáctica general en la formación docente actual”. Ambas jornadas fueron organizadas por la Universidad Nacional del Comahue y estuvieron destinadas a investigadoras, investigadores, docentes y estudiantes de Universidades e Institutos de Formación Docente en la región de la Patagonia preocupados por el campo de la enseñanza, particularmente en la Didáctica general y en la vinculación de ésta con la formación docente.

Se plantearon como propósitos: realizar un análisis de los modos de pensar, las formas de comprender, los valores que se juegan, las vinculaciones con el contexto, las investigaciones que se promueven en y desde la práctica de enseñar. Las Jornadas se impulsan a partir de posicionamiento explícito en torno al reconocimiento de la complejidad de las prácticas de enseñanza y a la necesidad de producir un saber desde, en y para dichas prácticas.

Estas Jornadas proponían una participación a través de conferencias, paneles y ponencias. Nuestro análisis se concentró en la lectura de los resúmenes de las 45 ponencias expuestas en los distintos ejes de trabajo.

b) Segundas Jornadas Nacionales Didáctica y didácticas organizadas en 2016 por la Universidad Nacional del Sur, bajo la consigna “La Didáctica como campo disciplinar y como práctica situada: desplegando sentidos acerca de la enseñanza”. En estas jornadas se proponía continuar con el espacio de debate creado en 2011 a fin de acordar, tensionar, discutir y acordar líneas de investigación, de acción y de análisis reflexivo de los objetos de estudio y metodologías que utilizan la Didáctica general y las Didácticas específicas.

El tema central del evento giraba en torno a los sentidos atribuidos a la enseñanza desde la Didáctica general y las Didácticas específicas en tanto campos disciplinares y prácticas situadas. La Jornada proponía una modalidad de trabajo en la cual se encontraban: mesas de comunicaciones con ejes de discusión compartidos, diálogos e intercambios entre especialistas y talleres. Entre los ejes de discusión planteados se encontraban: discusiones acerca del objeto de estudio la Didáctica y las Didácticas; relaciones entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje; evaluación: sujetos, procesos e instituciones; didáctica y decisiones curriculares; el rol de la Didáctica y las Didácticas en la formación docente y de profesionales de las ciencias de la educación; experiencias en la enseñanza de la Didáctica y las Didácticas; diversidad de enfoques, conceptualizaciones, propuestas, desarrollados desde la Didáctica General y las Didácticas específicas.

En el marco del análisis de este evento leímos y analizamos 42 resúmenes de comunicaciones presentadas en torno a los ejes anteriormente mencionados.

c) I Jornadas Internacionales (2013) y las II Jornadas Internacionales (2015) cuyo subtítulo es “Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica general y las Didácticas específicas”, desarrolladas en la Universidad Nacional de Villa María y en la Universidad Nacional de Luján respectivamente¹⁶. Las Jornadas tuvieron como propósito central propiciar un espacio de reflexión y debate sobre las problemáticas actuales y los desafíos que la enseñanza requiere en un nivel educativo específico. Estuvieron destinadas a docentes de educación superior (universidades e institutos superiores de formación docente y técnica), quienes se responsabilizan por la formación de formadoras y formadores, estudiantes y quienes ya han egresado de distintos profesorados y de la más amplia gama de carreras universitarias.

Se organizaron en torno a los siguientes ejes temáticos: problemáticas del campo de la enseñanza en la educación superior actual; problemáticas en torno a las relaciones actuales entre la Didáctica general y las Didácticas específicas en el nivel superior; problemáticas actuales en torno a la vinculación entre la enseñanza y las TIC en el nivel superior. En las I Jornadas se presentaron 57 ponencias y en las II Jornadas 90. Nuestro análisis se concentró en la lectura de los resúmenes de los 147 trabajos de ambos eventos.

d) III Seminario Nacional de Red ESTRADO Argentina (2015), cuyo subtítulo era “Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa”. Este evento se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, con el propósito de consolidar el intercambio entre docentes, investigadoras e investigadores nacionales y del extranjero sobre temas de educación, trabajo y políticas. En este sentido, el encuentro dio continuidad a los debates y producciones académicas de la Red ESTRADO, creada a fines de 1999.

Los seminarios de la Red constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación del campo de estudios sobre el trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, vienen realizando diversas investigaciones latinoamericanas en distintas instituciones, principalmente universidades, institutos de formación docente y sindicatos.

En el Seminario se presentaron 123 ponencias organizadas en torno a los siguientes ejes: procesos, regulaciones y condiciones del trabajo docente; políticas educativas y trabajo docente; formación permanente: políticas y procesos; docentes y políticas de evaluación; organización del trabajo y sindicalismo docente; cambios culturales, perspectivas interculturales, etnicidades, relaciones de género y trabajo docente; trabajo docente en la educación superior; trabajo docente y políticas de inclusión; formación y trabajo docente en perspectiva histórica.

¹⁶ Cabe mencionar, aunque no entra en nuestra periodización, que la tercera y última edición de estas Jornadas se realizó entre el 8 y el 10 de agosto de 2018 en la ciudad de Bahía Blanca organizadas por la Universidad Nacional del Sur.

El Seminario Red ESTRADO posee un gran desarrollo latinoamericano, por lo cual, un número importante de ponencias constituyeron trabajos realizados en otros países. A los fines de esta investigación sólo hemos considerado para la lectura y el análisis, las 105 ponencias cuya autoría corresponde a docentes argentinas y argentinos, dejando de lado las 18 ponencias presentadas por asistentes de otros países, básicamente de Uruguay y Brasil.

e) IV, V, VI y VII Jornadas de Formación del Profesorado (2009, 2011, 2013 y 2015 respectivamente)¹⁷, organizadas por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Proponen la presentación de trabajos e investigaciones provenientes de equipos de investigación y proyectos de becas en campos particulares como Didáctica general, Didácticas específicas, formación del profesorado, tecnologías de la educación, política educativa, sociología de la educación e historia de la educación, entre otros.

Las Jornadas ponen el énfasis tanto en la presentación temática como en el abordaje metodológico, y exponen como una necesidad la discusión de miradas que pongan su atención sobre la formación del profesorado, las prácticas en el aula y los procesos de investigación como articuladores que dan sentido a esa formación.

En las IV Jornadas se presentaron 45 ponencias; en las V Jornadas se expusieron 95 comunicaciones; en las VI Jornadas la cantidad de ponencias se incrementó llamativamente ya que se exhibieron 270 comunicaciones; por último, en las VII Jornadas se concentraron 241 ponencias. Algunos de los ejes en torno a los cuales se presentaron trabajos en todas las ediciones de estas Jornadas fueron: docentes y la enseñanza; formación del profesorado; desarrollo curricular; evaluación; políticas de formación; nuevas tecnologías; narrativas de las prácticas docentes; experiencias en el aula; investigación educativa: metodologías y experiencias.

Nuestro trabajo en torno a estos cuatro eventos, incluyó la lectura y análisis de 651 títulos y resúmenes de ponencias.

f) VII Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, organizadas en 2016 por la Red Interinstitucional de Prácticas y Residencias en la Formación Docente en la Universidad Nacional de Córdoba¹⁸.

Estas Jornadas tienen el deseo de fortalecer un espacio de encuentro y las redes de intercambio. Se proponen propiciar un espacio de reflexión y debate en torno a políticas de formación docente que referencien prácticas y residencias; recuperar y compartir perspectivas, saberes y experiencias que habiliten otras lecturas sobre prácticas y residencias; y consolidar el encuentro como espacio de referencia para potenciar lazos frente a los desafíos del presente.

Los trabajos presentados se organizaron en los siguientes ejes: perspectivas teórico-políticas y definiciones metodológicas para pensar prácticas y residencias; relaciones interinstitucionales:

¹⁷ Sabemos que estas Jornadas de Formación del Profesorado, que ya cuentan con una importante trayectoria en la Universidad Nacional de Mar del Plata, comenzaron en noviembre de 2003. Seguramente, en el período de estudio de nuestro trabajo se realizaron otras ediciones de las Jornadas no mencionadas aquí pero de las que no contamos con información fehaciente como para incluir.

¹⁸ Es necesario aclarar que la primera edición de estas Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente se desarrollaron en el año 2002 en la Universidad Nacional de Córdoba. En el período abarcado en nuestra investigación entrarían desde las terceras Jornadas en adelante pero incluimos aquí sólo a las séptimas porque carecemos, al momento de esta publicación, de datos certeros de las anteriores.

entrecruzamientos de posiciones, trayectos, sujetos y espacios diversos; la práctica en acción: tiempos, espacios, saberes y sentidos; los procesos de evaluación en prácticas y residencias: posicionamientos éticos-políticos e instrumentaciones prácticas. En las VII Jornadas se presentaron 129 ponencias.

g) III Jornadas de Formación Docente y I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente organizadas en 2016 por la Universidad Nacional de Quilmes. Las Jornadas tuvieron como propósito generar un espacio de reflexión y debate sobre las problemáticas y desafíos de la enseñanza en la formación docente, pretendían discutir las transformaciones socioculturales recientes, así como la función y acción de los institutos formadores y las universidades en estos escenarios. Se propusieron asimismo construir un espacio de indagación sobre los fundamentos teóricos que sostienen las prácticas de enseñanza en dos sentidos: que abonen a la construcción de un saber colectivo producto de la reflexión sobre el acontecer y producción de las mismas en la formación docente y que permitan dar respuesta a las demandas siempre nuevas que se presentan en los actuales contextos sociales, culturales, económicos y laborales. En este evento se presentaron 108 ponencias organizadas en dos ejes: formación docente y prácticas de la enseñanza. A su vez, se presentaron subejos entre los cuales se encontraron temáticas en torno a evaluación; residencias y docentes noveles; enfoques y sentidos de las prácticas; formación inicial y formación permanente; formación y derechos humanos; educación de jóvenes y adultos; arte; género; políticas de inclusión y tutorías educativas. Nuestro trabajo se centró en la lectura de los 108 títulos de las ponencias presentadas.

Tomando la base de datos con los eventos, se comenzó con el análisis de las ponencias. Se seleccionaron entonces aquellas ponencias que en su título o en el resumen manifiesten explícitamente inscribirse en el campo de la Didáctica, sea ésta general o alguna de las didácticas específicas (según contenidos, niveles, etc.). También se consideraron las ponencias que sin hablar de Didáctica, aludían a un trabajo o una investigación sobre la enseñanza.

El primer análisis consistió en la lectura de los resúmenes y una primera categorización que se desprendía de ella: ¿Se trataba de una ponencia que se inscribía en el campo didáctico? Para hacer esta selección, recuperamos en primera instancia los argumentos mencionados por Camilloni (2007a) ya que nos permitieron hacer una primera selección de aquellos trabajos que podrían incluirse dentro del campo de preocupaciones de la Didáctica, tal como bien lo fundamenta la autora en ese trabajo que comentamos precedentemente en este capítulo. Es decir, en un primer análisis seleccionamos las ponencias que referían a *currículum*, evaluación, formación docente, estrategias didácticas, etc.

Posibles líneas de análisis

Una vez finalizada la etapa inicial precedente, continuamos con un proceso de análisis del material empírico disponible (resúmenes de trabajos y ponencias completas, según los casos).

Realizamos varias lecturas y relecturas intentando identificar dimensiones y categorías de análisis emergentes a partir de la utilización de metodologías de investigación afines con el “modo de generación conceptual” tal como Sirvent (2010) lo denomina. Este modo de hacer ciencia de lo social,

se caracteriza por una lógica que enfatiza los procesos de raciocinio inductivo de abstracción creciente, orientado a la generación de categorías y proposiciones a partir de una base de información empírica y la “brújula” de un encuadre teórico, conducentes a una aproximación comprensiva de hechos singulares en su peculiaridad e inserción socio-histórica (Sirvent, 2010: 148).

De esta manera, fuimos identificando categorías emergentes de los materiales empíricos y recurrentes que nos permitieran ir configurando estas “líneas de análisis” que vamos a presentar a continuación. Tal como fundamenta Sirvent (2010), se va produciendo un movimiento en espiral permanente entre la empiria y las categorías teóricas disponibles. En este sentido, estas “líneas de análisis” son el resultado de un diálogo dialéctico y constante que mantuvimos (y seguimos manteniendo) entre el marco conceptual-referencial y el material empírico. Sostenemos que ésta es una estrategia metodológica general ineludible para la construcción de conocimientos en la investigación interpretativa.

A su vez, cabe mencionar que estas “líneas de análisis” nos han permitido identificar, por un lado, cuáles son las temáticas/problemáticas que aparecen en los trabajos y que dan cuenta de núcleos en torno a los cuales la Didáctica produce conocimientos. Por otro lado, valoramos la construcción de esas “líneas de análisis” como miradores para visualizar tensiones aún no resueltas que aparecen en los límites porosos entre la Didáctica y otras disciplinas.

Por último, es necesario aclarar que estas “líneas de análisis” están en proceso de construcción aún, no son excluyentes y presentan sublíneas en su interior que pretenden mostrar la complejidad actual del campo de la Didáctica general.

A continuación, mencionamos estas “líneas de análisis” y las enriquecemos con algunos ejemplos extraídos del material empírico:

Didáctica general y Didácticas específicas

El diálogo entre la Didáctica general y las Didácticas específicas resulta fecundo en términos teórico-epistemológicos así como en materia de investigación e intervención.

Hay diversos trabajos que pretenden analizar los vínculos interdisciplinarios que se pueden dar en un intento de superar perimidas relaciones de subordinación. En este sentido, nos resulta interesante destacar el trabajo de Souto (2014) en el que la autora propone pensar el campo didáctico de manera reticular, sin centros, sino con nodos conformados por la Didáctica general y las Didácticas específicas, con una fructífera intercomunicación. La delimitación común de este campo complejo estará dada por la enseñanza como objeto de estudio.

Camilloni (1996; 2007b) y Davini (1996; 2008) también acuerdan con establecer un diálogo interdisciplinar que destrone a la Didáctica general de esas metáforas que erróneamente la han posicionado como “el tronco del árbol didáctico cuyas ramas se conforman por las Didácticas específicas”.

A partir de la década del '80, la Didáctica general ha engrosado su caudal interpretativo-comprensivo, en parte a partir del movimiento conocido como reconceptualización del campo, y ha prestado menor atención de su dimensión normativa que ha sido desarrollada por las Didácticas específicas, sobre todo las especializadas en áreas de contenidos. No obstante estos procesos histórico-disciplinares, no deberían ser un obstáculo para reconocer la existencia de categorías conceptuales fructíferas que permitan pensar e intervenir en la enseñanza (Camilloni, 2007b; Davini, 2015). Además acordamos con Davini (2015) que los contenidos de la enseñanza no se agotan en los conocimientos propios de cada disciplina sino que incluyen una variedad de capacidades generales y prácticas culturales que demandan ser transmitidas sistemáticamente.

En este sentido, encontramos un punto interesante en torno a pensar en las prácticas de enseñanza como interlocutor central del diálogo entre la Didáctica general y las Didácticas específicas, así como entre el campo didáctico y otras disciplinas. La enseñanza es el objeto de estudio de la Didáctica para las tres autoras argentinas antes mencionadas aun cuando sus concepciones de la disciplina son diferentes. Asimismo, la centralidad puesta en las prácticas de enseñanza conforma el “programa de interferencia” que Barbosa Moreira (1999) propone para traspasar fructíferamente las fronteras entre la Didáctica y el *Curriculum*.

El trabajo de Zavala (2006) aporta elementos para pensar en la complejidad de las prácticas de enseñanza, en la diversidad de saberes que en ellas intervienen y que excede los saberes que se puedan poseer sobre el contenido que se enseña. Para la autora, la Didáctica es un saber que pretende interpretar la epistemología de la práctica.

Con esta breve semblanza teórica apuntamos a agrupar un número importante de ponencias presentadas en los eventos científicos analizados que inician un trabajo de recuperación y articulación de categorías teóricas y de intervención, provenientes de la Didáctica general y de las Didácticas específicas por contenidos, en torno al análisis y/o resolución de problemáticas de las prácticas de enseñanza.

Algunas ponencias presentadas surgen de la **reflexión sobre la enseñanza de un contenido particular, pero el eje del trabajo está puesto en temáticas que exceden el contenido de la enseñanza.**

Pueden ser ejemplos de esta líneas las siguientes ponencias presentadas en las I Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior de 2013: “‘Generalistas’ y ‘específicos’. Fronteras, tensiones, encuentros. Puentes desde y hacia la especificidad didáctica” (de Alarcón y otros de la Universidad Nacional de Misiones); “Didáctica del Nivel superior: diálogos y aportes mutuos entre la didáctica general, las didácticas específicas y la didáctica de las profesiones” (de De Battisti de la Universidad Nacional de la Patagonia); y “La Didáctica Específica de la Lengua y la Literatura en la formación docente: un diálogo interdisciplinario” (de Amado y Zerpa de la Universidad Nacional de Jujuy).

También puede ser un ejemplo el trabajo “Vínculos entre la formación universitaria, la formación de docentes en ejercicio y los problemas de las prácticas de enseñanza” (de Cordero y otras de la Universidad Nacional de La Plata), presentado en las II Jornadas internacionales Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior en 2015.

En todos estos trabajos, si bien la reflexión que les da origen surge de la enseñanza de una asignatura o en un espacio curricular, las preocupaciones que atraviesan refieren a problemáticas más amplias como la formación docente, la educación superior o vínculos interinstitucionales que ponen en evidencia la necesidad de un diálogo entre categorías de la Didáctica general y de las Didácticas específicas.

Otras ponencias refieren a **problemáticas vinculadas a la enseñanza de una disciplina en particular (matemática, química, por ejemplo) pero utilizan para el análisis categorías y autores que vincularíamos con el campo de la Didáctica general.**

Por ejemplo, en este sentido, hay trabajos que para dar cuenta en su análisis de la enseñanza recurren a categorías como “configuraciones didácticas” (Litwin, 1997), “construcción metodológica” (Edelstein, 1996), tareas o resolución de problemas. Con respecto a este último caso, cabe aclarar que la resolución de problemas, lo mismo que el trabajo con las nociones previas ha tenido mucho desarrollo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, no obstante, se trata de categorías muy utilizadas para pensar e intervenir en la enseñanza de diversos contenidos por lo que resultan potentes para ser resignificadas en distintas Didácticas específicas o a propósito de la enseñanza de diferentes contenidos.

Esta perspectiva podría ayudar a entender que algunas categorías como “transposición didáctica” (Chevallard, 1997) o “contrato didáctico” (Brousseau, 1997), surgidas en el contexto de la Didáctica de la matemática, hayan traspasado para estudiar e intervenir en el marco de otras Didácticas específicas y de la misma Didáctica general. También algunas categorías psicológicas como la “cognición situada” (Brown, Collins y Duguid, 1989; en Camilloni, 2007b: 29) que tanto aportan a pensar las estrategias de enseñanza, las actividades y la evaluación en el contexto escolar de distintos contenidos.

Como complemento de estos aspectos, se puede mencionar que en la complejidad de las prácticas de enseñanza existen diversos procesos que involucran saberes y sujetos. Las prácticas de enseñanza se constituyen en el objeto de estudio de la Didáctica, pero no son de su exclusividad por lo que otros campos disciplinares también investigan la enseñanza y, posiblemente de manera mayoritaria, la enseñanza en el contexto escolar. Además, habría que mencionar por un lado, que distintos sujetos son quienes investigan los complejos problemas de la enseñanza pero sin una inscripción disciplinar clara o explícita y lo hacen atendiendo a esa complejidad de la práctica por lo que su enfoque se acercaría a lo que Ardoino (2005) denomina “perspectiva multirreferencial”. La misma “consiste en implementar ópticas de lectura plurales y contradictorias para entender mejor [...] un objeto de investigación” (Ardoino, 2005: 22). Se refiere a un enfoque que busca sopesar las potencialidades y los límites de las distintas corrientes en vistas a una comprensión más profunda de la Didáctica como pretendemos en este trabajo.

Por el lado de la diversidad de sujetos, es necesario destacar que la mayoría de las ponencias presentadas a los eventos científicos analizados, están escritas por docentes que tratan de reflexionar en torno a problemas suscitados en sus propias prácticas. Muchos trabajos están escritos por docentes de universidades nacionales, pero otros, por docentes del nivel superior no universitario y también por personas que se desempeñan como inspectores/as en diferentes niveles del sistema educativo. Esto es interesante porque pone a quienes enseñan como investigadores/as de sus propias prácticas y como productores/as de saberes en ellas. Retomando aquí lo ya expresado precedentemente de la mano de Terigi (2006) se vuelve relevante también porque estos eventos científicos permitirían un canal de comunicación de los saberes específicos que generan las y los docentes en su enseñanza.

Por otro lado, en lo que respecta a los **desarrollos de las Didácticas específicas, identificamos una consolidación en las áreas de Lectura y Escritura, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales**, pero también la aparición de producciones todavía incipientes en otras áreas novedosas en torno a la enseñanza del Arte, Lenguas Extranjeras y Tecnología (más adelante, en otra línea de análisis, nos dedicamos a este área).

Son ejemplos de esta sublínea las siguientes ponencias presentadas en las I Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior de 2013: "Educación tecnológica, una didáctica específica en construcción" (de Camartino y Godoy de la Universidad Autónoma de Entre Ríos); "Aportaciones entre las didácticas y la tecnología educativa. Una propuesta de Formación Docente desde la problematización de las TICs en las prácticas de enseñanza" (de Buzzi y Vera de la Universidad Nacional de Río Cuarto).

En materia de los vínculos entre la Didáctica general y las Didácticas específicas, es necesario también mencionar las **Didácticas específicas que se configuran según los distintos niveles del sistema educativo**. También encontramos ponencias en los eventos científicos que dan muestras de un diálogo entre estas áreas de las Didácticas. No obstante, se podría decir que estas producciones no están preocupadas por una delimitación disciplinar sino que se visualiza una articulación de saberes en pos del análisis y de la resolución de problemáticas de enseñanza del nivel al que se abocan. Precedentemente aludíamos a cuestiones similares cuando decíamos que había problemáticas en torno a la enseñanza cuyo estudio e intervención traspasaba las fronteras de una asignatura.

Encontramos ejemplos de este tipo de relaciones en los siguientes trabajos: "Acerca de las relaciones entre didáctica general y didácticas específicas: tensiones y confluencias" (de Abdala, presentado en las Segundas Jornadas Nacionales Didáctica y didácticas de 2016); y "Achicando distancias y ensanchando fronteras: articulaciones posibles entre la didáctica general y las específicas. Relato de una experiencia de trabajo" (de Merzdorff y otros presentado en II Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior de 2015).

Por último, encontramos un grupo de ponencias que **podríamos agrupar en una sublínea relativa a Didáctica general y contenidos transversales**. Hay ponencias que parten o anclan su reflexión en la enseñanza de una materia en particular o en una carrera específica, pero están

mirando la importancia de o el lugar de ciertas competencias o saberes de carácter más abarcativo. Hay otras ponencias que ponen en evidencia preocupaciones en torno a la enseñanza que atraviesan diferentes materias, como por ejemplo, taller de ingreso a la universidad (taller de ambientación universitaria, producción de textos académicos, articulación entre el nivel medio y el nivel universitario) o al finalizar un trayecto formativo (competencias sociales o profesionales de los Profesorados y las Licenciaturas). A estas cuestiones nos estamos refiriendo cuando hablamos de “contenidos transversales”.

Pueden ser ejemplos de ponencias con estas características las siguientes: “La inserción de la enseñanza de la lectura y la escritura en materias específicas” (de Marasca y otros presentada en II Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior de 2015); y “Estrategias de las Universidades para acompañar el tránsito de los estudiantes entre la Escuela Secundaria y la Universidad” (de Krichesky y otras presentada en el III Seminario Red ESTRADO).

Didáctica y formación docente

Aparece una línea de análisis relativa a la formación docente en la que podríamos animarnos a plantear que aparecen **elementos de una Didáctica de la formación docente**.

Acordamos con Camilloni (2007a) cuando plantea que la Didáctica se ocupa de la formación docente. Específicamente plantea que si creyéramos que un docente nace con ciertas cualidades para ejercer la docencia y no que se forma para ello, entonces, la Didáctica no sería una disciplina necesaria. Pero, también es cierto, por un lado, que el campo de la formación docente es sumamente complejo y que la Didáctica no es la única disciplina que se ocupa de su estudio y elaboración de propuestas de mejoramiento. Por otro lado, podemos preguntarnos qué saberes didácticos necesita un docente, qué Didáctica hace falta para ejercer la docencia.

Entonces, en esta línea de análisis incluimos aquellas ponencias que problematizan las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de saberes didácticos se necesitan para enseñar?; ¿Cómo se ponen en relación los saberes de la Didáctica General y los saberes específicos propios de la disciplina de estudio?

Aparecen entre los materiales consultados trabajos que analizan la **formación docente inicial**, en las instituciones de formación docente y tienen un lugar importante las producciones en torno a los diferentes espacios de prácticas docentes en la formación (de hecho, hay eventos específicos para abordar el tema incluyendo también la práctica en ejercicio y no sólo en la formación).

Algunos ejemplos son: "Dispositivos pedagógico-didácticos en la formación en la Práctica Docente en el Nivel Primario. Una mirada al interior de las propias prácticas" (de Adrián y Gutiérrez en las Segundas Jornadas Nacionales Didáctica y didácticas, 2016) y "Campo de la Práctica y Didáctica: nuevas articulaciones para nuevos significados de la formación profesional" (Guiñez y otros en I Jornadas de Didáctica General de la Patagonia).

También hay trabajos que dan cuenta de la **formación docente continua** al priorizar el Programa Nacional de Formación Permanente¹⁹. Varias de estas ponencias se encuentran en el III Seminario Red ESTRADO como: “Programa Nacional de Formación Permanente-Nuestra Escuela: El lugar del Sindicato Docente en La Pampa y lecturas de sentido” (de Francia y otros del sindicato de docentes de la Provincia de La Pampa).

Finalmente podemos mencionar que en los distintos eventos se hallan algunos trabajos alusivos a los **dispositivos de la formación docente**, entre los cuales se hace referencia a tutorías, narrativas y relatos pedagógicos.

Por ejemplo: “Sobre práctica y didáctica/s: posibles relaciones y dispositivos” (de Díaz y Baigorria) y “Los dispositivos de formación como metodología para la enseñanza” (de Calvo) presentados en las Segundas Jornadas Nacionales Didáctica y didácticas de 2016; “Avances de una propuesta didáctica a partir de la experiencia de las prácticas de enseñanza en los profesorados universitarios de la UNQ” (Carassai y López) en I Jornadas de Didáctica General de la Patagonia en 2015; “Reflexiones acerca de un dispositivo de formación de docentes del campo disciplinar de la psicología desde la configuración de las prácticas en la educación superior” (de Marano) y “Revisitando un dispositivo de formación docente” (Monetti y otros) en las II Jornadas Internacionales. Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior de 2015.

Didáctica y políticas educativas y curriculares

Esta línea de análisis intenta agrupar a una serie de trabajos que abordan diversos desafíos vinculados a la ampliación de la obligatoriedad de la escolaridad, el acceso de nuevas poblaciones a diferentes niveles del sistema educativo y las nuevas configuraciones didácticas para atender a estas cuestiones que se convierten en nuevas demandas y nuevos desafíos para la enseñanza.

En el estudio realizado, se identifica la presencia de trabajos vinculados a la necesidad de **aparición de nuevos formatos escolares** (nuevos modos de enseñar, de evaluar, de construir relaciones con los estudiantes) y la reflexión que conlleva esto sobre la enseñanza. Si bien se asume el análisis respecto de cuestiones vinculadas a la Didáctica, también hay producciones que se posicionan en torno a la inscripción de formatos alternativos en marcos normativos. En este tipo de producciones, se incluye el abordaje de algunas políticas de inclusión que tienen por propósito garantizar el derecho a la educación (por ejemplo, bachilleratos de adultos, CESAJ –Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes–, Plan FinEs –Finalización de Estudios–, CAI –Centros de Actividades Infantiles–, PMI –Plan de Mejora Institucional–, Escuelas de Reingreso, CEPT –Centros Educativos para la Producción Total–, entre otros).

¹⁹ El Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP, CFE Res 201/2013) surge a partir de un acuerdo paritario nacional en el año 2013. El programa se trató de una iniciativa federal cuyo propósito era la formación docente gratuita, universal y en ejercicio en todo el país y se desarrolló entre 2014 y 2016.

La sanción de la Ley Provincial de Educación 13.688 en 2007 en la Provincia de Buenos Aires, tiene por novedad la expansión de la obligatoriedad de la escolaridad, incluyendo la sala de 4 años en el nivel inicial y el nivel secundario de forma completa; esta situación, provocó la masificación en el acceso a niveles y la incorporación al sistema educativo de nuevas poblaciones que no asistían anteriormente. En los eventos que hemos analizado, hay una fuerte presencia de producción sobre la obligatoriedad del nivel secundario respecto de la incorporación de la sala de 4 años; las mismas adquieren distintas características y analizan el fenómeno desde diferentes aristas: reflexiones sobre experiencias, análisis de políticas, caracterización de poblaciones, presentación de alternativas de enseñanza.

Varias de las producciones analizadas, podemos sostener que se relacionan con la crisis del formato de la modernidad que aún hoy la escuela sostiene y las revisiones que debería afrontar para responder a las necesidades de quienes la transitan. En este sentido, Terigi (2010) identifica algunos supuestos pedagógico-didácticos en los que se apoya el sistema educativo y que operan fuertemente: cronosistema (refiere a un ordenamiento del tiempo, etapas, ritmos de adquisición de conocimientos que estructura también los saberes sobre la enseñanza); descontextualización de los saberes (los conocimientos que se transmiten en la escuela son producidos fuera de ella); supuesto de presencialidad (es necesaria la presencia simultánea de quien enseña y quien aprende) y supuesto de simultaneidad (implica la concepción de enseñar del mismo modo al grupo de estudiantes, apelando a que al mismo tiempo todas las personas aprenden las mismas cosas al mismo tiempo).

Como ejemplo, podemos mencionar los trabajos “Los formatos escolares como dispositivos de control de las políticas de inclusión educativa: su impacto en el trabajo pedagógico docente en la escuela secundaria” (de Juárez) y “La implementación de políticas de inclusión en las escuelas secundarias. Los procesos de transformación escolar y del trabajo docente” (de Ojeda y otros), ambos presentados en el III Seminario Red ESTRADO. También el trabajo presentado en las Jornadas de Didáctica General, “La enseñanza problematizada: una mirada sobre las intervenciones docentes en contextos de vulnerabilidad” (de Fourés).

Si bien las características de la **educación en plurigrado** no es una temática novedosa y sobre la misma ya se viene produciendo conocimiento desde hace tiempo, notamos la presencia de un caudal importante de producciones en torno a ella. En el III Seminario Red ESTRADO, se presentaron varios trabajos que abordan la temática, como “Condiciones didácticas en el aula multigrado rural y huellas de aprendizaje” (de Dapino y Wallace); “Condiciones de la enseñanza en el contexto del plurigrado rural: análisis de actividades matemáticas en los cuadernos escolares de primer ciclo” (Spindiak y otras) y “Polifonía del pluriaño: el decir del aula rural” (de Gavrila), entre otras. En todos estos trabajos se vislumbra una preocupación por las relaciones entre las y los estudiantes de las escuelas rurales pluriaño, las condiciones de enseñanza y las relaciones con los contenidos.

Asimismo, en el análisis de las nuevas poblaciones que ingresan al sistema educativo, se observa un cuerpo de trabajos que abordan la temática de la **educación intercultural**, como en las VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado donde se presentó el trabajo

“Educación pluricultural. La escuela del Coyunco” (de V. Fixman) o de la **atención de las trayectorias educativas de personas con discapacidad** como es el caso de la ponencia “Construyendo una educación inclusiva” (de Grimaldi y otras) en el III Seminario Red ESTRADO. Estos trabajos son escasos y podríamos afirmar que poseen un desarrollo incipiente en los eventos analizados.

Todas las ponencias referidas en este apartado sostienen una misma preocupación vinculada al acompañamiento e inclusión de todas las personas, independientemente de sus trayectorias educativas, es decir, se preguntan cómo transformar la escuela en un espacio que sostenga y acompañe a los sujetos diversos (ya sea desde sus aproximaciones al saber, desde sus acercamientos de la escolaridad, desde sus prácticas culturales y lingüísticas, etc.), cómo procurar propuestas de enseñanza o nuevos formatos escolares que contemplen diversas cronologías de aprendizaje (Terigi, 2010).

Didáctica y nuevas tecnologías

La incorporación de las nuevas tecnologías a nuestras vidas cotidianas es un hecho innegable y por todos conocido, sólo basta con repasar distintos momentos de nuestros días para ver cómo ellos se encuentran atravesados, condicionados y hasta -a veces- determinados por el celular, las redes sociales, los mensajes instantáneos, etc. La enseñanza, como práctica social, no es ajena a estos cambios que nos atraviesan como sujetos.

En este sentido, mientras Baraldi (2006) identificaba la tecnología educativa como una temática incipiente, nosotras encontramos que se ha constituido en una temática recurrente. En los eventos analizados encontramos algunas ponencias que analizan y problematizan la configuración de la enseñanza a partir de la incorporación de diferentes dispositivos tecnológicos, entre ellos, plataformas virtuales, exámenes virtuales, el uso de la computadora o del celular en la clase o acompañando la presencialidad. Este tipo de trabajos ha incrementado su presencia ya que en los primeros eventos se hallaban ponencias bajo esta temática en ejes vinculados a sistematización de experiencias o análisis sobre estrategias didácticas pero a partir del año 2013 se encuentran mesas específicas para la comunicación de estos temas. Por ejemplo, en las VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado se organizó un eje titulado “Formación docente y TICS” y en las I Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior, se desarrolló un eje llamado “Problemáticas en torno a la vinculación entre enseñanza y TICS, en el nivel superior”.

El abordaje del uso de las TICs, se piensa “interniveles”: se encuentran trabajos de primaria, secundaria, universidad, formación docente. Los más abundantes son los referidos a la enseñanza en el nivel secundario. En ellos se comunican diversos abordajes didácticos realizados en las aulas con la incorporación de herramientas digitales o tecnológicas. Si bien en pocos casos se manifiesta una relación explícita, suponemos que estos desarrollos han tenido lugar, en algunas ocasiones, a partir de la distribución de netbooks a cargo del programa Conectar Igualdad. Por ejemplo, en el III Seminario Red ESTRADO se presenta el trabajo

“Prácticas Docentes y el programa Conectar Igualdad” (de Valenzuela, FaHCE-UNLP) en el cual se propone una reflexión didáctica sobre el programa.

La preocupación por la enseñanza en el contexto de uso de nuevas tecnologías se observa en numerosos trabajos como: “Exploración de las representaciones de los docentes acerca de las TIC: implicancias para el diseño didáctico” (de De Pascuale y otras en I Jornadas en Didáctica General en la Patagonia, 2015) y “Recursos potenciadores de estrategias de investigación y representación mediadas por TIC para Historia y Geografía” (Angelini y otras en VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado, 2015), entre otras. En menor proporción, aparecen producciones del uso educativo de otros dispositivos como celulares o la radio, como es el trabajo “La radio como estrategia y recurso de enseñanza integral” (de Engraff y Juárez en el último evento citado).

La aparición de las tecnologías y su ingreso a los contextos educativos plantean “una invitación a la articulación donde lo tecnológico acompañe y potencie lo pedagógico y a su vez, lo pedagógico pueda diversificarse, enriquecerse, actualizarse a partir de las posibilidades que las tecnologías digitales y sus desarrollos les ofrecen” (Martin, 2015: 115). Se configura un escenario que ofrece vastas oportunidades para llevar a cabo propuestas educativas donde los docentes pueden desplegar estrategias desafiantes e interesantes para los estudiantes y que permitan diversificar, problematizar y potenciar las posibilidades de aprender y de enseñar.

Esta temática, que ha cobrado fuerza en los eventos de los últimos 10 años, podríamos inscribirla en una de las categorías de la agenda clásica de la Didáctica (Litwin, 1996). La tecnología ha irrumpido en las aulas, las y los docentes hacen grandes esfuerzos por incorporarlas como estrategias didácticas porque reconocen la relevancia que adquiere en tiempos con grandes cambios culturales. Sin embargo, queda pendiente de análisis el valor de estas incorporaciones tecnológicas, pues habría que evaluar si son igualmente eficaces para el logro de los propósitos de la educación (Camilloni, 2007a).

Didáctica y la mirada institucional

Consideramos incluir una línea de análisis en torno a la mirada institucional que la Didáctica tiene a pesar de que su desarrollo no sea reconocido desde algunas perspectivas teóricas. Acordamos con Díaz Barriga que siempre ha existido una cierta “tensión entre currículo como planificación institucional y didáctica como planificación situada” (2015: 31).

No obstante, queremos esbozar aquí el avance en la construcción de una mirada institucional que tienen algunos trabajos que mantienen como centro la enseñanza pero que lo hacen desde la coordinación o desde la gestión institucional. Podemos interpretar, como lo hace De Vita (2009), que la enseñanza siempre tiene una dimensión institucional necesaria para buscar fortalecer la coherencia del proyecto formativo.

Pueden ser ejemplos de esta líneas de análisis las siguientes ponencias presentadas en el III Seminario Red ESTRADO en 2015: “La construcción del conocimiento del quehacer/saber hacer

de los inspectores de enseñanza de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires" (de von Kluges); y "El trabajo docente de directivos de escuelas secundarias en la ciudad de La Plata. Desafíos de la politicidad" (de Longobucco).

También, pueden ser ejemplo los siguientes trabajos expuestos en I Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior de 2013: "Didáctica y curriculum: programas, prácticas docentes y trayectorias en la enseñanza. El campo de la didáctica en la Educación Superior" (de Lepez y Sosa de la Universidad Nacional de Cuyo); "Las relaciones inciertas entre la enseñanza y los formatos curriculares en el nivel universitario" (de Verne y otras de la Universidad Nacional Catamarca).

A modo de apertura más que de cierre

Consideramos que este apartado final del trabajo se constituye más en una apertura que en un cierre. Decimos así porque pretendemos habilitar líneas de trabajo a futuro, interrogantes que nos quedan después de este escrito que pretendió mostrar el estado de avance de una investigación en proceso. Siempre un escrito es la plasmación de un estado, de un corte en un *continuum* mucho más amplio. Esto en nuestro caso adquiere real significatividad.

Volviendo a dialogar con el texto de Baraldi (2006) que recuperamos al comienzo, podemos decir que aparecen nuevas temáticas y problemáticas sobre las cuales la Didáctica produce conocimientos en la actualidad. Algunas temáticas identificadas como incipientes por la autora son, en nuestro caso, temáticas recurrentes, como por ejemplo, tecnología educativa, formación permanente de docentes, gestión e innovaciones en la enseñanza.

Otros ámbitos, como la formación docente, el *curriculum* y las Didácticas específicas siguen siendo preocupaciones muy presentes en el campo de la producción de conocimientos en torno a la enseñanza. No obstante, queda por profundizar con respecto a estas temáticas recurrentes los vínculos interdisciplinarios complejos que se generan a partir de la especialización de cada una de ellas y su relativa necesidad de autonomización con respecto a la Didáctica general.

Después del análisis, podríamos decir que tenemos temáticas incipientes en nuestra época como por ejemplo la educación integral de las sexualidades, las relaciones y construcciones identitarias sexo-genéricas, la reflexión epistemológica o de segundo orden de la Didáctica como disciplina, la enseñanza bilingüe o los vínculos con las culturas aborígenes. Hay también otras temáticas ausentes como por ejemplo la construcción de una Didáctica emancipadora, crítica, con mirada latinoamericana o, como se pregunta también Baraldi (2006), una Didáctica que contemple los cambios del siglo XXI, la incertidumbre y la complejidad, para pensar una educación y una escuela que supere el dispositivo de la modernidad.

Por otra parte, después del estudio realizado podemos decir que aparece una multiplicidad de enfoques teóricos y metodológicos con los cuales y a partir de los cuales la Didáctica produce conocimientos. Un ejemplo interesante de mencionar aquí y que articula con la centralidad que le dimos desde el comienzo a la producción de saberes en y desde la enseñanza por parte de

las y los docentes refiere a las narrativas. Esta forma de producir conocimientos sobre lo social que está tomando protagonismo en los últimos años puede interpretarse como un enfoque prometedor para recuperar la voz y las formas de hacer y de narrar el hacer de quienes se responsabilizan a diario por las prácticas de enseñanza.

Otra cuestión que merece una consideración en este cierre, refiere a los centros de producción y circulación del conocimiento. Si bien aún hay “hegemonía” de las universidades –instituciones también identificadas por Baraldi (2006)–, podríamos sostener que se han ampliado. En los eventos analizados, aparece la producción de actores que no son necesariamente de espacios tradicionalmente académicos, como por ejemplo docentes de los diferentes niveles del sistema educativo o los gremios cuya presencia se ve en los eventos de Red ESTRADO. En este sentido, podríamos decir que se visualiza un avance hacia la consolidación de los institutos superiores de formación docente y técnica como espacios de producción y circulación de conocimientos.

En último término y como líneas que guiarán nuestras futuras indagaciones podríamos mencionar, por una parte, la complejidad de los temas/problemas educativos que demanda miradas complejas de análisis. La perspectiva multirreferencial de Ardoino (2005) puede ser una cuestión importante a tener en cuenta en la construcción de perspectivas teórico-epistemológicas de estudio sobre la actualidad educativa. La enseñanza es el objeto de estudio y de intervención de la Didáctica pero ésta requiere del aporte de categorías de análisis y de intervención que le brindan otras disciplinas que directa o indirectamente también producen conocimientos en torno a la enseñanza. A esto se refieren diferentes autores, entre ellos Camilloni (1996), cuando destacan el carácter interdisciplinar de la Didáctica.

A su vez, se puede también recuperar el trabajo de Litwin (1996) en torno a la agenda clásica de la Didáctica y analizar si la misma ha sufrido o no variaciones en estos más de veinte años de su conceptualización y hacia dónde o cómo ha variado, qué otras preocupaciones o con qué nuevas problemáticas se va involucrando la Didáctica como disciplina a partir de ir renovando su compromiso con las prácticas de enseñanza en escenarios cambiantes.

Pero no deberíamos olvidar una permanente y necesaria reflexión de la Didáctica y de los didactas sobre cuál es el posicionamiento ético, político y epistemológico en el cual nos paramos para estudiar e intervenir en esas problemáticas, desde dónde y cómo las construimos como problemas válidos de investigación, cómo las mismas se articulan con un proyecto político-educativo para la Argentina y para América Latina en el siglo XXI.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Entender la Didáctica, entender el Curriculum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Baraldi, V. (2006). La investigación en Didáctica: acerca de sus temas y problemas. *Itinerarios Educativos*, (1), 34-58. Recuperado de:
http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/11185/2309/1/INDI_1_2006_pag_34_58.pdf
- Barbosa Moreira, A. F. (1999). Didáctica y curriculum: cuestionando fronteras. *Propuesta Educativa*, (20), 24-30.
- Bolívar Botía, A. (2008). *Didáctica y curriculum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. Camilloni, *et.al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007a). Justificación de la didáctica. En A. Camilloni; E. Cols; L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico* (pp. 19-22). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007b). Didáctica general y didácticas específicas. En A. Camilloni; E. Cols; L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico*, (pp. 23-39). Buenos Aires: Paidós.
- Cappelletti, G. y Feeney, S. (2000). El curriculum en la Argentina: la búsqueda de un lugar. *Grupo de trabajo N° 12 "curriculum" de la 23ª Reunión Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Recuperado de
<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1220T.PDF>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En A. Camilloni, *et.al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Vita, G. (2009). La planificación desde un curriculum prescripto. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Á. (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico. En A. Camilloni, *et.al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Feeney, S. (2007). La emergencia de los estudios sobre el currículum en la Argentina. En A. Camilloni; E. Cols; L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico*, (pp. 163-199). Buenos Aires: Paidós.

- Feeney, S. (2014). Los estudios del curriculum en Argentina: particularidades de una disciplina académica. En Á. Díaz Barriga y J.M. García Garduño (Coords.), *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp. 15-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Gimeno Sacristán, José. (1978). Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación. En A. Escolano, *Epistemología y educación* (pp. 158-167). Salamanca: Sígueme.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata y Fundación Paideia.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, *et.al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín, M. (2015). *Mediación Didáctica y Entornos Virtuales: La construcción de las relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías en Educación Superior* (Tesis de Maestría). Recuperada de: Sedici-UNLP
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53820/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=3
- Palamidessi, M. y Feldman, D. (2003). The development of curriculum thinking in Argentina. En W. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research*, (pp. 109-122). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Picco, S. (2014): *Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina entre 1960 y 1990*. (Tesis de doctorado). Recuperada de Sedici-UNLP
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35590>
- Picco, S.; Hoz, G. y Marchese, E. (2017). ¿Qué temas y problemas ocupan a la Didáctica General en la actualidad? *II Jornadas de Didáctica General de la Patagonia*.
- Poggi, M. (1997). Sobre continentes y contenidos: el aprendizaje escolar. En M. Poggi (Comp.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 79-100). Buenos Aires: Kapelusz.
- Salinas Fernández, B. (1995). Límites del discurso didáctico actual. En AA.VV. *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos Vol. II*, (pp. 45-60). España; Morata, Fundación Paideia.
- Sirvent, M. T. (2010). Relaciones de teoría y metodología en investigación educativa. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas. Revista electrónica de Sociología y Ciencias Sociales de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)*, 3(2) 129-158. Recuperado de <http://sociologia-alas.org/CyCLOJS/index.php/CyC/issue/view/4>
- Souto, M. (2014). Introducción. Didáctica general y didácticas especiales: aportes para la discusión. En A.M. Malet y E. Monetti (Comps.), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*, (pp. 13-16). Argentina: Novedades Educativas; Universidad Nacional del Sur.

- Terigi, F. (2006). Tres problemas para las políticas docentes. *Encuentro Internacional La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes*. OREALC, UNESCO. Recuperado de https://www.oei.es/historico/docentes/.../tres_problemas_politicas_docentes_terigi.pdf
- Terigi, F. (2010). Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Ministerio de Cultura y Educación del Gobierno de La Pampa*.
- Zavala, A. (2006). Caminar sobre los dos pies: Didáctica, Epistemología y Prácticas de la Enseñanza. *Práxis Educativa*, 1(1), 87-106.

CAPÍTULO 3

La reflexión posactiva en el diseño y la deliberación sobre la enseñanza

Marina Inés Barcia, Susana de Moraes Melo, Silvania

González Refojo, Silvina Justianovich y Aldana López

Si asumimos el postulado de que los docentes son actores competentes, sujetos activos, deberemos admitir que su práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes específicos que proceden de esa misma práctica. En otras palabras, el trabajo del profesorado debe considerarse como un espacio práctico específico de producción, transformación y movilización de saberes y, por tanto, de teorías, conocimientos y saber hacer específicos del oficio docente (...),

M. TARDIF

Introducción

En este capítulo nos proponemos sistematizar la experiencia y la conceptualización de la cátedra de *Prácticas de la Enseñanza* del Profesorado de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP) sobre una de las fases que forman parte de la práctica de enseñanza de los/as estudiantes de la carrera: la reflexión posactiva.

Presentaremos algunas consideraciones iniciales, no sólo para contextualizar el trabajo que desarrollamos, sino también como parte del posicionamiento político-pedagógico asumido en el proceso formativo de futuros/as profesores/as en lo que hace -especialmente- a las prácticas de enseñanza. Desde la Cátedra, concebimos a las prácticas de la enseñanza como prácticas pedagógicas ya que tienen el sentido de la reflexión y la intervención educativa. Son intencionadas y están orientadas a la formación en el plano individual y a la transformación social en el carácter crítico del término. Entendemos las prácticas de la enseñanza como ámbitos de intervención y como objetos de estudio y reflexión (Diker y Terigi, 1997). Al considerarlas desde el punto de vista procesual, se reconocen las fases preactiva, interactiva y posactiva (Jackson, 1975) o de previsión, actuación y valoración crítica (Edelstein, 1996). Por esto, la propuesta de trabajo se organiza en dichos momentos y en una lógica recursiva.

La concepción que sostenemos en torno a las prácticas de enseñanza y su planificación, productos de un largo recorrido reflexivo y de tematización, nos han instado a problematizar las formas en que desplegamos el proceso de enseñanza. Es objeto del presente trabajo el análisis de la reflexión posactiva, entendida como una de las fases de las prácticas docentes que desarrollan los/as estudiantes/as con el propósito formativo de que experimenten las posibilidades de desarrollar criterios sobre los cuales construir la enseñanza, desde los cuales revisarla y revisitarla para construir saber sobre ella.

Los sentidos de la reflexión posactiva en el proceso de la práctica de enseñanza

La reflexión posactiva como fase de la enseñanza

Schön (1992) reconoce como reflexión *en la práctica* a aquella que sucede durante la fase interactiva de la enseñanza, frente al grupo de estudiantes y en simultáneo a la misma y *reflexión sobre la práctica*, a la que se realiza en un momento posterior. Es a ésta instancia a la que denominamos *reflexión posactiva*, y sobre ella es que queremos realizar algunas consideraciones.

Entendemos que la reflexión posactiva es un tipo de reflexión que comenzaría luego de la acción, pero que está 'montada' sobre la acción realizada. Sin embargo, si consideramos las fases de la enseñanza, debemos reconocer que la reflexión se anticipa a la acción interactiva del aula en la fase preactiva de la enseñanza, durante la planificación y el diseño de la misma. Esto sucede a través de las macro decisiones, que toma y prevé el docente: es en este momento de la construcción didáctica que las/os docentes piensan y deciden sobre aspectos tales como los modos de articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológico objetivo), las lógicas de los sujetos (lo epistemológico subjetivo) y aquellas lógicas que aluden a los ámbitos y contextos de la enseñanza (Edelstein, 2011). Esta construcción, como forma singular de relación entre la forma y el contenido, supone la acción deliberada del docente en el doble sentido de intencional y pensada para la acción. Quien enseña es sujeto de la enseñanza en su sentido más radical: es quien imprime la direccionalidad de la enseñanza -en la acepción de Freire (2004)-. Así, puede entenderse mejor porqué los diseños de clase no pueden ser modelos "todo terreno" o intercambiables para la acción docente, ni pueden confundirse con métodos o estrategias genéricas: el diseño se constituye en hipótesis de trabajo de un docente que refiere sus decisiones respecto a un determinado grupo de estudiantes, que anuda una historia de la cotidianidad (Barco, 1997) en un ámbito específico, y cuyo sentido orientará aspectos sustantivos de la reflexión en la acción (Schön, 1992).

La reflexión posactiva entendida como momento de escritura para pensar la enseñanza, comunicación y sistematización de la enseñanza

Acción y reflexión entonces, están orientadas por la intencionalidad docente. Desde nuestra posición, esta no se trata de "fijar un rumbo", sino que esta intencionalidad debe buscarse como una deliberación que problematiza la acción y se problematiza a sí misma; es decir los diseños son puestos en práctica como ejercicios de problematización de las mismas construcciones didácticas que se han propuesto. En la deliberación durante la acción los docentes ponen a prueba sus diseños didácticos, concebidos como hipótesis de trabajo. Pero es en la práctica misma en las cuales varios aspectos de dichos diseños se definen u obtienen nuevas orientaciones.

En palabras de Jackson (1999) se trataría de convivir con el escepticismo filosófico, de asumir el reto de poner en duda nuestro propio conocimiento, y aprender a convivir con esas dudas.

Sucede que aún cuando sabemos que no todas las decisiones son transparentes, incluso para quien realiza el diseño didáctico y lo pone en acto, algo del orden de lo imprevisto, del "ruido" y quizás incluso de la mejor comprensión de la situación, acontezca justamente por estar posicionados en esta actitud interrogativa y reflexiva sobre las decisiones que orientaron la construcción didáctica y luego la reflexión en la situación interactiva, a través de su escritura. El orden de lo indiciario (Guinzburg, 1989) con su lógica, puede hacerse presente por esta actitud interrogativa. Y puede dar pistas -sobre lo raro, lo imprevisto, lo que "no cierra", lo que sorprende gratamente, una sensación, etc.- a ser seguidas, interpretadas, resignificadas en la reflexión en la acción. Luego será el momento de la reflexión posactiva que si además se hace escrita, resulta comunicable y posibilita la vuelta en diferentes tiempos y circunstancias del proceso de enseñanza -que ya no es pensado como la clase, aislada-.

Por ello, propiciar la escritura de lo pensado sobre la enseñanza, hace que la reflexión no sea solo pensada de forma previa a lo que se va a escribir, como forma de representación del pensamiento, sino también que se asuma, tal como plantea Miras (2000) que la práctica de escritura permite 'ir pensando', es decir, la objetivación del pensamiento y la posibilidad de transformación de lo que se piensa, y por supuesto, atender a otra de sus funciones: la posibilidad de comunicar y compartir lo pensado.

También debemos señalar que la fase y momento de reflexión posactiva está imbricado con la fase preactiva siguiente, y hace a lo que señalamos más arriba como la *historia de lo cotidiano* del aula (Barco, 1997). Podríamos decir que en muchas cuestiones hay una especie de continuo, puesto que la necesidad de la reflexión posactiva tiene un sentido de volver a pensar y prever cómo seguirá el proceso, de forma articulada y recursiva. Dicho proceso, permite ir configurando escenarios de enseñanza que hagan posible lo que al principio resultaba imposible o más difuso. Asumimos así, entonces, la historia de lo cotidiano en el aula como una construcción didáctica.

Volver sobre la propia acción realizada, revisitarla para analizar lo sucedido y sus razones pedagógico- didácticas, la realización de ajustes de acuerdo a la flexibilidad del diseño, la resolución frente a los emergentes, la coherencia entre las macro y microdecisiones, etc., son

cuestiones centrales de la reflexión posactiva que son parte al mismo tiempo de decisiones de la planificación de la próxima propuesta, en tanto fase preactiva.

Por todo esto propiciamos en nuestras clases que cada estudiante tenga esa experiencia y encuentre su estilo para construir saberes sobre ella.

La reflexión posactiva como instancia de la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes

Retomamos aquí lo planteado por Susana Celman (1998) sobre la idea de la reflexión como parte del proceso de conocer y transformar la enseñanza. Es decir, evaluar la enseñanza como parte de la reflexión posactiva implica sistematizarla, construir conocimiento y problematizarla, con el propósito de que interpele nuevas acciones, decisiones e intervenciones docentes sobre la enseñanza.

Siguiendo a Perrenoud (2008), en nuestra propuesta la reflexión posactiva se encuentra ligada a la evaluación formativa de nuestros estudiantes, dado que ayuda a regular el proceso de forma simultánea a la residencia y sirve entonces para tomar decisiones durante ella y volver a reconocer nuevos significados al final el período- cuestión que se consigna usualmente en la ‘carpeta de prácticas’ (informe final del proceso de residencia) como cierre del año y que será un eje del coloquio final-.

En un trabajo anterior²⁰, retomamos las reflexiones posactivas de nuestros estudiantes analizando las posibilidades que las mismas tienen durante ese proceso formativo, y focalizamos en la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes. Decíamos allí que recuperamos *“las reflexiones posactivas de sus clases donde analizan qué sucedió entre la clase pensada y la clase realizada, las decisiones imprevistas que se adoptaron, qué valdría la pena que sucediera en las próximas clases (...) y al final de la cursada en la reflexión que plasman en sus carpetas, como fase posactiva de las residencias, explicitan “las autoevaluaciones de su experiencia de prácticas y residencia y las sugerencias que dejan para aquéllos que las continúen en un tiempo futuro” (Barcia y de Morais: 94).*

Por eso, la modalidad escrita de las reflexiones posactivas nos permitió analizar las formas, tópicos y procesos que despliegan nuestros estudiantes en la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes durante su proceso formativo en la asignatura. La emergencia de fórmulas todo terreno para la evaluación de los aprendizajes- sea como cliché o como “buena enunciación”- y que se repite en los diferentes diseños didácticos, la comunicación y explicitación de analizadores anticipados en el diseño que luego no se retoman a la hora de pensar la clase, la diversas distancias con los objetivos y los propósitos, que adoptan distintas maneras y relaciones a la hora de ser vueltos a pensar o no ser “útiles” en la reflexión posactiva, etc. nos han dado pistas sobre estos procesos, su diversidad y algunos puntos comunes.

La evaluación de la enseñanza es una cuestión de difícil aparición en las reflexiones de los docentes como componente didáctico. En la formación de nuestros estudiantes practicantes se hace un poco más delicada, dado el carácter de dispositivo de visibilización que puede asumir la

²⁰ Barcia, M. y de Morais Melo S. 2017 “La evaluación como componente de los diseños didácticos” En: Barcia, M. de Morais Melo, S. y López A. (Coords.) *Las prácticas de la enseñanza*. La Plata, EDULP, 2017. Remitimos al lector a ese trabajo para profundizar sobre la relación entre evaluación y reflexión posactiva abordada allí.

reflexión posactiva, atravesado por las relaciones asimétricas puestas en juego en esta instancia de la formación de profesores, cuya fantasmática puede cargar con experiencias asociadas al control, lo que nos mueve a pensar con mucho cuidado su análisis -y reconocer por eso la significaciones de lo que aparece y lo que no, sus implicaciones sobre lo que algunos puede entender de “lo que debe decirse” y lo que no se dirá de ningún modo, etc.-. Aun considerando todo esto, el análisis de las reflexiones posactivas nos permitió reconocer que la evaluación de la enseñanza pasaba por diversos procesos- ausencia de su consideración, verificación del ajuste de lo hecho a lo planificado, consideración y análisis de las significaciones de los emergentes de la clase, ciertas temáticas iniciales como la centración en los contenidos, etc.-. En cuanto a aquello sobre lo que se reflexiona, se pudo evidenciar aspectos muy interesantes en relación con los sentidos de la evaluación formativa, lo que permite avizorar, en palabras y procesos de nuestros estudiantes, la preocupación central de la acción didáctica que procura focalizar en el aprendizaje y cómo promoverlo y acompañarlo.

Con esto procuramos dar cuenta de un posicionamiento pedagógico de nuestro trabajo, que tiene un propósito formativo y que explicitamos a los practicantes. Puede decirse que se trata de focalizar en aspectos instrumentales de la didáctica, como podría ser definida la incorporación de esta modalidad de práctica reflexiva para la conformación de un *habitus* docente. Sin embargo, en nuestro caso lo hacemos reconociendo la inscripción siempre política y pedagógica de todo problema técnico en educación. Nos estamos inscribiendo en la tradición, que va desde Aristóteles a S. Kemmis (1999) y continúa, y que reconoce que la deliberación práctica, orientada a la acción se refiere a lo correcto y apropiado y no sólo a su eficacia.

En lo que sigue explicaremos mejor algunos aspectos centrales de nuestro análisis.

Conceptualizaciones desde la experiencia: hacer lugar a las reflexiones posactivas

En este apartado, se recuperan y sistematizan de modo general, algunas apreciaciones sobre diferentes etapas y componentes que hacen al análisis de las prácticas de enseñanza de los/as practicantes. Para ello, se trabajó con dos fuentes: las reflexiones posactivas como componente didáctico de los diseños elaborados por los y las estudiantes y las reflexiones finales del proceso de residencia, recuperados de un total de catorce carpetas de practicantes de los ciclos lectivos 2015, 2016 y 2017.

Resulta necesario aclarar que el uso que se realiza de estas producciones da cuenta de un análisis longitudinal -a lo largo del proceso de prácticas de un/a mismo/a practicante- y de un análisis transversal -que dé cuenta de los diferentes ejes de reflexión en función de los momentos por los cuales transita un/a practicante en su proceso de residencia-.

¿Sobre qué reflexionan los/as practicantes sobre sus clases?

Inicialmente, en las reflexiones de los practicantes, aparecen menciones sobre el contexto y los imprevistos y/o lo sucedido en el día y momento de la clase en relación a los/as estudiantes. Aparecen detalles pormenorizados sobre lo acontecido -al estilo de una crónica de clase-; en algunos casos, como datos contextuales, en otros, como justificaciones o argumentos a lo que “pudo suceder” en el marco de la misma y no sucedió y/o como justificación de lo acontecido. Cuando relatan las intervenciones de otros actores institucionales (tales como la docente co-formadora o preceptores o directivos que irrumpen en la escena áulica), aparecen lecturas y/o interpretaciones por parte de los/as practicantes, que les permiten justificar decisiones (por oposición o por acuerdo), deliberar con los sentidos que esas irrupciones generan en el aula e, inclusive, en el desarrollo de la propia clase a su cargo.

El componente del diseño que es enunciado con frecuencia, objeto de análisis a lo largo de las reflexiones posactivas de los/as estudiantes, es la **construcción metodológica**: los momentos y maneras en que la clase fue anticipada (centralmente las estrategias y actividades) y la forma en que tuvo lugar contextualizadamente. Aparecen comparaciones que intentan hacer “corresponder” lo planificado con lo que sucedió, con la aparición de argumentos que intentan explicar y justificar las razones por las cuales “no sucedió” la letra escrita de la planificación. En ese sentido, también sitúan las intervenciones que el/la practicante tuvo en el despliegue de la clase. Ello resulta de especial interés, dado que las intervenciones docentes que se realizan en la situación interactiva -las microdecisiones-, son justamente decisiones que difícilmente se encuentran como parte de la construcción de los diseños de manera anticipada y detallada. De hecho, se trata de un elemento que para los/as practicantes “sucede” en la fase interactiva, pero que no logran prever con suficiente antelación/especificidad a la clase- en el contexto de sus macrodecisiones-. En palabras de una practicante: *“Pienso, que tendría que ajustar algunas cuestiones sobre las actividades pensando más en las intervenciones que podría hacer y sobre mi posición como docente; pero supongo que con el tiempo me quedaré más conforme”* [Reflexión posactiva de primera clase, 2014]

En relación al **posicionamiento docente**, y desde una perspectiva temporal que retome las reflexiones posactivas de un mismo practicante a lo largo de su proceso, este elemento aparece como una condición de empoderamiento por parte de los/as practicantes, dado que van construyendo argumentos que contribuyen a la asunción de su rol, a su capacidad de deliberación y justificación o fundamentación acerca de las decisiones tomadas, de los lugares ocupados, entre otros. En este mismo sentido, las reflexiones posactivas recuperan análisis que los/as practicantes formulan a propósito de las decisiones que fueron tomando sobre la clase: los recursos o materiales que eligieron, así como los que subestimaron; los momentos y modalidades de trabajo propuestas a sus estudiantes; el posicionamiento asumido frente a la enseñanza de un contenido en particular, entre otros.

La misma practicante citada, sostiene al finalizar su práctica docente:

La elección de mi estilo de intervención, el trabajo con los materiales en grupo no siempre hizo que los/las alumnos/as dejen asentado en sus carpetas lo que trabajamos. En este sentido, también pienso que las estrategias seleccionadas tuvieron mucho de invitar a los/las estudiantes a pensar, reflexionar y construir argumentaciones sobre ciertos temas, pero poco de cuestiones más conceptuales/teóricas (2014).

Cuando esta refiere a “la elección de su estilo de intervención” remite a cómo fue construyendo y poniendo en diálogo la construcción metodológica de sus clases con las demandas, preguntas y estilos (también) de sus estudiantes, a quienes fue conociendo “en contexto”, ya no de manera “objetivada” por la docente co-formadora que la acompañó en su práctica, sino por el propio proceso intersubjetivo de conocimiento que ella misma realizó de manera situada en su vínculo pedagógico con ese grupo.

De esta manera vemos cómo la reflexión posactiva (le) permite construir saberes sobre las prácticas de enseñanza, capitalizar su experiencia y reconocer la complejidad de las prácticas de enseñanza de manera situada en el devenir de la cotidianeidad, entendido como tiempo didáctico.

Por su parte, este **tiempo didáctico** es uno de los componentes que se constituye en objeto de reflexión en todas las carpetas didácticas indagadas. Con frecuencia, aparece como preocupación la “falta de tiempo”, “no llegar a desarrollar lo planificado en tiempo y forma”, la posibilidad o la situación vivida de “quedarse sin tiempo”. A lo largo del proceso de reflexiones de los/as practicantes, el tiempo didáctico pasa a ser enunciado desde una perspectiva deficitaria (“la falta”) a ser considerada una dimensión inherente, constitutiva de las condiciones de enseñanza. De manera progresiva, comienzan a considerar al tiempo como una variable relevante en directa relación con el diseño de las situaciones, la anticipación de las actividades, la distribución y diseño de los momentos de acuerdo al tipo y propósito que tienen y a la organización de la clase propiamente. Esta progresión no solo forma parte de los “hallazgos” que los/as practicantes van pudiendo realizar gracias a la experiencia situada, sino también en el marco de las tutorías y del trabajo sobre los diseños de clases con las docentes de la cátedra y co-formadoras.

Por otra parte, las reflexiones que se producen en esta etapa comienzan a **diferenciar lo posible de lo deseable**. Previo al ingreso institucional, muchas situaciones o tensiones inherentes a los procesos institucionales de enseñanza no se encuentran aún identificadas o contempladas por parte de los/as practicantes por no encontrarse aún “en terreno” o bien, son asumidas como parte del “deber ser” de la enseñanza. Sin embargo, las instancias de reflexión posactiva, les van permitiendo -progresivamente- situar las tensiones y/o disputas que abren los procesos de enseñanza como constitutivas de dichas prácticas. Al respecto una practicante, sostiene en su reflexión:

cuando ingresamos al salón había muy pocas chicas, por lo que me dispuse a esperar (...) Comencé la clase retomando la actividad que tenían. Cuando

pregunté quién la había podido realizar fueron muy pocas las que levantaron la mano. (...) Debido al silencio que se generó tomé la decisión de retomar la consigna (2015)

Vinculado con este ejemplo, otro elemento de la situación educativa que aparece de manera disruptiva en las primeras reflexiones posactivas **son los sujetos de aprendizaje**. Este dato resulta de sumo interés dado que a lo largo de las planificaciones y diseños de la enseñanza (fase preactiva), los/as practicantes “solo cuentan” con el conocimiento de sus futuros estudiantes en las observaciones de clase (previo a su comienzo como practicantes) y a través de las interpretaciones, que muchas veces tienen un sentido evaluativo, y con apreciaciones de los docentes co-formadores, a cargo de los cursos. En el proceso de diseño y planificación, resulta de especial interés “hacer emerger” el lugar que tienen los destinatarios de las propuestas de enseñanza que construyen, ya que “no suelen ser vistos” inicialmente: en una primera instancia las preocupaciones de las/os practicantes suelen encontrarse centradas en la práctica de planificación en sí misma, y/o en su conocimiento del contenido, y/o en la coherencia de los componentes del diseño, y/o los intercambios con sus docentes en dicha elaboración, entre los principales que hemos podido identificar. De esta manera, se centran en algunas cuestiones dejando relegado a un segundo plano otros elementos de la situación de enseñanza, en este caso, los destinatarios de la propuesta de enseñanza. Así por ejemplo, en las primeras reflexiones posactivas de los/as practicantes que desarrollan sus prácticas con jóvenes en escuelas secundarias, estos aparecen inicialmente irrumpiendo el curso “esperable” (planificado) de las clases, cuestionando las modalidades de enseñanza, las actividades, los tiempos didácticos. Y estas “irrupciones” interpelan fuertemente a los/as practicantes en las decisiones que tomaron. Asimismo, se evidencian acciones de parte de los/as practicantes tendientes a “normalizar” ese curso ideal de clase que fue alterado. Sin embargo, avanzado el proceso de prácticas, los/as estudiantes logran ir incorporando estas visiones como constitutivas de los procesos de enseñanza institucionales, desarmando las connotaciones que primero subvaloraban y que luego pueden llegar a tomar sentido, al resignificar su propio proceso de aprendizaje sobre la enseñanza y el valor y alcances que asignan a la programación de la enseñanza. Asimismo, comienzan a apropiarse de lo que sus propios/as estudiantes aportan en las clases, logran ir escuchando y recuperando sus dudas y preguntas, a tomar en cuenta los saberes previos (o su carencia), para pensar en cómo enseñar el contenido y/o cómo intervenir en las clases

Otra cuestión de preocupación de los/as practicantes que realizan sus prácticas y residencia en el nivel superior, es la formación de sus alumnos -futuros maestros o profesores- en el trabajo de prácticas colaborativas en las que sea posible confiar en el trabajo de los otros. En palabras de una practicante “...en esta clase además del contenido previsto en la planificación, decidí trabajar el compañerismo”. Este tipo de experiencias ocurren cuando el proceso alcanza cierto avance y los/as practicantes afianzaron lo suficiente el desarrollo de su autonomía como para animarse a presentar propuestas que van a ser resistidas, por lo menos, al inicio. La misma practicante afirma más adelante “...el vínculo directo con las estudiantes te interpela y genera la necesidad de modificar las clases en función de sus necesidades”. En esta última afirmación, es

posible advertir un gradiente en el proceso de centralidad que van adquiriendo los destinatarios de las clases, desde ser apenas visibilizados en los primeros diseños -en los que se privilegia la construcción del contenido- para luego pensar formas de agrupamiento más potentes en relación con la formación, hasta por último adecuar la propuesta a las necesidades que se reconocen en este grupo de alumnos.

Por último, interesa destacar que si bien asumimos que la fase de reflexión posactiva –como componente de los diseños didácticos- se convierte en una herramienta de conocimiento y transformación de las prácticas de enseñanza los/as estudiantes, la evaluación -como componente didáctico de las mismas- no aparece con frecuencia como objeto de reflexión en los propios procesos de revisión y reflexión de los/as mismos estudiantes. Sin embargo, en otros casos sí se logra reflexionar sobre la evaluación en proceso y la evaluación sumativa. Al respecto, una practicante afirma que “entre los conocimientos nuevos a lo largo de mi residencia” se encuentra “La construcción de dispositivos de evaluación; un gran desafío pensar qué era aquello que yo pretendía evaluar de mis alumnas y cómo pensar consignas apropiadas, que resulten desafiantes para mis alumnas, dónde las mismas hagan denotar una producción propia y no una transcripción de textos”.

Vemos hasta aquí como los practicantes se van apropiando de ciertas cuestiones de la práctica de enseñanza que se comienzan a visibilizar en estas reflexiones escritas y que a su vez, van cambiando sus sentidos o tienen centraciones diferentes. En síntesis, hay cuestiones que se van agregando o sumando a las reflexiones, y otras que van cambiando su tono o sentidos.

Reflexiones finales del proceso luego del trabajo de residencia

Las reflexiones finales reactualizan sentidos en disputa en la tensión atribuida al lugar del practicante/lugar del profesor (Edelstein y Coria, 1996). Esta tensión, trabajada inicialmente en la cátedra, cobra nuevos sentidos dado el lugar experiencial que atravesaron y que les permite contar con nuevos criterios de reflexión y valoración desde un plano de realidad que, situada institucionalmente, les permite nuevos análisis a las lecturas y conceptualizaciones previas. En palabras de una practicante:

Para pensar sobre el lugar del practicante, es necesario considerar que las instituciones en donde se desarrollan las prácticas tienen que estar dispuestas a recibir a los practicantes, y que los/las practicantes se introducen en una dinámica particular, con una cotidianeidad que se distingue de otras, en un aula a cargo de un/a docente, donde conviven alumnos/as que poseen una historia sociocultural particular, en un tiempo relativamente acotado”. Y agrega: “Al introducirse en esa realidad institucional, el practicante no solo debe relacionarse con las autoridades escolares y otros actores institucionales, sino que debe negociar ciertas cuestiones (2014).

En esta línea, algunos reconocen que han podido aprender sobre sí mismos en el plano personal, así como también, en el plano de la acción docente.

Varios recuperan el valor de los diseños como palabra escrita y su lugar privilegiado en la sistematización de saberes que la planificación les posibilita. Un estudiante de 2016 afirma

Comencé a entender la importancia de comunicar por escrito aquello que fundamenta las decisiones que se toman frente a la planificación de una clase a otras/os. Que no todo se entiende por sí mismo, que es necesario poner en palabras y que a su vez, el poner en palabras motoriza el sistematizar y poner en orden los pensamientos, los conocimientos, los posicionamientos (2016).

Por otra parte, el valor de la programación se pone en relación con la situación interactiva. Allí reconocen, por ejemplo, que:

en las primeras clases la preocupación residía más en poder llevar adelante nuestros propósitos según lo planificado, que en retomar lo que los estudiantes tienen para decirnos al respecto. Ello, creemos, fue mejorando con el transcurso de los talleres, ya que poco a poco comenzamos a poder flexibilizar nuestras prácticas, debido a que íbamos adquiriendo herramientas que nos permitían desenvolvemos de manera más autónoma y más arraigada al contexto (...). Es allí donde la planificación sí pudo concebirse como hipótesis de trabajo, y en donde concebimos que nuestro rol comenzó a desapegarse del “rol del practicante constantemente evaluado”. Esto permitió comenzar a advertir y valorar las micro-decisiones que íbamos tomando reconociendo nuestra posibilidad de hacer frente de mejor modo ante la inmediatez constitutiva de la interactividad propia de la enseñanza (2016).

En algunos casos sistematizan el proceso recuperando para este análisis elementos de la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes que han trabajado en las reflexiones posactivas. Según una ex-practicante:

(...) fue recién en la quinta clase donde pude elaborar ejes que permitan afinar concretamente qué mirar en relación con la enseñanza y qué mirar en el aprendizaje, siempre con la intención de reconocer las particularidades de la situación educativa y de captar su sentido (2016).

Ella utilizaba enunciaciones genéricas de qué y cómo evaluar, que en el trabajo citado sobre evaluación (Barcia y otras, 2017) caracterizamos como *clichés*, por eso las deja de lado ya que no le eran orientadoras en su práctica. A continuación, la practicante recupera ejes de la evaluación de la enseñanza construidos por ella para tal fin, aclara “analizando de qué modo fueron útiles o no”, y realiza un ejercicio similar para la evaluación de los aprendizajes. De allí concluye algunas cuestiones que traduce en propuestas de mejora para

sus futuras intervenciones y muestra su avance en relación a la enseñanza misma que le permite visibilizar el qué mirar en relación a la evaluación.

Algunos reconocen el valor de la reconstrucción de lo que Barco llama lo histórico en la enseñanza, el tiempo del aula y lo que en ella se construye, como una cuestión positiva a distinguir en las prácticas: “otro de los conocimientos construidos, que consideramos vale la pena mencionar es el referido a la posibilidad de explicitar las temáticas que se iban dando clase a clase, retomándolas para poder dar lugar a la construcción de nuevos conocimientos a partir de los precedentes. Esto es, revisar lo que se ha hecho, evocar lo que se ha aprendido y conceptualizarlo, elaborar conclusiones provisionales (Lerner, 2007), recapitular, retomar, asumiendo las aproximaciones sucesivas en el aprendizaje. Todo ello primordial para el aprendizaje de todos, y especialmente en una ocasión, en donde una de las estudiantes no asistió, aquella cuestión operó a modo de poder reencontrarse con el conocimiento que se estaba construyendo” (2016)

Otros reconocen **la necesidad de conocer el contexto institucional** en el que se desarrollan las prácticas. Una practicante afirma:

“Considero que poder relevar información tan detallada sobre la institución y poder analizarla en distintos momentos de la residencia me habilitó a comprender el rol fundamental que tiene poder construir este saber experiencial para pensar posteriormente el desarrollo de cada clase. (...) En síntesis, entender que el proceso de enseñanza dentro de una institución específica no se reduce únicamente al espacio áulico”

Por otra parte, y en la mayoría de los casos analizados, los/as practicantes logran reflexionar sobre **la construcción de saberes profesionales**, en tanto profesores/as universitarios/as.

“La experiencia de práctica, me permitió avanzar sobre una construcción profesional cuestionando las propias teorías, confrontando supuestos, conectándome con el conocimiento desde otro lugar y desarrollar una autonomía de pensamiento y acción” (2014).

Las experiencias de aprendizaje se convierten en verdaderas instancias de revisión de contenidos disciplinares de sus propias trayectorias formativas, en tanto la práctica les permite revisar sus propios saberes teóricos/disciplinares, resignificando y produciendo saberes sobre la práctica e intervención educativa, resolver problemas en la inmediatez de la práctica, entre otros.

En relación con ello, pueden reconocerse criterios de intervención profesional que suponen modos de reflexión opuestos a aquellos propios del eficientismo técnico, caracterizado por la mera aplicación de normas y criterios externos -propios de la investigación educativa- pero ajenos a la situación. Por el contrario, puede reconocerse la “deliberación sobre el sentido y valor educativo de las acciones; la discusión sobre las finalidades educativas y su coherencia con las prácticas y los valores sustentados; la

fundamentación ética de los procesos educativos y sus consecuencias” (Contreras 1997, en Vogliotti, 2006: 10). Se reconocen entonces modos de reflexividad que superan el aplicacionismo y que permiten intervenciones situadas y contextualizadas. Otra practicante que enuncia que *“Ha sido acertado recuperar categorías de análisis claves para el análisis de trabajo institucional y áulico que realizamos (...)”*. Y otras reconocen que *“acordamos con Cols (2007) cuando postula que (...) la tarea de alcanzar mejores comprensiones acerca de la enseñanza no puede ir sino de la mano del afianzamiento de los lazos con la práctica, allí donde surgen y se validan las ideas didácticas” (Cols, 2007: 117)”*.

Puede evidenciarse desde estos ejemplos que, lejos de ser categorías necesariamente oposicionales u opuestos *per se*, los criterios y saberes construidos *ad hoc* desde el punto de vista de los practicantes, pueden ser articulados con aquellos otros provenientes de los encuadres teóricos que son pertinentes al trabajo situado. Desde el punto de vista de otra practicante:

Quizás iniciar recuperando la idea sobre la experiencia de Larrosa (2005) nos permita empezar este intrincado camino a la objetivación, vinculando sus aportes con los de Ferry (1997), para poder poner sobre la mesa los conceptos de conocimientos/saberes profesionales y los conocimientos/saberes prácticos (Tamir, 2005) que nos posibilitan comenzar a nombrar y objetivar la experiencia de las prácticas de la enseñanza. (2014)

No son raras las reflexiones que son guiadas por lo que apuntan más allá de lo áulico, lo que Liston y Zeichner asumen como la reflexión en sentido auténtico: aquella que *“va más allá de lo inmediato, de lo puntual, de lo que tiene existencia dentro del ámbito del aula. Para ellos una práctica reflexiva supone el reconocimiento de una situación institucional que facilite y valore la reflexión como acción colectiva orientada, no sólo a modificar situaciones dentro del aula, sino también dentro de la institución y en la relación de ésta con la comunidad”* (Liston y Zeichner (1991) en Vogliotti, 2006:11). Por ejemplo, un estudiante, que practicaba en un Instituto de Formación Docente, sostiene que

uno de los objetivos que atravesó mis intervenciones fue que los estudiantes puedan adquirir posicionamientos críticos y reflexivos frente a los contenidos, y en relación con mi *“estilo de intervención”* (...) giró en torno al interrogante: *¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual, en la sociedad latinoamericana y Argentina?* (2017)

En otro caso, del 2016, desde la reflexión de una pareja pedagógica enuncian las relaciones con un contexto más próximo, la institución:

Por un lado, creemos que una de las cuestiones fundamentales que nos llevamos es la importancia habida en la institución que comprende las prácticas de enseñanza. Esto es, como los niveles macro impacta de sobremano en los niveles más bien micro, es decir, áulicos, conformando

ambos niveles un entramado dialéctico el cual resulta imposible deslindar. Si bien, al comienzo, contábamos con marcos teóricos que daban cuenta de la importancia de pensar la estrecha relación entre los distintos niveles en los que se desenvuelve la enseñanza, en la práctica aquellas cuestiones se vieron de gran modo visualizadas, debido a los mencionados conflictos entre los diversos actores que confluyen en la institución en la cual desarrollamos nuestras prácticas. (2016)

Sostenemos que se trata, entonces, de advertir y poner en diálogo las posibilidades hermenéuticas y heurísticas que para el pensamiento y la acción de quien enseña tienen cada tipo de reflexividad y los saberes que los informan, de modo de poder relacionar y reconstruir críticamente las teorías provenientes de la experiencia y los que provienen de encuadres teóricos con los cuales dialogar- ambos tipos de saberes prácticos, aquellos que Altet (2005) distingue como los “saberes sobre la práctica” y “los saberes de la práctica”-.

En este sentido es interesante recuperar las apreciaciones de una practicante en relación a habituarse a realizar reflexiones posactivas como parte del hacer profesional, como el corpus de conocimiento que ella se lleva, en carácter de saberes de la práctica. Ella afirma:

Entiendo que vale la pena mencionar la relevancia que tiene la instancia de reflexión post-activa, la cual en un primer momento, cuesta un poco más encontrarle el sentido pero, en el avance de esta práctica se descubre su importancia para poder evocar y reflexionar, sobre lo que sí y lo que no sucedió, qué prácticas deben ser continuadas, qué temáticas no se comprendieron en profundidad y necesitan ser retomadas, qué aportes realizan las estudiantes, son solo alguno de los ejemplos de la información que brinda este ejercicio. Esta instancia abre la puerta a reflexionar constantemente sobre el propio posicionamiento pedagógico-didáctico para emprender en consecuencia mejoras y modificaciones según lo que grupo de estudiantes y el contexto necesite. (2017)

Para seguir pensando...

Hemos intentado compartir esta experiencia sobre la reflexión posactiva, reconociéndola como parte de la práctica de enseñanza y como una instancia formativa a partir de la acción interactiva en el aula. Asumimos que la reflexión comienza antes de la misma situación interactiva, que se inicia en las decisiones de previsión y que promueve mejores decisiones para la siguiente propuesta. Por esto, hemos señalado cómo la reflexión se constituye en parte de la fase posactiva y preactiva del siguiente diseño al mismo tiempo, es decir que promueve la recursividad como lógica que anuda los sentidos de lo histórico en la enseñanza. Quizás resulte evidente para algunos, pero queremos explicitarlo: todas son fases de la reflexión, pero la

posactiva es de una naturaleza diferente ya que el contenido de saber de la experiencia debe ser considerado y recuperado con el estatus de conocimiento, de pleno derecho y principalmente para sus autores. Por eso, así como no son claras siempre las macrodecisiones cuando se diseña, y son difíciles de asumir los sentidos de las micro decisiones durante la situación interactiva del aula, las reflexiones posactivas tienen su propia dificultad. Ellas operan construyendo un tipo de saber devaluado usualmente, como es el llamado conocimiento práctico. Sin embargo, el momento de reflexión posactiva debe relacionar las teorías que guiaron el diseño y las de la práctica interactiva con los hallazgos propios de la acción, constituyendo la fuente del saber situacional -donde se dirime precisamente la naturaleza de la enseñanza-. De este modo, dar cuenta de estas reflexiones son un espacio para promover la formación de la experticia de los futuros docentes, en el que se anudan el oficio y la construcción de saber profesional.

Desde nuestro análisis, podemos decir que se evidenciaron dos tipos de alcances de las reflexiones posactivas que son solidarios entre sí, según se trate de las reflexiones de una clase o del proceso total de las prácticas: las que posibilitan la construcción de saberes que se anudan en las siguientes propuestas de enseñanza y las que permiten conceptualizar y tomar posición sobre categorías más amplias, ya descentradas y descontextualizadas de la experiencia inmediata. Consideramos que ambos tipos se constituyen en construcciones de saber sobre las prácticas que puede ser representadas, objetivadas, transformadas, socializadas y comunicadas desde la experiencia de la reflexión sistemática y de la puesta en tensión consciente que implica la escritura.

Porque a estas reflexiones posactivas, desde las tradiciones de la formación docente que subyacen al pensamiento de docentes y académicos, cuesta considerarlas fuente de conocimiento sistematizable y comunicable es que procuramos su enseñanza, como momento políticamente relevante para la formación docente y para el enriquecimiento pedagógico y didáctico de las prácticas de la enseñanza. Hacer de la reflexión un proceso sistemático en la formación del profesorado es una manera, mediante la escritura y a partir de la acción, de reflexionar, tematizar e ir en camino, por aproximaciones sucesivas a conceptualizar la práctica, condición necesaria para la construcción de saber sobre la misma.

Coincidiendo con Lerner, Torres y Stella (2009), concluimos que

Pensar en el sentido de cada una de las acciones que se planifica, que se realiza o se evalúa; reflexionar sobre las razones y las finalidades que sustentan cada decisión, es decir, sobre el por qué y el para qué de lo que se hace, considerados a la luz de la naturaleza del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje del sujeto (...) es así como la tematización de la práctica en el aula contribuye a la elaboración progresiva de una nueva concepción didáctica. Al transformar su práctica, al concebirla como objeto de reflexión y discusión con sus colegas, al apropiarse de los fundamentos de las situaciones e intervenciones que ponen en acción, los maestros conquistan una creciente autonomía profesional. (Lerner, Torres, Stella, 2009: 91)

Referencias

- Altet, M. (2005). "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas". En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (Coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barcia, M., de Moraes, S. y López, A. (Comps.) (2017). *Las Prácticas de la Enseñanza*. La Plata: EDULP. Archivo Digital en Repositorio SEDICI / UNLP
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Barco, S. (1997) "Racionalidad, cotidianeidad y didáctica" en *Revista Perspectiva Docente*, Universidad Autónoma de Tabasco, México.
- Celman, S. (1998) "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?" En A. Camilloni. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1996) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editorial.
- Guinzburg, C. (1989). *Mitos, Emblemas, Indicios. Morfología e Historia*. Madrid: Gedisa.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Kemmis, S. (1999). "La investigación-acción y la política de la reflexión" En Angulo Rasco, y otros (Eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Lerner, D.; Torres, M., Stella, P. (2009) *Formación de docentes en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires, Paidós.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Editorial Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Editorial Narcea.
- Vogliotti, A. (2006). "Reflexiones sobre la reflexión Pedagógica" En *Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la enseñanza universitaria*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 1 N° 6.

CAPÍTULO 4

La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos

Aldana López y Gabriela Hoz

El presente capítulo aborda los problemas didácticos involucrados en la construcción del contenido a enseñar. Planteamos esta problemática dado que sostenemos que el saber, para y al entrar en una situación didáctica, debe atravesar un proceso de construcción complejo, que atiende a los sujetos destinatarios y los propósitos de enseñanza (tanto macro curriculares como los propios del docente). En este sentido, nos parece relevante y necesario reflexionar sobre este proceso de elaboración en el contexto del diseño y desarrollo de clases en la formación docente inicial.

Conceptos que enmarcan la construcción del problema

La construcción metodológica de la propuesta

Reflexionar sobre los problemas didácticos en el diseño de una propuesta de intervención no se puede aislar de la construcción del contenido a enseñar, y asimismo, aquella elaboración excede a esta construcción. Atendiendo a esto, compartiremos algunas concepciones que enmarcan nuestro planteo y que sostienen y acompañan nuestra forma de intervención en la práctica.

En primer lugar, asumimos que la enseñanza es una práctica situada e intencional, con dimensiones políticas, históricas, sociales, económicas y particularmente éticas, y que hay que analizarla como acción para intervenir con los sujetos y el conocimiento -con un sentido crítico, reflexivo y emancipador- y como objeto de estudio (Barcia y otras, 2016). Asimismo reconocemos sus fases constitutivas: preactiva, interactiva y postactiva (Jackson, 1968) y la recursividad entre las mismas. En relación a esto, pensamos la relación contenido-método como una construcción metodológica (Edelstein, 1996; 2011) entendida según la autora como:

(...) construcción singular, casuística, que surge de la articulación entre las lógicas del contenido a enseñar y las lógicas de los sujetos que aprenden,

mediadas por ámbitos o contextos donde tales lógicas se entrecruzan (...), articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológicamente objetivo) lo relativo a la producción ya existente respecto del contenido (su historia de desarrollo y principales debates); las lógicas de los sujetos (lo epistemológicamente subjetivo) que remiten a las posibilidades cognitivas, motoras, afectivas, sociales de apropiación de los contenidos (...) se genera por parte de maestros y profesores a diferentes escalas (programa, unidad y clase) por la articulación de macro y micro decisiones respecto de las propuestas de intervención a los fines de la enseñanza (...) (p.147-177-178).

Resaltamos nuevamente el carácter intencional de las prácticas de enseñanza y su necesidad, por tanto, de ser planificada, reconociendo también que las mismas se desarrollan en ámbitos no prefigurados completamente.

En este sentido, también recuperamos las tres razones que propone Feldman (2009) respecto de la idea de programar la enseñanza: (1) la enseñanza como acción intencional que posee finalidades y que (2) siempre se encuentra en situación de restricción -por ejemplo, de tiempo- y entonces la programación sería un medio para buscar cierto balance entre intenciones y restricción; y que, a su vez, (3) siempre opera en contextos complejos por la multiplicidad de factores que intervienen y por el ritmo en el cual dichos factores concurren.

En este proceso de construcción metodológica de una propuesta, debemos retomar el planteo de diversos autores respecto de la construcción del contenido a enseñar (Gvirtz y Palamidessi, 1998; Feldman, 2009 y 2015), aunque, como planteamos al comienzo, hemos tomado una de las decisiones didácticas en esta construcción metodológica -la del contenido- reconocemos que abarca muchas otras.

La construcción del contenido en la construcción metodológica de la enseñanza

La construcción de los contenidos es el proceso de producción de los objetos culturales que la institución escolar considera válido transmitir. Por ello, el contenido es un objeto simbólico “producto de un proceso de recontextualización (...) [que] experimenta dos transformaciones para convertirse en conocimiento educativo: su adaptación de acuerdo con los propósitos de enseñanza y su representación para generar un código compartido con los estudiantes” (Feldman, 2009:45).

¿De dónde provienen los contenidos escolares? Según Stenhouse (1991) “su origen está fuera del ámbito [escolar] y poseen una existencia independiente” (p.35). En relación al proceso de recontextualización que sufre el contenido a ser enseñado, Lundgren (1992) marca dos contextos y afirma que cuando los procesos de producción y de reproducción están unidos, sólo existe un contexto social único en el que ambos se forman. Sin embargo, cuando los procesos

de producción están separados de los de reproducción, se forman dos contextos sociales: uno para la producción del conocimiento y otro para la reproducción. La escuela (o en nuestro caso el espacio determinado de enseñanza) se enmarca en la esfera de la reproducción y entabla una relación indirecta con el contexto de producción mediada a través de los textos y discursos escolares. Se abre el planteo de las complejas relaciones entre la cultura y la escuela, entre los saberes y prácticas socialmente construidas y los contenidos escolares. Aparece, así teorizado el siguiente problema que Lundgren menciona como un problema de representación: la necesidad de transmitir conocimiento desarrollado en un contexto especializado a personas que están muy alejadas del contexto de producción (Lundgren, 1992).

¿En qué lenguajes, bajo qué formas, ese conocimiento es posible de ser comunicado fuera de su contexto de elaboración? Para Lundgren, el currículum es el texto que resuelve el problema de la representación, pues allí el conocimiento es recolocado y seleccionado para su transmisión.

Sin embargo, aquí no se resuelve la totalidad del problema. En el mismo texto curricular, existen diferentes ámbitos de referencia para la selección del contenido escolar: ¿qué clase de contenido se incorporarán a estos textos curriculares? ¿qué saberes disciplinares, conocimientos, prácticas, procedimientos, actitudes, hábitos, etc. serán parte del universo de referencia curricular? Si consideramos que la realidad cultural es inabarcable para cualquier ámbito de reproducción, seremos conscientes de que la institución escolar no puede enseñar todo y que la construcción del contenido a enseñar implica un proceso de selección y organización de una porción cultural que pasará a considerarse “socialmente válida” y es también en ese proceso de selección para la construcción metodológica donde los docentes ponen en juego sus intenciones formativas.

A continuación se crea una nueva “ilusión”, en términos de Terigi (1999): el currículum escolar contiene una selección de aquellos saberes y prácticas que resultan significativas socialmente y las escuelas, a través de su accionar cotidiano, los transmiten a los estudiantes. La autora afirma que esta idea es una ilusión y advierte la aparición de una doble infidelidad: del currículum al saber y de la escuela al currículum.

Respecto de la infidelidad del currículum al saber, Terigi explicita dos tipos de dificultades: “las que devienen de los criterios de selección y las que devienen de la fabricación del contenido escolar como objeto didáctico, esto es, como un objeto cuya naturaleza es relativa al funcionamiento de la enseñanza” (1999, 26). En relación a la selección, tal como dijimos, la escuela no puede enseñar todo por lo cual existirán opciones que no se ofrecerán a los alumnos, perspectivas que nunca se aborden, conceptos y habilidades que no formen parte de su repertorio de saber. Estas porciones culturales “no seleccionadas” componen el concepto de *curriculum nulo* -acuñado por Eisner (1985)- y se refiere a lo que las escuelas no enseñan. Ahora bien ¿qué saberes quedan fuera de los contenidos escolares? ¿a qué esferas responden esos conocimientos? ¿qué ámbitos de referencia se incluyen con un rápido consenso y cuáles no? Es elemental ser conscientes del proceso de selección para advertir tanto lo que queda por fuera de ella como para no naturalizar lo que ha sido seleccionado. Por tanto, el universo curricular de referencia es una construcción política que convierte un cuerpo formal de conocimientos en

hegemonía cultural. Araujo (2006) afirma que toda construcción de contenidos posee un carácter no neutral y recupera de Apple (1986) y Giroux (1990) la noción de “raíz ideológica” de la selección cultural. Entonces la neutralidad curricular no es posible pero ¿es posible pensar una justicia curricular? Existen diversos autores que hacen referencia a algunos principios que se deben considerar teniendo en cuenta una actitud políticamente vigilante sobre el problema de la construcción del contenido escolar (Connell, 1997; Bourdieu y Gross, 1988).

Por otro lado, la segunda dificultad que expone Terigi (1999) hace mención a la fabricación del contenido escolar como objeto didáctico, es decir, al proceso de transposición didáctica introducido por Chevallard en 1985. Este concepto refiere a la “peculiaridad del conocimiento que circula en las escuelas en tanto diferente del conocimiento científico; y los riesgos implicados en el pasaje del conocimiento construido en el campo científico cuando se convierte en objeto a enseñar, de enseñanza o enseñado” (Araujo, 2006; 130). La transposición didáctica desmitifica a las instituciones educativas como espacios de circulación de conocimientos científicos e introduce la existencia de una distancia entre el contexto de producción del saber y el contexto de reproducción. Todo contenido escolar que pretenda ser enseñado sufre un doble proceso de descontextualización y recontextualización. En primer lugar, la selección de un saber proveniente de un ámbito de referencia se descontextualiza de él para ser insertado en un nuevo contexto educativo (con intenciones específicas). Luego, este contenido a enseñar alojado en un currículum, sufre una nueva descontextualización de dicho documento para recontextualizarse en una práctica de enseñanza concreta.

Agregamos a estos planteos lo aportado por Bronckart (2007) respecto de la discusión con el corte aplicacionista o descendente del proceso de transposición (saber sabio- saber a enseñar/ relaciones entre ciencias e intervenciones educativas) y la discusión acerca de la despersonalización del saber. El concepto de transposición es inherente a pensar en los problemas didácticos de construcción de un contenido, ya que ningún contenido podría existir en la institución formadora sin un proceso de transposición (Chevallard, 1991). Se recupera además el reconocimiento de que también se dan procesos donde las fuentes de selección del saber no son necesariamente los saberes disciplinares/académicos. En ciertos contextos educativos, como en la formación inicial en los institutos de formación docente, se producen ciertos saberes acerca de las prácticas de intervención, por ejemplo, que aunque menos formalizados, se enseñan y forman parte, es decir, son seleccionados para las propuestas de formación de los futuros docentes.

Volviendo a lo anterior, el doble proceso de descontextualización y recontextualización nos posiciona frente a la segunda infidelidad mencionada por Terigi (1999). La infidelidad de la escuela al currículum ya que hace alusión a una idea “inocente” de aplicación del currículum en las prácticas escolares, suponiendo que los actores institucionales son ejecutores de una norma y no intérpretes de la misma. En síntesis se plantea que las instituciones concretas no aplican linealmente lo propuesto por el currículum, sino que “operan sobre lo prescripto, sobre el currículum como dispositivo para la reproducción, contribuyendo en parte a definir su realización” (Terigi, 1999: 62). Entonces, ante la distancia

que existe entre el saber sabio y el saber enseñado, surge el concepto de vigilancia epistemológica con el propósito de evitar deformaciones en el proceso de las sucesivas transposiciones que conforman los textos escolares. Con este concepto se pretende advertir respecto de dos riesgos implicados en el proceso: la tergiversación de los conocimientos extraídos de los contextos de producción o campos científicos y la creación de *artefactos*, es decir, dispositivos o herramientas didácticas construidas para facilitar la enseñanza que se convierten de hecho en contenidos en sí mismos y dejan de ser herramientas para enseñar. Sobre este aspecto volveremos más adelante al referirnos a las relaciones forma-contenido.

Entonces ¿cómo se construye el contenido escolar? Queda explícito, luego del desarrollo anterior, que el contenido no es un reflejo de la producción social del saber elaborado en los campos disciplinares y científicos, sino que es una construcción específica del ámbito educativo y, por ende, un objeto de fabricación didáctica y que, al tratarse de una producción cultural, también posee un orden ideológico o político. Luego, y en consonancia, los contenidos seleccionados deben ser secuenciados y organizados para su enseñanza.

Antes de avanzar en los criterios de secuenciación y organización de los contenidos escolares nos interesa rescatar para este trabajo, las derivaciones que Terigi plantea acerca de la formación docente, si no se advierten en la construcción del contenido escolar estas dos infidelidades:

Es interesante pensar las consecuencias del cuestionamiento de esta doble fidelidad para la formación inicial de los docentes. Si se supone la fidelidad del currículum al saber, la formación docente debe ocuparse de la transmisión de conceptos disciplinares para que los maestros y profesores los transmitan a su vez en las escuelas. Si se cuestiona la fidelidad y se sostienen los efectos didácticos que actúan en la fabricación del contenido escolar, la formación necesita incorporar el análisis didáctico como herramienta sin la cual los contenidos se hacen ininteligibles. Si se supone la fidelidad de la escuela al currículum, la formación inicial debe sumergir a los futuros maestros y profesores en los textos curriculares confiando en su ejecución una vez que han sido aprendidos. Si se duda de esta fidelidad, la formación deberá apuntalar la autonomía profesional de los futuros docentes, entendida como quería Stenhouse, como una base para el trabajo en colaboración. (Stenhouse, 1991 citado en Terigi, 1999: p-30-31)

Ante esta situación de (in)fidelidad entre el currículum y el “saber sabio”, se requiere de una toma de decisiones. Según Zabalza (1991) se puede responder a esta problemática a través de tres tipos de decisiones: (a) en torno a la selección, (b) en torno a la secuenciación y (c) en torno a la organización funcional de los contenidos.

El autor menciona que el proceso de selección de contenidos puede implicar distintas vías de acceso y hace referencia a la necesaria revisión de la literatura especializada que permite establecer una serie de conceptos básicos de pertenencia al campo de contenidos o marco conceptual y, a su vez, facilita la organización de una estructura general del campo o marco

sintáctico. Sin embargo, la revisión literaria especializada no es la única vía de acceso que enuncia Zabalza, también hace alusión a la identificación de los contenidos axiales o nudos de ese campo y comenta que esta vía suele requerir de un experto que puede, probablemente, no pertenezca al campo didáctico. Estas vías de acceso al proceso de selección de contenidos, genera una serie de principios o criterios generales que operan en el proceso selectivo.

Algunos de los criterios que Zabalza (1991) recupera son:

(a) representatividad, es decir, la selección de contenidos realizada responde a un buen reflejo del conjunto de saberes de un campo;

(b) ejemplaridad, refiriéndose a aquellos conceptos básicos que permiten avanzar y adquirir nuevos conocimientos y que, por lo tanto, cobran relevancia por su sentido instrumental o por su sentido lógico;

(c) significación epistemológica, vinculado a la selección de nudos estructurales de las disciplinas;

(d) transferibilidad, es decir, aquellos datos, conceptos o habilidades cuyo dominio puede considerarse beneficioso para otras situaciones distintas a aquellas en las que se aprendió;

(e) durabilidad, vinculada a la selección de contenidos menos perecederos;

(f) convencionalidad y consenso, referidos a aquello sobre lo que hay acuerdo en la comunidad escolar;

(g) especificidad, haciendo mención a la selección de datos o aspectos difícilmente abordables desde otras disciplinas por constituirse desarrollos conceptuales propios de un campo y que, de dejarlos afuera de la selección, implicaría su exclusión de los contextos escolares.

Ahora bien, una vez que los contenidos se han seleccionado, se plantea otro desafío que implica nuevas decisiones: es preciso ordenarlos. Pero el orden en que se presentan los contenidos tiene incidencia en los resultados de aprendizaje. Sobre este aspecto, nos detendremos unos párrafos más adelante, cuando hagamos referencia a las relaciones forma-contenido. Antes, es preciso, mencionar que la secuenciación de contenidos también puede asumir diferentes formatos.

Zabalza (1991) afirma que las secuencias pueden ser simples o complejas y que para definirlo es necesario distinguir dos aspectos. El primero es la importancia que se le da a cada elemento del contenido (sea un tema, unidad o tarea) y el segundo es la duración o el espacio que ocupará en el desarrollo a lo largo de la secuencia. Entonces duración e importancia serán las variables que definan que una secuencia sea simple o compleja. Por ejemplo, una secuencia en la cual los contenidos reciban la misma importancia y duración es, para el autor, una secuencia simple y homogénea. En cambio, una secuencia que plantee la misma duración en el tratamiento de los contenidos, pero se destacan algunos por sobre otros, es decir, adquieren distinta relevancia, estamos ante una secuencia simple heterogénea. Asimismo, es posible introducir varianzas en la duración, por lo cual la secuencia no sería equidistante ya que el tiempo de tratamiento de un contenido podría ser diferente. Aun considerando todas estas variantes, Zabalza afirma que

estas secuencias son simples. Sin embargo, asegura que al construir secuencias de contenidos, en ocasiones, se consideran diferentes alternativas en sus abordajes que establecen diversas entradas y salidas a los contenidos durante el proceso. Esta es la característica central de las secuencias complejas. El autor expone la posibilidad de construir secuencias complejas con alternativas, o con retroactividad, secuencias en espiral y secuencias convergentes.

Zabalza alude que “el contenido, en cuanto componente didáctico, tiene un papel fundamental llegando incluso a configurar de diversa manera todo el estilo educativo de un profesor e incluso todo un modelo de escuela” (1991, p. 126). De esta manera, se plantea una íntima relación entre los contenidos que se seleccionen y su secuenciación con el modo de abordaje, es decir, con las decisiones metodológicas o estrategias didácticas. Feldman (2009), asimismo, aporta que la enseñanza tiene propósitos relacionados con las posibilidades de uso posterior de lo que se aprende. Existe entonces, según el autor, una relación entre las condiciones de enseñanza y las condiciones y posibilidades de uso de lo aprendido.

En este complejo proceso de construcción de un objeto de enseñanza, es necesario recuperar el estudio sobre las relaciones entre forma y contenido. Verónica Edwards (1996) nos propone pensar que la forma de enseñanza se transforma en contenido porque recrea las formas de relación que los sujetos entablan con el saber, porque implica una forma particular de apropiación y de construcción de la subjetividad. Siguiendo a Edwards (1985; 1995) la relación forma – contenido implica atender a dos lógicas diferentes: (a) la lógica del contenido, entendida como ‘los presupuestos epistemológicos desde los cuales dicho conocimiento ha sido formalizado’ - algunos son, por ejemplo, el nivel de abstracción o de relación con lo concreto, el grado de formalización del conocimiento, la pretensión de verdad y cientificidad implícita en las formas de transmisión, la estructura y delimitación del conocimiento-, y (b) la lógica de la interacción como otra dimensión importante de la forma de conocimiento, es decir, el sentido en que se objetiva el conocimiento en el conjunto de modos en que los alumnos y maestros se dirigen unos a otros y que incluye tanto el discurso explícito como el implícito. Lo que se pone en juego en la interacción es una determinada lógica de la enseñanza y de la participación formal de los alumnos, pues ésta constituye el contenido implícito que se va transmitiendo a lo largo del proceso de enseñanza y les da un sentido particular a los diversos contenidos.

A su vez, la forma de enseñanza que se plantee, promueve y comunica determinadas formas de relación con el conocimiento. La autora plantea dos formas posibles: de exterioridad y de interioridad (Edwards 1985, 1995). La relación de exterioridad se produce cuando un sujeto se debe relacionar con un conocimiento que se le parece como problemático o inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta, proceso que se toma ‘por la apropiación’ del contenido explícito de la lección, produciéndose una simulación de la apropiación del contenido, que deja al sujeto en posición de exterioridad. La relación de interioridad con el conocimiento se produce cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con él, cuando el conocimiento que se presenta incluye o interroga al sujeto. Este entonces debe referirse a sí mismo, debe buscar su punto de vista. El sujeto se apropia de

un contenido que requiere de su elaboración. La relación se vuelve significativa, es decir, con valor intrínseco para el sujeto²¹.

Por todo lo antedicho se resalta la importancia de la construcción metodológica como un espacio de decisiones relevantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que las intervenciones del docente se piensan en conjunto con el contenido a enseñar y a partir de las concepciones respecto del aprendizaje, despegándose así de una racionalidad tecnocrática en la que el qué y el cómo se piensan por separado y de una idea de método en la que se deja por fuera a los sujetos y al contexto de intervención, tal como plantea Edelstein (1996, 2011).

Las decisiones, intervenciones y formas de enseñanza por las que opte el docente serán decisivas para entablar distintas relaciones de exterioridad o interioridad con el saber (Edwards, 1996; Edelstein, 1996; 2011). En estas decisiones se explicitan y transparentan las intencionalidades del docente, que son siempre políticas en tanto proponen, por ejemplo, la democratización del acceso al saber de los sujetos y una visión crítica acerca del mismo.

En esta primera parte del capítulo hemos intentado sistematizar diferentes aportes para tener una mirada compleja acerca del difícil proceso de elaboración de una propuesta de intervención, contexto en el cual se construye el contenido a enseñar.

En la segunda parte nos abocaremos a plantear algunos de los problemas didácticos que enfrentan nuestros alumnos practicantes al momento de transformar un saber disciplinar o una práctica social en objeto de enseñanza, articulando los diferentes componentes de una propuesta de intervención, componentes entendidos como decisiones didácticas que prevé un docente.

La construcción de contenido en el contexto de la residencia

En la segunda parte nos abocaremos a plantear algunos de los problemas didácticos que enfrentan nuestros alumnos practicantes al momento de transformar un saber disciplinar o una práctica social en objeto de enseñanza, articulando los diferentes componentes de una propuesta de intervención, componentes entendidos como decisiones didácticas que prevé un docente. Compartiremos algunas ideas que surgen del trabajo colaborativo entre la cátedra de Prácticas de la Enseñanza y de Didáctica del Profesorado en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP), y de la materia Didáctica y Curriculum del Profesorado en Educación Inicial del ISFD N° 9 de la provincia de Buenos Aires. Decidimos hacerlo dado que nos parece muy importante poder sistematizar nuestra experiencia y poder tematizar la práctica, resaltando el trabajo entre el formador y el co-formador de los alumnos practicantes que realizan su proceso de residencia para obtener el título de profesores en Ciencias de la Educación.

Es a partir de este trabajo colaborativo que pudimos comenzar a reflexionar e intercambiar acerca de los problemas, preguntas, sugerencias a los diseños de intervención de los alumnos

²¹ La autora plantea que el *conocimiento tópico y operacional* plantean relaciones de *exterioridad* con el conocimiento (por la pretensión de verdad de lo transmitido). El *conocimiento situacional* plantea una relación de *interioridad*, por el énfasis puesto en la comprensión de la realidad.

en pos de la construcción de la propuesta de enseñanza y particularmente en relación a la construcción del contenido allí implicado.

¿Qué problemas didácticos se enfrentan nuestros alumnos practicantes al momento de construir el contenido a enseñar?

Hablamos de *problemas didácticos* pues consideramos a la didáctica como un conjunto de teorías que estudian la enseñanza como un complejo proceso que involucra múltiples dimensiones y distintas corrientes teóricas, como se ha mencionado en el capítulo 2. En tanto la Didáctica posee una dimensión normativa que enfatiza la producción de criterios básicos de acción que pretenden colaborar con el docente y su tarea cotidiana de enseñar, enmarcamos este proceso de elaboración de la propuesta de intervención asumiendo esta acción como construcción metodológica (Edelstein, 1996; 2011). En este proceso, aparecen algunos problemas que nos interesa compartir:

- **Asumir y reconocer que el contenido se construye.** Los alumnos adquieren una idea y reconocimiento, a partir de tener que construir una propuesta de modo situado, de que ‘eso’ que tienen que enseñar no es una copia de lo que ‘está’ en una disciplina, o que se enseña de la misma manera en cualquier contexto, desconociendo el contexto curricular e institucional, además de los propósitos didácticos que deben definir en este mismo proceso, y que son parte de lo que deben articular, junto con la consideración del sujeto destinatario específico, para construir ese contenido.
- La dificultad que presenta el desconocimiento de ciertas características o formas instituidas del nivel para el que se están formando los sujetos (por ej.: futuros docentes de Nivel Inicial). Aquí se reactualiza el problema planteado más arriba de **atender a sujetos destinatarios en la construcción del contenido** y no replicar (al menos de forma absoluta) la forma en que los residentes aprendieron determinado contenido en su propia formación inicial y/o reproducir acríticamente un texto, homologándolo al contenido a enseñar, extraído de la disciplina que se tenga de referencia.
- **¿Qué se transpone** para la enseñanza? ¿qué aspectos entran en juego? Es decir, ¿qué objeto de saber se tiene que construir para enseñar? ¿Qué cambios se realizan para enseñarlo y qué aspectos hay que mantener? ¿Cuál es la fuente de selección de este contenido? ¿Es un saber disciplinar, es una práctica social? ¿Cómo se organiza? ¿Se fragmenta, o se presenta en su complejidad, pensando en aproximaciones diversas? Es decir, ¿cómo enseñar a enseñar? Estas son algunas de las preguntas que constantemente aparecen en los residentes y también los docentes formadores y co-formadores ‘ponemos sobre la mesa’ en los momentos de elaboración de las propuestas, en los espacios de consulta y tutorías. Estos cuestionamientos, legítimos y genuinos dentro del proceso de planificación, son abordados en varias instancias, incluso aún

antes de comenzar a planificar, por ejemplo, en las clases de trabajos prácticos cuando se abordan los elementos de la situación educativa, y su necesaria previsibilidad y diseño. Entre estos componentes, se encuentran los contenidos, su selección y construcción; y se analizan sus propios diseños de ensayo en las clases y diseños de otros sujetos, en pos de comenzar a visibilizar la complejidad de la construcción en sí y de la coherencia de esta construcción con otros componentes del diseño, como por ejemplo: propósitos y actividades.

- La definición de **propósitos didácticos** que se plantearán al momento de enseñar -el alcance del contenido que proponen, el recorte de este contenido, el sentido formativo en el proceso de esos alumnos destinatarios de la propuesta-. Aquí aparece lo referido respecto de que en la construcción del contenido se articulan los sujetos destinatarios con los propósitos de enseñanza. En la definición de los propósitos aparece la direccionalidad de la enseñanza que plantea Freire (2003) en términos de la politicidad de la misma y el enfoque de enseñanza que se asume.
- La **relación forma y contenido**, y sus vínculos con los propósitos de abordaje de los contenidos, o bien, ¿qué situaciones e intervenciones se plantean para su enseñanza y cómo esto se articula con los propósitos que se dicen tener? ¿hay coherencia o contradicción? ¿Se sostiene, a partir de las formas de intervención que se asumen y diseñan, el contenido y los propósitos que se plantean? Estas son algunas preguntas que aparecen como revisiones/correcciones durante el proceso de planificación de los alumnos.
- El **conocimiento sintáctico y sustantivo del contenido** a enseñar. Aquí focalizamos en el problema de saber/dominar ese contenido -es decir, las discusiones teóricas en torno al mismo-, para decidir qué seleccionar y en qué cuestiones detenerse, atendiendo, como planteamos antes, a los sujetos destinatarios y planteando propósitos claros. Incluso se resalta la importancia de ser conscientes de la diversidad de posturas/definiciones de ese objeto de saber.
- La anticipación de las necesidades formativas del destinatario. Es complejo, en gran parte del proceso, que los residentes adviertan para la construcción del contenido y de lo metodológico de la clase, **qué preguntas (o posibles preguntas) de los sujetos destinatarios (alumnos) estamos ayudando a responder y/o a generar para su futuro rol docente** a partir de la construcción del contenido tal y como la realizan.

Para continuar pensando acerca de la enseñanza...

Hemos compartido aquí algunos de los problemas didácticos que enfrentan los alumnos residentes al momento de construir el contenido a enseñar. Los hemos llamado problemas didácticos dado que los enmarcamos en la construcción metodológica de la clase, tal como hemos explicado a lo largo del capítulo.

Fueron surgiendo así, diversas cuestiones respecto de la transposición didáctica y de la recontextualización en el contexto de reproducción (enseñanza), el marco institucional y curricular, el contexto entendido en parte como los sujetos destinatarios (en una materia en particular, de acuerdo a su ubicación curricular y la carrera en sí misma), los propósitos formativos del docente, las fuentes de selección de los contenidos, el enfoque de enseñanza, la relación forma y contenido.

Es a partir de este trabajo colaborativo entre la formación inicial del profesorado y los docentes co-formadores que pudimos comenzar a reflexionar e intercambiar acerca de los problemas, preguntas, sugerencias a los diseños de intervención de los alumnos en pos de la construcción de la propuesta de enseñanza y particularmente en relación a la construcción del contenido allí implicado.

Es necesario seguir pensando y compartiendo este tipo de reflexiones que ayuden a avanzar en la conceptualización didáctica para que la formación inicial apunte la autonomía profesional de los futuros docentes y poder producir conocimiento que pueda formar parte de la didáctica de la formación docente.

Referencias

- Barcia, M.; De Moraes Melo, S; López, Aldana (Coords.) (2016). *Prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDULP. Colección Libros de Cátedra.
- Camilloni, A., Davini, Ma. C., Edelstein G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Aula XXI. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G.; Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, V. (1995). Las formas de conocimiento en del aula. En Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Edwards, V. (1985). *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV.

- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2009). *Didáctica general*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.
- Feldman, D. (2015). Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad. Revista *Trayectorias Universitarias*, 1(1). Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309>
- Freire, P. (2003). Los elementos de la situación educativa. En *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Jackson, P (1968). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Picco, S., Hoz, G., Marchese, E. (en prensa): *Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado*. La Plata: EDULP. Colección Libros de Cátedra- UNLP.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Zabalza, M. A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 5

Las tutorías como una forma de enseñanza y función docente

Susana de Moraes Melo, Marina Inés Barcia,

Silvina Justianovich y Aldana López

Presentación

Este capítulo se propone presentar algunas conceptualizaciones sobre las diversas funciones docentes en el acompañamiento y despliegue de los procesos formativos en el contexto de la formación docente universitaria. Se sitúan las prácticas de enseñanza como una de las funciones primordiales, pero también se propone recuperar y tensionar el ejercicio de la docencia a partir de reconocer y visibilizar otras instancias de acompañamiento, construcción, observación y contención, que también se encuentran habilitadas y sostenidas como parte de esos procesos formativos. En esta oportunidad, entre estas prácticas, focalizaremos en las tutorías.

En primer lugar, se compartirán perspectivas diversas sobre las funciones que las tutorías asumen en las prácticas docentes universitarias. Nos proponemos exponer las tensiones y diversos sentidos que están presentes en el campo educativo, y también justificar el posicionamiento asumido por esta cátedra y las razones epistemológicas, disciplinares y situacionales en las que se sostiene. Ligadas a la reconstrucción de estas conceptualizaciones sobre tutorías docentes, en segundo lugar se presentarán las diversas modalidades en que se despliega esta función en el trabajo de la cátedra, desde la presencialidad y virtualidad, así como en la articulación que entrelaza esos espacios y el tipo de intervenciones que se ponen en juego en los mismos. Se trata de dar cuenta de la complejidad del espacio que se ofrece en tanto encuentro de reflexividades e instancia de formación. Por último, se recuperará la perspectiva desde la experiencia de las y los propios estudiantes, para arribar a reconocer algunos desafíos presentes en la formación docente universitaria en relación a las diversas funciones docentes que aquí son presentadas.

La diversidad de estilos en las formas de acompañamiento de otros/as suponen significaciones y controversias en las funciones de la tutoría

En las últimas décadas, la noción de tutoría ha cobrado múltiples usos y sentidos. En el campo educativo en particular, esta noción se encuentra inserta en un amplio abanico de significados que suponen no solo posicionamientos y supuestos diferentes, sino también expone diferentes modos de pensarla en términos prácticos: programas de tutorías en los diferentes niveles del sistema educativo, función tutorial, tutores pares, tutores docentes, becas tutoriales, entre otras. En estas iniciativas radican los más diversos propósitos, y se corre el riesgo -en algunos casos- de constituirse en “todo y nada” a la vez.

Es nuestra preocupación elucidar los alcances de los significados otorgados en una diversidad de discursos que refieren a la noción de tutoría, pues entendemos que se trata de un significante flotante en el sentido de Laclau, en tanto elemento discursivo que fija sentidos parciales en una cadena significante que se caracteriza por su naturaleza ambigua y polisémica (Laclau, 2004). Nos interesa señalar las consecuencias que advertimos para el caso de las tutorías. Aquí sólo mencionaremos un ejemplo que nos brindan Domján y Gabbarini (2006) cuando evidencian la asimilación de las tutorías a mentorías, cuya significación puede desocultarse cuando se analiza esta operación en el contexto de las intencionalidades educativas que subyacen a las políticas neoliberales de la educación argentina de los años '90.

Con esta advertencia y en relación a lo que se juega en cada definición, por los sentidos asignados y asumidos acerca de las tutorías, creemos que pueden sistematizarse algunas concepciones. Unas más tradicionales, que entienden a las tutorías como instancias de sostén y/o apoyo (desde una perspectiva botánica/natural); otras que la conciben como cuidado y protección (desde una perspectiva jurídica, de “tutela del otro” frente a una supuesta “incapacidad” o “falta”); luego se desarrollan otras que las consideran una orientación personalizada (vinculada a las perspectivas educativas escolanovistas) y, por último, las tutorías como acompañamiento, en un sentido amplio (Ducoing, 2009). Entendemos que estas visiones y modos de concebirlas, ni son excluyentes, ni han formado parte de cierta “evolución” histórica -en el sentido de ser unas superadoras o inclusoras de las precedentes-. En el campo pedagógico en general, así como en las instituciones educativas en particular, estas visiones y concepciones conviven no sin conflictos, en tanto son productoras de diversas maneras de pensar y acompañar a otros y otras en sus procesos formativos.

El uso de las tutorías en la formación docente

Otro eje de nuestro interés sobre este tema ha sido rastrear los variados aportes con los que diversos autores han conceptualizado las tutorías para la formación docente. En todos los casos,

se asume que estos dispositivos son formas de acompañamiento a las y los practicantes. Sin embargo, los estilos en los que se concretan presentan variaciones y matices.

Por el momento, diremos que los modos de concebir las tutorías, como forma que asume la enseñanza, imprimen sentidos y configuran modos de acción por parte de quienes llevan adelante funciones tutoriales en la formación de docentes. Asimismo, corresponde aclarar que en nuestro contexto nacional en la formación docente el tutor es generalmente un agente de la institución formadora, en tanto en la tradición europea el término se utiliza para referir a aquellos que en nuestro medio serían los profesores/as co-formadores, es decir aquellos de otras instituciones asociadas que reciben a sujetos en formación -por ejemplo, practicantes-.

Una variable a considerar en este tipo de dispositivos son los sentidos que diferencian entre espacios de trabajo individualizado y de socialización entre pares. Éstos a veces son planteados como opciones y otras de modo articulado, pero siempre cuentan con cierta significación formativa.

En tanto trabajo personalizado, son dispositivos que permiten la profundización sobre aspectos personales de las prácticas docentes, son espacios de consulta, de retroalimentación y evaluación individual (Anijovich, 2012). En relación con las expectativas que generan las tutorías en cada practicante, Sanjurjo sostiene que éste

... espera ser acompañado, guiado, ayudado a creer en sí mismo y en sus posibilidades, aspira a descubrir la clave para ingresar en la red de significados que circulan acerca de la práctica docente (2009, p.225).

Para Román y Ubiría este trabajo individualizado

facilita la formación situacional basada en el análisis y la reflexión sobre la propia tarea (...), favorece el trabajo de cada alumno en su experiencia particular. Brinda la posibilidad de apropiarse de su trayecto de formación personal (2001, p.21).

Advertimos en las citas algunas potencialidades del dispositivo asumido como instancia de trabajo individual, a la vez que las perspectivas disímiles que asumen los docentes tutores y las distintas maneras de ser tutor en función de las intencionalidades de la enseñanza que se ponen en juego en cada caso.

Como lugar de socialización entre pares son entendidos como espacios de aprendizaje privilegiados para la co-construcción y resignificación de sentidos, procesos y prácticas (Anijovich, 2012). Sanjurjo señala que

como grupo, los residentes crean lazos entre sí, ya que la misma situación de compartir la experiencia y, en algunos casos, las instituciones educativas asociadas, los hace sentir parte de un colectivo que les otorga cierta seguridad. Las prácticas generan cierto sentido de pertenencia (2009, p. 225).

Con independencia de si se trata de un trabajo individualizado o colectivo, se desprenden básicamente dos posiciones: las tutorías inscriptas en visiones de cuidado y tutela vinculadas con la normalización del sujeto y las entendidas como acompañamiento en el proceso en que los/as otros se forman a sí mismos (Ferry, 1997). Para las primeras, la direccionalidad está predeterminada y se asocia con el uso “agrícola” del término y las segundas, por el contrario, se inscriben en una perspectiva constructivista, según lo advierten Edelstein y Coria (1995).

En este trabajo nos interesan las posiciones que se incluyen en esta última acepción. En este sentido Barbier habla de transformaciones identitarias:

se tiende a hablar de tutoría toda vez que se constata que agentes -cuya función principal no es principalmente ésta, y por un lapso limitado- desarrollan una actividad que contribuye a provocar en otros agentes, transformaciones identitarias propias de aquella función principal. (1999, p. 131).

Desde el contexto francés, este autor clasifica las tutorías según los espacios donde éstas se desarrollan usualmente: reconoce los campos de sistema de enseñanza, el campo del sistema de formación y el campo de sistemas laborales (Barbier, 1999). Sin desconocer la relevancia del rol de las tutorías en las pasantías laborales, por fuera del sistema educativo formal y en él, podemos reconocer que en los últimos años en nuestro país los espacios donde se ha trabajado en tutorías han sido los espacios de educación secundaria y universitaria, principalmente. En este último ámbito se ha desplegado esta función para los/as estudiantes ingresantes en la ambientación a la vida universitaria con fines de acompañamiento, apoyo y compensación de saberes (Paso, 2014:2). Hay que agregar que también se consideran trabajos tutoriales a las diversas formas de seguimiento de estudiantes en propuestas de educación a distancia universitaria.

Debemos advertir que las tutorías se llevan a cabo en contextos institucionales en los que siempre se opera el juego entre lo instituido y lo instituyente (Remedí, 2004): desde esta perspectiva el análisis devela que algunos autores están más próximos a consensuar los procesos tutoriales como prácticas de socialización, es decir afianzando lo instituido. Por ejemplo, para Anijovich las tutorías se constituyen en espacios de alfabetización profesional. Por eso, entiende que

(...) los practicantes se enfrentan por primera vez con aspectos de la inserción laboral del docente, como la cultura institucional, (...) las normativas en las que tienen que encuadrar sus acciones, etc. Estos aspectos se convierten en situaciones que impulsan al practicante a construir las estrategias necesarias para participar de la cultura de la institución educativa, comprender y aprender habilidades de lenguaje y pensamiento propios de los ámbitos académicos, e iniciarse en la pertenencia a la comunidad profesional a partir de la apropiación de sus códigos, símbolos y convenciones (2012,p.154).

Por el contrario, Paso y otras afirman que

... las tutorías (son) una estrategia de intervención pedagógica” y entienden que “esta intervención como toda acción con referencia a lo social, se da en relación a una comunidad, grupo o sector, con el objetivo de modificar o re-definir determinadas estrategias tendientes a incidir, modificar, cambiar, innovar lo instituido. (...) (2014, p.15).

Desde nuestro posicionamiento nos resulta potente asumir a las tutorías como instancias de alfabetización profesional y de formación en proceso. Sin embargo, queremos señalar que esto implica comprender lo que se juega en la situación institucional y reconocer la necesidad de renovación y transformación y de aprovechamiento de los intersticios en las lógicas de acción en el juego de lo instituido/instituyente institucionales.

En un estudio reciente sobre la implementación de las tutorías en la educación superior Coronado y Gómez Boulin afirman que

... un somero análisis de los debates, trabajos y propuestas presentados en los últimos encuentros, congresos y eventos realizados en nuestro país en los cuales se trabajan las tutorías universitarias muestran algunas tendencias, una de ellas es su independencia creciente, como dispositivos que se explican por sí mismos, operando con cierto grado de autonomía respecto a procesos globales de orientación educativa, que son precisamente los que les dan significado y densidad pedagógica (2017, p.115).

Esta advertencia, compartida por nosotras, da cuenta que en algunos estilos de realización las tutorías se establecen desde una distancia con la enseñanza y su compromiso formativo, que desvirtúa el dispositivo.

Por lo presentado hasta aquí, la diversidad de formas que adopta la tutoría se justifican y son necesarias por los distintos sentidos y propósitos que se persiguen desde la enseñanza y se sostienen, no sin conflicto, en las diversas intervenciones institucionales.

Nuestro enmarcamiento conceptual y el trabajo en tutorías en la cátedra de Prácticas de la enseñanza

En nuestro caso las tutorías se incluyen en una propuesta formativa de acompañamiento individual de los/as estudiantes, y otras que combinan el acompañamiento personal con formas grupales y colaborativas de trabajo. En nuestro hacer, ese acompañamiento adopta una forma dialéctica que involucra el abordaje de los procesos de construcción de saber de los/as estudiantes practicantes, entre sus demandas y las cuestiones advertidas y objetivadas por el docente tutor.

Debemos aclarar que en este trabajo hablamos de tutorías en dos sentidos: en tanto *actitud pedagógica* y como *dispositivo con especificidades y adecuaciones para distintas instancias del proceso formativo*. Si asumimos que las tutorías se inscriben en la configuración didáctica que hace a nuestra propuesta de enseñanza, diremos que hablar de tutoría va más allá de reconocer un dispositivo o espacio *ad hoc*, en una etapa o momento diferenciado. Es a la vez una actitud formativa asumida para la relación con los/as practicantes y también forma parte de la construcción metodológica de algunas de nuestras clases.

Habiendo aclarado esta dualidad, presentamos y comentamos algunas de las instancias en las que este dispositivo pedagógico tiene lugar en nuestra propuesta de enseñanza:

1. en los procesos de producción de diseños de enseñanza, con tutorías de acompañamiento a lo largo de toda la residencia, tanto virtuales como presenciales;
2. en el trabajo tutorial que se despliega cuando los/as practicantes definen la intencionalidad, el abordaje conceptual y metodológico de la observación que realizarán en el espacio áulico del docente co-formador y de sus pares;
3. en las devoluciones que realizamos a los/as practicantes tras observar la situación interactiva del aula- en el espacio de la residencia y/o en la facultad-.

La enseñanza de la construcción metodológica y la escritura de diseños didácticos son procesos con aproximaciones sucesivas por parte de los sujetos, con progresión y recursivos, que exigen el acompañamiento al practicante en un trabajo tutorial sostenido en el tiempo. Los/as estudiantes elaboran sus diseños utilizando saberes construidos en su biografía escolar, en su formación inicial, o en su experiencia docente -ya que varios/as estudiantes lo son-. Es así como la construcción de los diseños se materializa en sucesivas revisiones.²² Se generan instancias grupales de trabajo colaborativo que, por medio de la circulación de la palabra y la interpelación oportuna a los marcos teóricos referenciales, habilita el análisis reflexivo de propuestas -propias y de otros-, permitiendo la asignación de sentido a cada uno de los componentes, en tanto el practicante se va autorizando -a medida que se le devuelve el problema- a tomar decisiones pedagógico-didácticas valoradas y concertadas al interior de un grupo de pares. Aquí entra en juego el intercambio sobre el diseño de clase, a partir de retomar lo sucedido en la fase interactiva, ya que se trabaja con la lógica recursiva de la anticipación a la acción y valoración crítica. Es decir, la tutoría, es un espacio en donde la reflexión posactiva se constituye en un saber que permite tomar decisiones para la elaboración del próximo diseño de intervención, permitiendo que la reflexión sobre la práctica se introduzca en la anticipación de la clase siguiente, tal como lo entiende un proceso recursivo de previsión, actuación y valoración crítica (Edelstein, 1996; 2011). De esta manera, las instancias preactiva, interactiva y posactiva de la enseñanza son vivenciadas por los/as practicantes de modo cíclico: los diseños son revisados, analizados, previos a su implementación y luego, en próximas tutorías, se vuelve a trabajar sobre lo ya analizado, en vistas a reflexionar sobre lo sucedido en su concreción y volver a pensar la enseñanza, es decir, cómo continuar la siguiente clase.

²² En el capítulo "Los ateneos en la formación de profesores" explicamos el proceso de elaboración de los primeros diseños de ensayo.

Como equipo docente, realizamos en lo posible dos observaciones al/a la practicante, cada docente con su correspondiente encuentro tutorial que comporta una situación de diálogo. En este caso, se trata de un encuentro individual que tiene lugar tanto en el espacio de la práctica, inmediatamente finalizada la misma, como en el espacio de la clase en la facultad, cuando ya es posible una mirada más distanciada sobre lo ocurrido en la clase. En estos casos, asumimos las tutorías como potentes espacios de acompañamiento, habilitando momentos de catarsis para los/as practicantes, manteniendo una escucha atenta, a partir de nuestro propio silenciamiento para dar espacio a la voz del otro, en procura de un distanciamiento gradual. Se produce una relación de triangulación entre el tutor (docente), practicante y el conocimiento, en la que se traman redes relacionales que habilitan el reconocimiento de lo diverso en el conocimiento y la búsqueda de nuevos sentidos compartidos. Para que esto pueda llevarse a cabo, es necesario un trabajo paralelo de construcción de vínculos en recorridos laberínticos en un interjuego entre el sentir, pensar y actuar de ambos participantes. Es tarea del docente tutor generar esos vínculos en primera instancia. Meirieu afirma:

Estamos hablando del movimiento mismo de emancipación de un sujeto que progresa asumiendo la dependencia respecto de sus `maestros` para ir apartándose de ese aporte a medida que este se va incorporando en su propia marcha (p.57)

Se trata de ofrecer a los/as practicantes la posibilidad de tomar consciencia del avance en sus propios aprendizajes, que sean capaces de reconocer “que saben” y a partir de allí continúe de manera autónoma con su propia formación.

Por su parte, para el armado del instrumento de observación de clase del/la docente co-formador y del compañero de cursada, elaboramos una consigna que invita a los/as estudiantes a construir ejes para la observación de esas situaciones de enseñanza. La resolución de la consigna es socializada en el espacio grupal de tutoría, durante las clases presenciales, enriqueciéndose con los diversos aportes. Asimismo, se sostienen instancias de intercambio y discusión virtual mediante el entorno de enseñanza y aprendizaje de AulasWeb [UNLP] de la cátedra. Estas se despliegan en foros de intercambio, con sistematizaciones intermedias por parte de las docentes y diversos aportes de los/as estudiantes que permiten ir delimitando los ejes de observación, criterios, supuestos y posicionamientos desde los cuales van a ser desarrolladas las prácticas de observación áulica posteriormente. En este sentido, asumimos como parte de nuestra función docente, los recaudos necesarios para “suspender” nuestras opiniones y presunciones en estos aportes y sistematizaciones para que el trabajo colaborativo y de intercambio pueda tener lugar, al menos, inicialmente, entre pares y deliberadamente.

En todos estos formatos de interacción, el docente debe alcanzar un punto de equilibrio que permita un fluido intercambio y confrontación de ideas sin forzar el seguimiento de ninguna dirección prefigurada. Esto le genera al docente tensión y un debate interno, pues debe poner en suspenso sus propios deseos de realización. En este proceso de intercambios queda en suspenso por momentos la asimetría de la relación docente-practicante, se busca ir hacia una

relación entre pares en la que también es necesaria la negociación de significados.

En todas las situaciones presentadas entendemos que solo puede tener lugar un dispositivo con estas características si se construye un espacio de confianza (Cornu, 2005) entre los participantes y de reconocimiento del otro en tanto sujeto cognitivo al que se le delega parte de la responsabilidad de plantear sus propias demandas y problemas, asumiendo al mismo tiempo que la construcción de la autonomía profesional no se forma en soledad, sino a partir del planteamiento de problemas y de las intervenciones sostenidas de los docentes formadores. En estos espacios, se promueve la escucha del otro²³, el acompañamiento, la empatía pero además, resultan espacios de “construcción de conocimiento compartido” (Edelstein y Coria, 1995: 47). Asimismo, es importante que durante este proceso el tutor proponga al practicante preguntas a ser pensadas, saberes a ser resignificados y no afirmaciones a ser obedecidas. Por lo tanto, como sostenemos en otro trabajo el docente debe evitar ponerse en el rol de sancionador y/o dar sentencias del tipo ‘está mal’, ‘esto no corresponde’ porque no permite que el alumno -en el rol de profesor- pueda saber lo que ignora de sí mismo, o del contenido y la forma de enseñarlo (López y otras, 2017: 82-84).

Desde el punto de vista del posicionamiento de los docentes, reconocemos con Edelstein y Coria que la tutoría

ya no se trata de la clase cuyo recorrido queda delineado ‘antes’ del encuentro, sino de un trabajo que supone operar con el pensamiento del otro, en un aquí y un ahora, sin que sea prácticamente programable, con fuertes intuiciones sobre lo que el otro puede o no hacer (...). Este esfuerzo de anticipación relativa y sin garantías de lo que vendrá, por estar sujeto a la lógica del pensamiento y la producción de otro, es lo que dotaría (...) de singularidad al trabajo del docente formador... (1995, p. 45).

Esta incertidumbre nos interpela al concebir la enseñanza como casuística, y por lo mismo, no estandarizable. Asumimos que la decisión de trabajar con tutorías nos permite reconocer espacios de indeterminación para nosotras y también para las/os practicantes. Esta indeterminación es uno de los aspectos más formativos en este encuentro entre estudiantes y docente formador, dada la demanda cognitiva, afectiva y conceptual de los sujetos implicados.

Como queda claro, por una parte la tutoría es para nosotras un espacio de imprevisibilidad. Por otra, advertirlo nos permite anticiparnos a su acontecer, y significar esos espacios de indeterminación desde sus posibilidades. Uno de los más significativos resulta el considerar que como espacios formativos posibilitan al practicante trabajar el reconocimiento y tramitación de los aspectos -intelectuales, afectivos, emocionales, creativos- que el trabajo situacional depara al enseñante. En este sentido Roman y Ubiría señalan que

²³ Esta escucha exige del docente tres comportamientos solidarios: la empatía -que permite entrar en el referencial del otro sin perderse en él-, la congruencia -que implica continuar siendo uno mismo y no renunciar a expresarse con el fin de dejar que el otro lo haga- y la consideración positiva incondicional -que debe llevarnos a no excusar sistemáticamente al otro, sino comprender que toda palabra y todo gesto remite a una inteligencia que le dio forma y contiene razones positivas que hay que esforzarse por comprender (Meirieu, 2016)

el pensamiento causal, lineal resulta insuficiente para captar el origen de incongruencias o cuestiones que hacen ruido (...) una incertidumbre no paralizante posibilita darnos permiso para no tener inmediatamente la respuesta exacta que dirimirá un conflicto en la toma de decisiones. Al compartir la incertidumbre con el alumno se trabaja (...) el sentido humano de la duda y la generación de sentidos y líneas de acción (2001, p.24).

Ponemos a prueba en estas circunstancias aquel precepto de la didáctica que afirma que la forma de enseñanza hace al contenido que se enseña.

Otra de las dimensiones de la incertidumbre radica en la previsibilidad de “los resultados”. Recuperamos la idea de construcción artesanal con Alliaud quien señala que

cuando se trata de formar, educar o transformar a las personas y cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido, el secreto, el truco, o la magia se potencian o magnifican. Contra toda tentación de normalizarlo y prescribirlo, el acto de educar pareciera encerrar algo del orden de lo inesperado y así, suele suceder a pesar de haber hecho o esperado otra cosa, de ahí que no pueda pronosticarse con precisión (2017, p. 41).

Por eso mismo, aun con la incerteza de que las tutorías produzcan los “efectos esperados”, confiamos en las posibilidades de los practicantes para autoformarse, y configurar sus *habitus* en el sentido de su autonomización progresiva. Cabe volver a decir que esta autonomía se puede desarrollar si en el camino hay y hubieron variadas intervenciones sostenidas de parte de los formadores, tal como la repregunta, la problematización, el planteo de controversias, el aporte conceptual, la aclaración, el reponer información, la revisión de la escritura y la habilitación de borradores, que son revisados, completados, reelaborados. Se trata de “devolver el problema” a los/as estudiantes, en el sentido dado por Brousseau.

Resignificando la idea de oficio podemos sugerir que la modalidad que se asume es un desafío que no significa una ausencia o un olvido de la responsabilidad del lazo social implicado en la enseñanza como transmisión (Diker y Terigi, 1997).

En síntesis, podemos afirmar que la tutoría es una actividad intencional. Se puede asumir como una relación de acompañamiento en la que ambos -profesores/as tutores/as y practicantes-co-participan. Es una relación no exenta de conflictos en la que los/as practicantes encuentran un espacio en el que las subjetividades son interpeladas.

Se trata de elaborar plataformas de entendimiento mutuo para generar formatos de interacción, es decir un microcosmos de interacción social que permite establecer pautas que regulan los intercambios a través de formatos provisionales que se interiorizan -los que conforme avanza la relación, desaparecen progresivamente- (Bruner, en Edelstein y Coria, 1995: 47). Es decir que aun cuando no estamos pensando la tutoría desde la “imagen agraria” sino desde la perspectiva de la autonomización profesional, no renunciamos a la intencionalidad formativa, a la direccionalidad y politicidad de la educación en el sentido freireano, que es nuestro modo de presencia en la situación educativa (Freire, 2004).

La perspectiva de los y las estudiantes sobre las instancias de tutorías como parte del acompañamiento a su proceso formativo

En tanto asumimos la construcción del espacio de tutorías como una instancia formativa en relación a otros, resulta ineludible recuperar la voz y experiencia de los y las estudiantes implicados en este proceso formativo. Para ello, se elaboró una encuesta destinada a ex-cursantes de la asignatura del ciclo lectivo 2017 en la que se los convocó a compartir sus percepciones y visiones acerca de las funciones de las tutorías y de los saberes construidos en ellas, así como del vínculo sostenido en estas instancias de acompañamiento, atendiendo a la relación entre docente y estudiantes y a la propiciada entre estudiantes. No pretendemos dar cuenta de manera acabada sobre estos sentidos, ni jerarquizarlos, sino ponerlos en diálogo con algunos aportes conceptuales específicos que nos ayuden a reflexionar y a analizarlos.

Si bien la encuesta se organizó en tres grandes dimensiones -las funciones, los saberes y los vínculos propiciados en las tutorías presenciales y virtuales que se sostienen desde la cátedra-, en el presente apartado nos proponemos recuperarlos analíticamente, tratando de evidenciar recurrencias y aspectos centrales que nos inviten a la reflexión, entendiendo que en muchos casos, estas dimensiones tienen límites poco definidos, porque se trata de la experiencia en parte colectiva y en parte biográfica de las trayectorias formativas de las y los estudiantes.

En relación a las funciones de las tutorías

En primer lugar, y en relación a las funciones que los y las estudiantes recuperan como parte de las instancias de tutoría, aparece con reiterada frecuencia la función de **acompañamiento y sostén** de las prácticas de enseñanza. Los y las estudiantes expresan sobre esta función especial interés y relevancia, vinculándola directamente con la centralidad del vínculo con sus docentes (quienes ejercen la función tutorial en este proceso) como una de las condiciones que favorece el aprendizaje, intercambio y reflexión sobre las propias prácticas. Al referirse al acompañamiento, los/as estudiantes aluden, por un lado, a la idea de “contención”, de “cuidado” y la posibilidad de un “encuentro que propicia la escucha y el entendimiento con el otro”. Asimismo, aparece la función de acompañamiento en tiempos de “catarsis, nervios, inseguridades y tensión”. Por otro lado, sostienen paralelamente que los espacios de tutoría permitían reconocer y explicitar su posicionamiento político-pedagógico sobre la enseñanza. En términos de diseño, ubican esta dimensión en tanto componente central de los diseños de clases: la fundamentación; donde asumen la toma de decisiones y opciones metodológicas sobre la enseñanza y su rol como docentes. Un ex-practicante sostiene: *“las tutorías fueron espacios para orientar en sentido general mis prácticas, si bien en varias oportunidades tuve la chance de revisar contenido en fino. Digo orientación en general porque me sirvieron como espacio de*

reflexión y debate de hacia donde quería proyectar mi intervención, y poder generar preguntas que construyan horizontes de cómo encarar los diversos procesos de las prácticas". En esta misma línea, otro ex-practicante expresa: *"lo más importante es que me ayudaron a pensar, repensar y construir qué tipo de docente quiero ser"*.

La idea de acompañamiento que subyace en las respuestas de los y las estudiantes parece dar cuenta no sólo de dimensiones vinculares que hacen a la relación pedagógica, sino de lo que estas condiciones favorecieron en la posibilidad de ir asumiendo el diseño de la enseñanza como instancias de las que progresivamente se fueron apropiando y sobre las que fueron analizando sus posicionamientos. Asimismo, resulta importante señalar que no dan cuenta de aspectos técnicos o instrumentales de los diseños de clase, sino profundamente político-pedagógicos: *"[las tutorías] me permitían ver, anticipar y problematizar ciertas cuestiones que yo no hubiera podido sola que hacen a problemas constitutivos y tensiones de la práctica educativa"*, expresa una estudiante. En otra experiencia, se recupera: *"las tutorías se convirtieron en espacios imprescindibles. Esos encuentros han aportado a la reflexión sobre mi experiencia como practicante, a pensar y repensar una y otra vez mis clases, cada uno de sus momentos, las intervenciones que allí podría hacer, entre otras cosas. Creo que saber que siempre había una otra que leía y acompañaba (...), que conocía todo el recorrido hasta ese borrador "definitivo", fue un trabajo colaborativo que nunca hemos realizado en otras instancias de nuestra trayectoria"*.

Por otra parte, otra de las funciones que con mayor frecuencia fue reconstruida por los estudiantes se relaciona con pensar sobre el diseño de las clases con otros, recuperar las reflexiones posactivas para la toma de nuevas decisiones y consideraciones sobre las clases siguientes, y ser ayudados en la consideración de opciones metodológicas sobre el diseño de la enseñanza de próximas clases y sus componentes: los contenidos disciplinares, las actividades, la enseñanza de los contenidos, la organización de los tiempos y previsión de un cronograma de clases e institucional, las instancias de evaluación de sus propios estudiantes en las instituciones de práctica, entre otros. Los y las estudiantes aluden a ella de diversas maneras:

"Fue central pensar las intervenciones que haría en los momentos del desarrollo de la clase. Fue un aspecto que nunca había pensado, y se volvió un ejercicio fundamental para poder pensar las siguientes clases";

"Las instancias de tutorías presenciales y/o virtuales han sentido de gran importancia para mis prácticas docentes, debido a que me encontraba en los momentos previos a las clases muy desconfiada con los contenidos a abordar, como así también en cómo diseñar cada una de las clases. Reconozco como principal aprendizaje construido en los espacios de tutorías aquellos que refieren a la programación como referí anteriormente; a las decisiones que uno debe tomar a la hora de desarrollar una clase, a la toma de conciencia de las intencionalidades que direccionan la práctica, etc."

"Las instancias de tutorías, especialmente las presenciales, fueron muy

importantes para poder terminar de poner en palabras (o en ocasiones, empezar) las intenciones que tenía yo para cada planificación de clase y que resultaba complejo, desde la inexperiencia, volcarlo por escrito en los distintos componentes de la planificación. En el diálogo [con la docente] acerca de lo que yo quería proponer para la clase, yo podía clarificar para mí misma algunas cuestiones que no llegaba a resolverlas sola”.

Estas percepciones aparecen ligadas, asimismo, a la posibilidad de aprender con otros desde la propia práctica de pensar y anticipar la enseñanza de manera situada y vivida. Los y las estudiantes dan cuenta de que los espacios de tutoría virtual y presencial, no los hacían sentir solos/as, a la par que valoran la experiencia de construir saber con otros, de saberse habilitados a presentar sus propios esbozos o borradores de diseños y poder intercambiar sobre ellos de manera situada, con respeto y cuidado a los saberes y percepciones que los propios borradores de diseños evidencian sobre las decisiones y trayectorias. Recuperan sobre esta modalidad la posibilidad de que el trabajo demanda de parte de ellos/as una serie de decisiones previas, pero que pueden ser enriquecidas con otros (docentes y otros/as compañeros/as de cursada), discutidas, defendidas, revisadas de manera sostenida a lo largo de todo el proceso de práctica. Algunos estudiantes describen estas instancias como “*espacios abiertos a nuestras propias propuestas y aportes*” no en un sentido normativo (como “debe ser” una clase o la enseñanza), sino con la apuesta a ofrecer ayudas que permitan ratificar o revisar las propias decisiones.

Siguiendo a Nicastro y Greco, coincidimos en sostener que el “*estar ahí*” no supone necesariamente una acción de acompañamiento, en tanto la sola presencia o disponibilidad del otro no garantiza dicha acción. Para las autoras, se requiere de un conjunto de condiciones, a saber: “*el interjuego entre la presencia y la ausencia, un marco que colabore a dar mayor inteligibilidad a los fenómenos y la definición del objeto de acompañamiento*” (2009: 97). Tal como lo hemos mencionado anteriormente, uno de los principales desafíos en el sostenimiento de las instancias de tutorías que son promovidas desde la cátedra es el progresivo corrimiento por parte de las docentes para hacer lugar a las decisiones, posiciones y experiencia del practicante en su rol como docente. No se trata de un acto caritativo, de asumir “darle al otro” algo que aún no tiene o le falta. Entendemos que en el proceso de formación profesional como profesores/as un aspecto central del trabajo entre colegas supone la discusión, intercambio, lectura y reflexión sobre las propias prácticas desde los encuadres situacionales y conceptuales en que se asume y despliega. En este sentido, apostamos a generar condiciones que acompañen el pasaje y apropiación de los roles y modos de ejercer la docencia, así como las formas de pensar e intervenir en la práctica. Sin la pretendida necesidad de moldear, ni formatear, se espera que los y las estudiantes puedan ir ocupando un lugar protagónico de sus propias experiencias docentes, aún en el reconocimiento de las condiciones de practicante en que se inscriben institucionalmente. El interjuego entre la presencia y ausencia de los actores protagonistas en toda acción de acompañamiento, sostienen las autoras, solo tiene sentido si esta logra promover condiciones para hacer lugar a la otredad, tanto desde el reconocimiento de la vivencia y experiencia del otro, como desde el lugar “*que ocupan los marcos referenciales y teóricos como*

esquemas analizadores, en el sentido de promover una apertura de lo ya sabido, otra mirada, otro acercamiento” (2009: 97)

En relación a los saberes construidos en las tutorías

Sobre esta dimensión, nos proponemos recuperar los principales aportes -en clave de aprendizajes- que los y las estudiantes reconocen como parte de las instancias de tutoría. Podemos reconocer que surgen, por un lado, saberes relativos al propio formato de tutoría. Si bien alguno de estos, ya han sido mencionados anteriormente, merecen ser destacados nuevamente en el contexto de este análisis. Por otro lado, se identifican saberes que los y las estudiantes expresan en relación a su propio proceso de formación docente y que pueden reconocerlos en el marco de las instancias de tutoría, en tanto son uno de los dispositivos centrales que acompañan de manera sostenida toda su residencia.

En primer lugar, aparece con recurrente frecuencia la valoración de la posibilidad que este espacio habilita para que sean los propios saberes que las y los estudiantes traen y ponen en juego en sus prácticas de enseñanza. Una ex-practicante sostiene al respecto: *“Me parece que los aportes de cada unx de nosotrxs siempre se tornaron valiosos. Siempre nosotrxs, lxs practicantes, “sabíamos algo” o teníamos algo que aportar, no sólo desde tener un borrador, sino desde el compartir con otrxs compañerxs esas instancias, también desde intercambiar las experiencias. Las tutorías siempre fueron esos espacios abiertos a nuestras propuestas y aportes. Unx llega con muchas sensaciones a la cátedra, miedos, incertidumbre, nervios, inseguridades; y el apoyo y acompañamiento hace que esas sensaciones se alivianen y poco a poco tengamos más seguridad, al menos quienes hemos tenido poca o nula experiencia en un aula”*

En esta misma línea, otros/as estudiantes sostienen que el espacio de tutoría permite revalorizar los saberes de la trayectoria formativa por la carrera, así como la de otros espacios de formación que reconocen como constitutivos en la profesión. Rescatan el respeto y el cuidado con que estos son puestos en juego para ponerlos en diálogo con las propias experiencias de prácticas docentes en que se ven implicados.

En segundo lugar, se identifican diferentes saberes que los y las estudiantes denominan “saberes prácticos”, haciendo referencia a saberes didácticos en relación a: el manejo del tiempo, la definición de los contenidos y las decisiones sobre la enseñanza de dichos contenidos, los recortes didácticos, la secuenciación, el vínculo como docentes con sus estudiantes, el reconocimiento de lo institucional y las observaciones realizadas en la etapa preactiva como marco para pensar lo áulico y las planificaciones -en general- de la enseñanza, la posibilidad de saberse seguros y confiados en la ratificación de sus decisiones didácticas frente a la “aprobación” de otros, entre otros. En términos generales, estas dimensiones posibilitan por un lado, asumir la toma de decisiones y posición docente, así como como pensar el alcance de las intervenciones. Por otro, los y las ex-practicantes expresan que estos saberes permiten asumir -

en términos prácticos- la conceptualización de las prácticas de enseñanza como prácticas complejas, intencionadas, en parte impredecibles y siempre controversiales. En esta misma línea, también aparece la idea de reconocer la importancia que tiene la reflexión posactiva en tanto posibilitadora para pensar y visitar la enseñanza nuevamente, a partir de las propias decisiones y emergentes de las clases anteriores, es decir, a partir de lo que si había podido ser anticipado y direccionado y de aquello que excedió los límites de “lo controlable”.

Una estudiante expresa: *“Yo sentía en las tutorías que eran espacios de mucho aprendizaje para mí, ya sea en relación a saberes didácticos, como por ejemplo: las transposiciones didácticas, la programación, evaluación, etc.; como así también saberes específicos de la asignatura que me encontraba enseñando yo en mis prácticas, que estaban en el programa de mi co-formadora y me eran complejos de comprender desde la bibliografía hasta la conformación de actividades. En las tutorías logre construir todos estos tipos de saberes. No solo con la profe, a veces sucedía que se juntaban los horarios de mis tutorías con las de otros compañeros y compartíamos el espacio, allí también surgían a veces discusiones que me permitían aprender de ellos también y de sus propias experiencias”*.

En relación a los vínculos construidos en las tutorías

La conjunción de diferentes saberes que los y las estudiantes reponen como parte de sus prácticas, especialmente las que recuperan del sostenimiento regular de las tutorías tanto presenciales como virtuales, expone una particularidad del proceso de aprendizaje que desarrollan en la formación y que tienen que ver con una dimensión constitutiva del aprendizaje: la grupalidad y la individualidad. Una estudiante sostiene: *“Si bien había muchas problemáticas o temáticas que compartíamos con los demás compañeros, después el hecho de estar desarrollándonos en instituciones, asignaturas y con co-formadores distintos, teníamos muchas especificidades y era necesario un intercambio uno a uno con un docente de la cátedra. Además considero que se genera un vínculo tal, al ser una cursada anual y tener tanta comunicación con la profesora de los prácticos, que a mí me generó una confianza suficiente para plantear todas mis dudas e inconvenientes”*. En la misma línea, otra estudiante expresa: *“El trabajo individualizado en las tutorías permitió analizar detalladamente cada componente de la planificación, como así también la coherencia entre esos componentes y la correcta formulación de los mismos. A su vez, existe mucha libertad para tomar decisiones en función de las sugerencias y correcciones de la docente en los espacios de tutorías”*.

Tal como se sostenía inicialmente, los y las estudiantes dan cuenta de lo vincular desde diferentes aportes. Podría pensarse como una dimensión transversal que hace al proceso formativo y de aprendizaje de los practicantes, en tanto dan cuenta de cómo la posibilidad de construcción de vínculos (con las docentes de la cátedra, con sus compañeros/as, con sus docentes co-formadores/as, con sus propios/as estudiantes) posibilita condiciones muy diversas en las experiencias de prácticas de enseñanza que sostienen a lo largo del año. Sobre esto,

algunos/as estudiantes sostienen que lo “afectivo-emocional” construido con quienes creyeron en ellos/as, permitió visibilizar sus aprendizajes, sus progresos, sus trayectorias. Por otra parte, dan cuenta de la necesidad de que estos vínculos permitan la construcción de un lenguaje común con quienes semanalmente comparten e intercambian análisis y experiencias sobre sus propias vivencias institucionales y formativas. Aluden a un trabajo compartido, a la necesidad de construir *feedback* con sus docentes, de ser habilitados desde la confianza, la posibilidad del error, del cuidado y respeto por el otro. En palabras de un estudiante: “*son también procesos muy atravesados por la propia subjetividad*”. Y, por otra parte, otra estudiante enuncia: “*sostengo que es de suma importancia no verse solo en esas instancias, aunque la práctica se lleve adelante de manera individual*”.

En este sentido, el entramado en que se teje el espacio de tutoría resulta siempre casuístico y, en parte, artesanal porque depende de lo que los y las estudiantes “llevan” a dicho espacio, sus lecturas, reflexiones previas, bocetos de diseños; así como de los intercambios y avances que puedan darse en el encuentro interpersonal con la docente de la cátedra que viene trabajando en su acompañamiento.

Resulta pertinente recuperar algunas reflexiones de Nicastro y Greco (2009) y poner en diálogo la noción de acompañamiento que sostienen las autoras. Ellas ponen en cuestión la demanda que podría subyacer en situaciones de tutoría por parte de los practicantes. Lo no dicho, lo implícito en el encuentro podría traducirse en un “decime cómo”, situación en la cual el/la estudiante estaría colonizado por la lógica más instrumental de la tarea de enseñar. Si bien en nuestras tutorías, estas demandas aparecen y estamos atentas a ellas, confiamos en el poder transformador de las respuestas. En vez de formulaciones certeras, tratamos de buscar y generar hipótesis de trabajo, propuestas posibles, siempre situadas, revisables. En la búsqueda se ponen en escena los intersticios por los cuales intervenir en la cotidianeidad de la situación. Desde nuestra posición está claro que no existe un “como” fijo e incuestionable. Por lo mismo, el encuentro en tutorías es un espacio en movimiento, de pensar con otros y pensar a otros, que abre, que liga, de producción de saberes con un “encuadre que garantiza el lugar a la terceridad” (Nicastro y Greco, 2009:102).

Algunos desafíos

A partir de lo explicitado, nos parece oportuno retomar algunas de las ideas que sostenemos como cátedra para el trabajo con y para la enseñanza en las tutorías.

La enseñanza es una acción intencional, situada y política. En este sentido, la tutoría se piensa como parte de una propuesta más amplia en la que se desarrollan distintos dispositivos (clases con diversos formatos, tutorías, observaciones, etc.), con diferentes propósitos articulados que comparten la intencionalidad y que procuran coherencia entre sí.

La tutoría se configura como un encuentro reflexivo entre profesor y residente/s, a partir de la necesidad de tratamiento y resolución de diferentes problemáticas, en la que se parte de trabajar

sobre lo producido y pensado hasta el momento por los/as estudiantes y en sus demandas e inquietudes. El propósito didáctico del docente está en propiciar que en ese encuentro se genere el diálogo (entre docente y estudiante/s y entre estudiantes entre sí), la consulta, la toma de posición y la acción. En este encuentro profesoras y estudiantes se relacionan dialécticamente, realizan diferentes intervenciones y tienen distintas responsabilidades. Asimismo, en la especificidad de este formato de enseñanza, es esencial reconocer que no todo está previsto y resuelto de antemano. Por el contrario, una de las intervenciones más importantes tiene que ver con generar un espacio de confianza, en el sentido dado por L. Cornú (2005), para que los/as estudiantes planteen sus dudas y preguntas, incluso cuando sea complejo aún expresarlas o elaborarlas de manera acabada, dado que son reconocidos como capaces de lograrlo y responsables de pleno derecho en sus decisiones.

El propósito y desafío es que, en las distintas instancias formativas, las y los practicantes sean protagonistas en el proceso de construcción de conocimiento profesional. Por su parte, el profesor tutor debe mantener una escucha atenta de la perspectiva de los otros y asumir una autovigilancia que le permita reconocer sus expectativas y deliberar acerca de la fuerza de sus intervenciones sobre las del practicante.

Seguramente, mucho de lo que puede suceder -y sucede- en el encuentro tutorial podrá seguir abordándose en próximos trabajos. Pero intentamos en este volver a pensar la enseñanza, en este caso, en el marco de un dispositivo con propósitos específicos y con posibilidades claras de generar un encuentro pedagógico-didáctico y el avance en el desarrollo de la experticia como docentes.

Referencias

- Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R y otras (2012) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Barbier, J. M. y otras. (1999) "Tutoría y función tutorial. Algunas vías de análisis". En M. Souto, J. M. Barbier y otras. *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: FFyL, UBA.
- Barcia, M. De Morais, S.; López, A. (Coords.) (2017) *Prácticas de la Enseñanza*. La Plata: EDULP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Coronado, M y Gómez Boulin, M. J. (2017). *Orientación, tutorías y acompañamiento en el nivel superior*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cornú, L. (2005) Instituciones, pasajes, traspasos. En C. Skliar y G. Frigerio, (Comps.) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Domján, G. y P. Gabbarini (2006) *Residencias docentes y prácticas tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Ducoing, P. (2009) "¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?". En P. Ducoing (Coord.) *Tutoría y mediación I*. México: IISUE, UNAM/AFIRSE.

- Edelstein, G y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación en la iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. y Litwin, E. (1993) Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario. En *Revista Argentina de Educación*, N°19. Buenos Aires, AGCE.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Bs. As.: Eds. FFL-UBA. Novedades Educativas.
- Diker, G. Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Justianovich, S., Barcia, M.; de Morais Melo, S. (2016) "Procesos de co-evaluación en la formación del Profesorado. El caso de Ciencias de la Educación de la UNLP". Ponencia presentada en el marco de I Jornadas de Formación Docente de la UNQ, Disponible en RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/771>
- Meirieu, P. (2016) *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Paso, M. y otras. (2014) Formación de tutores en la educación superior universitaria. Perspectivas, dispositivos y estrategias en programas nacionales y locales implementados en dos facultades de la Universidad Nacional de La Plata. *Memoria Académica. IV Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6550/ev.6550.pdf
- Grinberg, S., Levy, E. (2009) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: UNQui Editorial.
- Remedí, E. "La intervención educativa". Conferencia la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, 2004. México, D.F.
- Roman, M. D. y Ubiría, M. F. (2001) *Residencia, observación y conducción docente en los niveles medio y superior*. Cuaderno de Cátedra II. UBA
- Sanjurjo, L. (compiladora) (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

CAPÍTULO 6

Los ateneos en la formación de profesores

Susana de Moraes Melo, Marina Inés Barcia, Aldana López

Introducción

Este capítulo intenta sistematizar algunas reflexiones en torno a la recurrencia del ateneo como dispositivo pedagógico-didáctico en la formación inicial de docentes y en la formación continua de docentes noveles y en sus vinculaciones con las tradiciones de formación docente en nuestro país. Luego, nos detendremos en las especificidades del dispositivo y por último relataremos la experiencia de implementación de éste al interior de nuestra cátedra. Al finalizar el capítulo plantearemos nuestros avances y los interrogantes que se nos abren a partir de nuestra experiencia.

Los ateneos tienen una larga tradición en la formación de profesionales de diversas carreras –medicina, odontología, etc.–, pero resultan innovadores en la formación de maestros y profesores. Nos propusimos entonces, conceptualizar y reflexionar sobre los ateneos como dispositivos pedagógico-didácticos en esa formación, para lo cual se nos hizo necesario realizar un rastreo de posicionamientos sobre sus características y posibilidades formativas. En este recorrido, encontramos que los ateneos han sido utilizados en el contexto latinoamericano en la formación docente continua y en el acompañamiento de docentes noveles, estableciendo líneas de continuidad entre la formación inicial y los primeros pasos en el trabajo profesional docente. En una investigación que hemos llevado a cabo sobre el discurso regulativo para la formación de profesores para el nivel inicial y primario de la provincia de Buenos Aires, que retomaremos más adelante, se pusieron de manifiesto propuestas formativas inexploradas en la formación de maestros en nuestro país. El reconocimiento de materias con formatos como los ateneos nos interpeló. Por lo mismo, a la vez que nos iniciamos en la búsqueda de sus características y potencialidades, nos propusimos revisar nuestras propias estrategias de formación de nuestros practicantes.

Considerando todo esto, y a partir de nuestras experiencias de trabajo en ambos subsistemas del nivel superior –universidad e institutos de formación docente–, nos resultó factible recontextualizar estas experiencias en la formación de profesores universitarios, particularmente en la formación de Profesores en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Trabajamos en ateneo en un momento particular del proceso de enseñanza de la planificación/programación en la cátedra de Prácticas de la Enseñanza de ese profesorado.

Entendíamos, tal como lo seguimos haciendo, que este proceso debía llevar a los estudiantes a hacerse conscientes de la necesidad de los componentes didácticos y su sentido y articulación en cada construcción metodológica de la clase.

Primeras aproximaciones

Como dijimos, nuestra investigación²⁴ nos ha llevado a reconocer que los ateneos han sido utilizados en la formación docente continua en el acompañamiento de docentes noveles en el contexto latinoamericano, tal como lo plantea Alen (2013), procurando establecer líneas de continuidad entre la formación inicial y los primeros pasos en el trabajo profesional docente. En particular, nuestro interés se profundizó al indagar sobre el discurso regulativo para la formación de profesores para el nivel inicial y primario de la provincia de Buenos Aires de 2007. Allí se puso de manifiesto la aparición de innovaciones con propuestas poco exploradas en la formación docente de nuestro país: materias con formatos casi inusuales como los ateneos, sobre las que indagamos características y potencialidades.

Las huellas de las tradiciones y tendencias en la formación docente en Argentina comparten determinadas matrices, como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a las conciencias de los sujetos” (Davini, 1995:20). Davini, al describir las tradiciones normalistas y academicistas, señala que ellas prescriben lo que el docente debe ser y hacer, y que se sustentan en una “epistemología espontánea”, fruto de la ideología positivista que homogeneiza la realidad ocultando los sujetos concretos y la diversidad cultural que los mismos portan. Analizando la propuesta formativa provincial hemos podido reconocer que la prescripción de trabajo en ateneos se aleja de estas tradiciones y muestra una filiación fuerte con el “enfoque hermenéutico-reflexivo”²⁵ (Diker y Terigi, 1997), porque propone trabajar desde: a) la concepción de enseñanza como práctica social, compleja, casuística, imprevisible, cargada de conflictos que exigen decisiones ético-valorativas y pedagógico-didácticas en la inmediatez; b) el protagonismo del docente, profesional de la enseñanza que produce una construcción metodológica propia, un acto particularmente creativo que se adecue al contexto particular en el que realiza su tarea; c) la revisión crítica y constante sobre la práctica lo que invita a rastrear las relaciones de poder en la situación de enseñanza y d) el carácter emergente y situacional del conocimiento en la acción y en la reflexión lo que orienta al docente hacia la investigación para la producción de conocimiento.

²⁴ Susana de Moraes Melo y Marina Barcia son integrantes del Proyecto de Investigación "Políticas curriculares y cambios pedagógicos en la formación de docentes y especialistas en educación" (IdIHCS, CONICET)- 2013-2017 Directora Prof. María E. Elías.

²⁵ El enfoque hermenéutico-reflexivo `parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas'(Pérez Gómez 1993 en Diker y Terigi, 1997:116-117)

Estos aspectos, básicamente su valor para la formación continua y las características disruptivas en la formación docente provincial, nos animaron a revisar nuestro trabajo e incluir ateneos también en la formación de grado de profesores en Ciencias de la Educación. En síntesis, en lo que sigue intentamos reconocer y dar a conocer cómo, a partir de nuestras propias experiencias de trabajo en investigación y docencia en ambos subsistemas del nivel superior, nos resultó factible recontextualizar las propuestas innovadoras de los institutos de formación docente en la formación de profesores universitarios.

Consideraciones y conceptualizaciones acerca del Ateneo

Un dispositivo pedagógico-didáctico

Recurrimos a producciones anteriores (Barcia y otras, 2017), para recuperar la noción de dispositivo pedagógico que resulta fértil para el análisis y comprensión de una modalidad de enseñanza que responda al formato de ateneo. Podemos afirmar que un dispositivo es un mecanismo o artificio compuesto por diversas partes que se organizan de manera tal que facilitan la producción de ciertos efectos. Esas partes, refieren en nuestro caso a las consignas de trabajo, la asignación de tiempos, de organización del grupo-clase, el marco teórico-referencial que recortamos, la direccionalidad de la propuesta, entre otras. Se pone aquí de manifiesto el carácter ideológico e intencional que el dispositivo conlleva. Por otra parte, conviene resaltar que en tanto artefacto es también maleable y flexible, permitiendo la adecuación tanto a las intencionalidades como a los emergentes que dispare. Es importante señalar que desde una perspectiva foucaultiana la noción de dispositivo se halla íntimamente ligada con la producción de subjetividades (Grinberg y Levy 2009:17), por lo que debemos advertir sus potencialidades y sus límites. Tal como afirma Ferry “formarse no es más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido...” (1990:43). En este sentido, el dispositivo es un artificio de la mediación, que entendemos es pertinente para convocar en nuestro caso, a los alumnos practicantes a que asuman el protagonismo de su propia formación.

Acordamos con Alen quien afirma que:

el ateneo es uno de los dispositivos de desarrollo profesional que redundan en el incremento del saber implicado en la práctica a partir del abordaje y la resolución de situaciones singulares que la desafían en forma constante. Con este tipo de dispositivo se intenta superar la lógica de la división del trabajo en el proceso de producción de conocimiento pedagógico (Tardif, 2004), por la cual se concibe un nivel profesional responsable de la producción y publicación de propuestas pedagógico/didácticas y un nivel técnico artesanal, responsable de la aplicación de prescripciones producidas por otros. Por el contrario, el ateneo tiene como base horizonte la profesionalización creciente de maestros

y profesores, el desarrollo del espíritu de investigación en tanto elemento clave de la pericia profesional y del aprendizaje continuo (Alen, 2013: 17).

En resumen, analizar un dispositivo como el ateneo, posibilita una mejor comprensión de situaciones relacionadas con la intervención. Por su condición de analizador, se constituye en artificio complejo pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción, a la vez que define relaciones de poder y permite develarlas, es decir, sería un revelador de significados. En tanto organizador técnico, permite ser contextualizado y por eso maleable, y puede constituirse en un provocador de cambio y transformaciones.

Condiciones de implementación

A partir de aportes de diversos autores, asumimos que el trabajo en ateneos como dispositivo pedagógico-didáctico puede ser caracterizado desde diferentes perspectivas. Para resguardar aspectos que consideramos valiosos, como los resaltados más arriba, se requiere de ciertas condiciones para su implementación. A continuación, recuperamos varias de ellas, desde aportes de quienes han trabajado específicamente en formación docente:

- España (2014) señala que una condición imprescindible para los participantes es el contacto vivencial con experiencias áulicas -en el rol de docente a cargo, co-formadores, practicantes, observadores, asesores-, de modo de contar con experiencia para poder reflexionar sobre ellas desde categorías teóricas. Es decir, que puedan utilizarse los conceptos como categorías analíticas de la propia práctica.
- Se requieren categorías teóricas a disposición para el análisis, por lo que los ateneos didácticos "serían recomendables recién en los últimos años de las carreras de formación inicial" (España, 2014).
- El clima de confianza es más que una buena predisposición hacia los otros, es confianza en las propias posibilidades de enseñar, en las aptitudes de los colegas para proponer alternativas superadoras, confianza en el saber del formador y en su conocimiento del aula, confianza en la teoría y en las capacidades de los alumnos y de las alumnas para aprender (Alen, 2013).
- Las formas de agrupamiento de los ateneístas combina el trabajo en pequeños grupos o en plenario. El pequeño grupo resulta el contexto más adecuado para dinamizar el análisis y llegar a algunas conclusiones que puedan comunicarse con claridad en un debate más amplio -actividad plenaria-, o en un informe escrito (Alen, B. y Allegroni, A, 2009).
- Este dispositivo supone espacio y tiempo para la apropiación de formas de comunicación y argumentación. En torno a la expresión de la propia palabra y el desarrollo de la escucha del otro, tanto en pequeños grupos como para la puesta y debate en plenario. Asimismo,

posibilita instancias de aprendizaje al promover la sistematización conceptual, a través de la escritura académica.

- En relación con los recursos, conviene trabajar en primera instancia algún caso propuesto por el profesor a cargo del ateneo. Las consignas son un elemento clave en el desarrollo de los ateneos pues el trabajo de reflexión no consiste en desempeños espontáneos de los docentes sino en actuaciones profesionales que necesitan un tiempo para su aprendizaje (Alen, B. y Allegroni, A, 2009).

Hasta aquí hemos recuperado ciertos aspectos que hacen al trabajo en este tipo de dispositivo para seguir avanzando con la presentación de la sistematización de nuestra propuesta de formación.

Características y potencialidades en la formación de practicantes

Desde el punto de vista instrumental-conceptual, un dispositivo pedagógico-didáctico como el ateneo puede caracterizarse por su alto grado de maleabilidad y adecuación. Es apropiado para la resolución de problemáticas contextualizadas como en nuestro caso lo son las primeras aproximaciones al aprendizaje de la programación y planificación de la enseñanza. Entendemos que permite a los practicantes comenzar a advertir la complejidad de la práctica docente y asumir los desafíos que la misma encierra. Creemos que promueve la autonomía profesional e invita a los futuros profesores a pensarse como pedagogos, implicados con la docencia. Intentaremos explicitar mejor y argumentar sobre estas afirmaciones en lo que sigue.

Entendimos que para el trabajo en ateneo en el que se trabajarán las propuestas de enseñanza de los participantes, compartir el poder lingüístico (Lerner, 2007) debe ser una condición didáctica sostenida desde la propuesta de enseñanza de la cátedra. La intencionalidad es lograr que los participantes lleguen a estar dispuestos a constituir un ámbito de circulación colectiva de la palabra, en una relación de horizontalidad. El valor formativo de la experiencia radica en que, al asumir el desafío de protagonizar esta experiencia, se habilita a los practicantes a realizar una apropiación significativa de saberes. Y esto, por varias razones. Por una parte, el ateneo abre la posibilidad de configurarse como espacio de reflexión y problematización de la propia práctica y la de otros, representada por el “caso” como objeto de de-construcción, análisis y reconstrucción. En estos procesos se tensan prácticas dominantes y emergentes, recuperadas de la propia biografía escolar o de intervenciones recientes en el proceso de residencia puestas en relación con emergentes teóricos de referencia. Por otro, en tanto espacio de proyección, devendría en un contexto propicio para la producción de propuestas de prácticas transformadoras a ser plasmadas en nuevos diseños de intervención. Es así que en este tipo de experiencias formativas se promueve el alejamiento y la ruptura con dispositivos de formación que homologan enseñanza con la mera transmisión de conocimiento producidos únicamente por la investigación académica. Por el contrario, se suscita el desarrollo de la autonomía profesional,

haciendo centro en procesos que, de manera simultánea, atiendan a las formas de apropiación más críticas y a la producción de conocimientos sobre la práctica.

A propósito, resultan significativas las afirmaciones de Edwards, quien admite que la forma en que el contenido es presentado para su enseñanza se transforma en parte del contenido, para lo cual afirma: “el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido” (1995:147). De esto se desprende que la presentación del contenido no es neutral, ni las formas de enseñarlo pueden separarse del mismo. Posicionada en el contexto del aula y articulando la lógica propia del contenido con la lógica de interacción que se genera a través de la mediación asumida por el docente y los espacios de participación de los alumnos en torno a ese contenido, la autora construye tres categorías analíticas atendiendo a las formas de presentación del conocimiento: tópico, de operación, situacional. En nuestro análisis resulta relevante la forma situacional en la que el conocimiento se significa en contexto o situación -el “caso”-. Además, al ser éste propuesto por los destinatarios, se estructura en relación con su interés por conocer.

La programación del trabajo en ateneos

Siguiendo a Alen y Allegroni (2009), recuperamos la necesidad de que en la fundamentación de la planificación del ateneo, donde el profesor formador da cuenta de su propuesta de enseñanza y de las macrodecisiones que ha asumido (Edelstein, 2011), pueda reconocerse un eje vertebrador que explicita formulaciones para anticiparse y pensar los obstáculos propios de la índole del trabajo que se propone -según los intercambios que suscita el trabajo en ateneo tanto como por la naturaleza del contenido que se trabaje-. En este sentido, deben presentarse interrogantes típicos; formas que adquieren los problemas contextualizados en las instituciones y en las aulas; situaciones que permitan advertir la pervivencia de viejas tradiciones y proponer nuevos enfoques de la pedagogía y la didáctica, entre otros. De este modo, se posibilita organizar práctica y conceptualmente la propuesta de trabajo y convocar a los destinatarios a una tarea concreta. Esta autora señala la necesidad de formular entre los objetivos del ateneo que se está preparando, aquellos que expliciten para los estudiantes el desarrollo de capacidades reflexivas y colaborativas, propias del ateneo. Reconoce en el tiempo y el espacio de la clase dos aspectos estratégicos definitorios: éstos deben secuenciarse articulando y generando las posibilidades de trabajo propias del ateneo: momentos de trabajo individual, en pequeño grupo y en plenario los que deben ser acompañados por la resignificación del espacio pedagógico para tales fines.

Sumamos otro aspecto relevante a tener en cuenta para la formación docente y en la secuencia de actividades propuesta en el ateneo: recuperar el valor de la escritura reflexiva, en este caso del diseño de ensayo de una propuesta de enseñanza, como proceso complejo dadas las funciones de representación y comunicación a otros que tiene la escritura (Miras, 2000). Se

habilita pues, en ese espacio y tiempo de poner en común, la función de objetivación del pensamiento y la posibilidad de revisión de lo producido y su re-escritura.

Nuestra propuesta de trabajo en Ateneo para la enseñanza de la planificación didáctica

Para pensar la planificación hemos adoptado la noción de “construcción metodológica” (Edelstein, 1996, 2011), pues da cuenta de las decisiones y opciones de diversa índole puestas en juego en una propuesta de enseñanza. Es desde este posicionamiento que nos alejamos de visiones meramente instrumentales, y asumimos que cada planificación de la enseñanza exige un acto creativo por parte del docente, porque se construye casuísticamente a partir de un objeto de estudio específico, sujetos particulares y contextos determinados, con relación a las intencionalidades que implican opciones de valor por parte del educador, por todo esto él es quien realiza un “diseño” de cada clase (Barcia y otras, 2017). Asumimos, además, como explicitamos antes, que concebimos a los componentes del diseño de intervención, como decisiones pedagógico-didácticas que el docente o practicante toma, de forma articulada.

Desde esta perspectiva, instamos a los practicantes a que asuman el desafío de realizar una primera planificación, como diseño de ensayo de sus futuras prácticas de enseñanza. Se trata de un ensayo porque se sabe que no será implementado; sin embargo, se simula que la clase pensada se llevará adelante. De esta manera se propicia acompañar a los alumnos en la situación de pasaje de alumno a practicante, ofreciendo experiencias que, en un contexto más distendido, los animen a posicionarse como profesores, asumiendo la complejidad de pensar y prever la enseñanza.

Para ello desarrollamos una consigna de trabajo individual y domiciliaria.²⁶ Luego de esta instancia, los diseños se socializan en ateneo abriéndose un debate en plenario, en el que el autor del diseño responde a los interrogantes que se le formulan. El resto de los ateneístas, además de interrogarlo, pueden realizar sus propios aportes, recuperando hallazgos para la superación de aquellos aspectos poco logrados. Se les invita a asumir varias de las funciones vinculadas con la tarea docente, tales como la elaboración de documentos de trabajo, la revisión y re-escritura de los mismos, la consulta a fuentes documentales -por ejemplo, Diseños Curriculares de nivel secundario y superior para la formación de profesores, programas de materias, diseños de compañeros de años anteriores, entre otros-, la consulta y problematización de fuentes bibliográficas y la selección de recursos didácticos.

En este trabajo se tensan cuestiones vinculadas con la intencionalidad, la direccionalidad y la politicidad de la enseñanza (Freire, 2004) en la definición de los propósitos por ejemplo y en la fundamentación de la propuesta, las decisiones didácticas que pudieron tomar/prever, el recorte

²⁶ Para aquellos lectores interesados, hemos desarrollado este tema en profundidad en: Morais Melo, S. y otras (2017) “La construcción de diseños didácticos como objeto de enseñanza”, capítulo 3, en Barcia, M. I. y otras (Comp.) (2017) *Prácticas de enseñanza*. UNLP. EDULP.

del contenido y por ende su construcción, atendiendo a los propósitos y sujetos destinatarios, el diseño de las situaciones/actividades a proponer y su relación coherente o no con los contenidos y propósitos, etc. Finalmente se invita a los practicantes a la re-escritura de un diseño más logrado, a partir de aportes y reflexiones elaboradas de forma colaborativa.

Para guardar memoria de lo que acontece en cada una de las clases –teóricas o de trabajos prácticos- en nuestra cátedra se escriben crónicas. Los cronistas son los mismos alumnos, quienes se ofrecen alternativamente para realizar esta tarea. Cada uno de ellos registra desde su propia subjetividad lo sucedido. Allí, explícita o implícitamente, se expresan aquellas cuestiones que pudieron ser vistas desde los enmarcamientos teóricos que dispone, desde sus intereses, preocupaciones, interrogantes, etc. Por lo que los estilos, formas y contenidos de las crónicas son diversos. Aun así, los registros textuales de muchos de los dichos que circularon durante el plenario quedan plasmados en el texto y días después de concretado el ateneo, los alumnos disponen también de la crónica que posibilita la rememoración de la clase desde la mirada del otro, constituyendo un insumo valioso para revisar y reelaborar su primer diseño de clase. En algunas ocasiones, el docente asigna dos cronistas diferentes, con el propósito de compartir en clases posteriores esas crónicas y visibilizar lo que cada uno pudo registrar y de esta forma, complementar el registro y análisis.

Los casos como recursos didácticos del ateneo

Los casos, según la definición por la que optamos, componen instancias formativas que giran en torno a los problemas de la práctica. Son herramientas educativas de carácter narrativo, que focalizan en algún área temática pero que, por su propia naturaleza, son complejos. Su complejidad reside en que refieren a una porción de la realidad; su abordaje exige, entonces una multiplicidad de configuraciones teóricas, que enriquecen el trabajo en grupos de discusión, en los que circulan las distintas perspectivas de análisis. (Wassermann, 1994).

En la experiencia que relatamos, los casos los constituyen los diseños de ensayo propuestos a los practicantes, como tarea de iniciación en el aprendizaje de la programación y planificación de la enseñanza. La inserción del conocimiento en el mundo cotidiano del futuro rol docente promueve la implicación de los practicantes en decisiones vinculadas con la producción de conocimientos, con la validación y la legitimidad y con los procesos de apropiación. En consecuencia, se limita la enajenación de estos sujetos en relación con el saber, ya que esta forma de presentación "...liga al sujeto con su situación, la cual está conformada por usos, costumbres actuales construidos históricamente y desde una cierta posición de clase en la sociedad" (Edwards, 1995:166). La forma situacional de presentación del contenido a través del caso, comporta un valor intrínseco para el docente en formación, y se promueve una relación de interioridad con el saber, en este caso, de la previsión de la enseñanza. Le permite situarse en el mundo y no frente a él, se presenta como sustantivo en el proceso de subjetivación profesional; y a la vez es compartido en una historia común, en la que la realidad es parte integrante del

mundo de éstos sujetos. En nuestro análisis, este mundo se circunscribe a sus prácticas de enseñanza que deberán emprender en un tiempo inmediato.

Esta forma de presentación del contenido implica admitir que cada situación de enseñanza es única, y que en la misma intervienen sujetos particulares, que se persiguen propósitos específicos, y se sitúa en contextos socio-históricos con atravesamientos políticos también específicos, lo que impide establecer propuestas generalizables, pero a su vez, en esta situación de análisis colectivo se pueden encontrar regularidades, o cuestiones que aparecen sistemáticamente (ciertos errores o cuestiones no advertidas o tenidas en cuenta por los alumnos, por ejemplo).

Entendemos que los casos propuestos al grupo –diseños de ensayo realizados por los propios practicantes- se encuentran en una instancia intermedia de lo que propone Alen para el trabajo con casos. Si bien reconocemos que se trata de un caso didactizado debido a que el diseño de ensayo no puede considerarse un caso real -ya que no será implementado-, tampoco se trata de un caso modelo propuesto por la cátedra. Por el contrario, como ya señalamos, nos proponemos crear las condiciones didácticas para que sean los mismos practicantes quienes elaboren los diseños o sea los casos, objetos de análisis en el ateneo. Queda claro cómo se interpela al docente a cargo del ateneo, al desafío de atender a las múltiples variables en juego desde la multirreferencialidad teórica que la situación exige.

Conclusiones

En cuanto dispositivo para la formación, desde el trabajo en ateneo se posiciona a los futuros profesores a revisar sus propias prácticas, sus diseños de ensayo, generando propuestas más conscientes y con mayor grado de autonomía, promoviendo el pasaje de practicante a profesor. En este sentido, se modifica la relación tradicional entre el sujeto y el conocimiento, otorgándoles a los estudiantes un nuevo protagonismo en la producción de éste. El plenario los insta a asumir el control del conocimiento producido, porque las formas de control descansan al interior del grupo y devienen públicas favoreciendo el compromiso y la responsabilidad. Por lo tanto, se otorga un nuevo status al conocimiento de los profesores en formación.

Consideramos que, en este tipo de experiencias de indagación en nuevos formatos y de recontextualización de experiencias de formación, se alientan prácticas colaborativas enriquecedoras. En este caso, se convoca a la formación en torno a prácticas reflexivas centradas en el saber y el saber hacer, en las que los sujetos implicados son a la vez interpelados por los criterios de acción disponibles para las prácticas de enseñanza y desafiados a producir nuevas propuestas que implican criterios resignificados desde la interpretación de lo que las situaciones demandan. Para el caso del trabajo en ateneo, esto se constituye en desafío para los docentes de la cátedra y para los estudiantes.

Referencias

- Alen, B. (2013). Los ateneos: un dispositivo de acompañamiento a los docentes noveles. En Alen, B., Castellano, R., Hevia Rivas, R., Ramírez, J., Alliaud, A. *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles*. Montevideo: ANEP, Konrad Adenauer-Stiftung.
- Alen, B. y Allegroni, A. (2009). Los inicios en la profesión. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>
- Barcia, M., de Moraes, S. y López, A. (2017) *Las Prácticas de la Enseñanza*. EDULP. Archivo Digital Disponible: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Bernstein, B. (1985). "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo". En Revista Colombiana de Educación. N° 15, Bogotá.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- España, A. E. (2014). Los Ateneos didácticos como dispositivos de formación y de socialización en las prácticas. En L.Sanjurjo y otras. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la Formación. México: Paidós.
- Lerner, D. (2007). *Enseñar en la diversidad*. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Pcia. De Bs. As. 2007. Publicada en Revista Lectura y Vida. Diciembre 2007. Vol. 24. N° 4. Pp.6-17
- Miras, M. (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje* Madrid 2000, n. 89; p. 65-80.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terigi, F. (2012). La teoría del contenido y la débil teoría acerca del cambio curricular: el caso del retorno a la organización disciplinar. En *Práctica y Residencias, Memoria, experiencias, horizontes IV*, UNC.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens.

CAPÍTULO 7

Investigaciones acerca de los saberes de los profesores

María Esther Elías

El tema de los saberes de los profesores viene siendo estudiado con cierta intensidad desde hace poco más de treinta años. No es, sin embargo, una preocupación completamente novedosa. Desde sus orígenes, la formación docente ha considerado la cuestión en relación con la necesidad de definir cuáles son los conocimientos que los profesores necesitan adquirir para desempeñar efectivamente su tarea. Es así como el énfasis por mucho tiempo ha estado puesto en generar prescripciones curriculares que estructuraran la formación de docentes para distintas áreas y niveles. El interés de este capítulo se aparta de esta consideración curricular y aborda el tema desde las investigaciones que en los últimos treinta años vienen centrando su mirada en los conocimientos que los profesores ponen en juego en sus prácticas de enseñanza. El foco entonces estará puesto en aquellas líneas de indagación que intentan responder a las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que los educadores saben? y ¿Cómo se desarrolla ese conocimiento? Las investigaciones sobre los saberes de los docentes apuntan al contenido de esos distintos tipos de saberes, así como al proceso a través del cual se adquieren y se transforman. Estas indagaciones han contribuido a poner de relieve las múltiples fuentes a partir de las cuales los profesores construyen conocimientos relevantes para su práctica profesional.

El capítulo se inicia con una contextualización de las investigaciones sobre el tema a partir de la organización propuesta por Carter (1990), quien identifica tres enfoques principales: los estudios del procesamiento de la información, del conocimiento práctico, y del conocimiento didáctico del contenido. El capítulo desarrolla especialmente este último por cuanto es un enfoque que ha despertado un gran interés desde su formulación original a mediados de los años 1980, y ha mostrado una vigencia y productividad notables hasta nuestros días.

Perspectivas en la investigación de los saberes docentes

Desde fines de los años 1970 se vienen desarrollando numerosos estudios sobre los saberes docentes que expresan una multiplicidad de enfoques. Se observan diferencias en los aspectos en los que ponen énfasis, los presupuestos de los que parten, los marcos teóricos que los sustentan y las aproximaciones metodológicas que utilizan. Existen algunas revisiones

que realizan esfuerzos por sistematizar este cúmulo de información. Por ejemplo, Fenstermacher (1994) realiza una revisión de los estudios disponibles a partir de las siguientes cuatro preguntas: ¿Qué se conoce acerca de la enseñanza efectiva?, ¿Qué saben los docentes?, ¿Qué conocimiento es esencial para la enseñanza?, y ¿Quién produce conocimiento sobre la enseñanza? La primera le permite al autor recuperar el conocimiento formal producido por la investigación (por ejemplo, los estudios realizados en el marco del enfoque proceso-producto). La segunda dirige su mirada a las investigaciones que tratan de entender qué es lo que los docentes saben cómo resultado de su experiencia como profesores (por ejemplo, estudios del conocimiento práctico). La tercera pregunta lo enfoca en los estudios sobre los conocimientos que son necesarios para enseñar competentemente (el autor ubica aquí el programa de investigación de L. Shulman en la Universidad de Stanford). La cuarta le permite diferenciar los estudios llevados adelante por investigadores universitarios de aquellos producidos por docentes.

Un trabajo anterior, sin embargo, nos resulta de gran utilidad para este capítulo. Es el realizado por Carter (1990) quien siguiendo un criterio cronológico en la revisión de estudios sobre el conocimiento de los profesores ha identificado tres enfoques: 1) Estudios del procesamiento de la información, 2) Estudios del conocimiento práctico, y 3) Estudios del conocimiento didáctico del contenido. Estos enfoques, diferentes en numerosos aspectos, comparten muchos temas y hasta cierto punto se superponen incorporando perspectivas de los anteriores. Algunos de las líneas de investigación eran solo incipientes al momento de publicación de la revisión de Carter (1990), sin embargo, el paso del tiempo ha confirmado el valor de su sistematización. En los siguientes apartados se describen estos enfoques profundizándose particularmente en la construcción y desarrollo de los estudios sobre el conocimiento didáctico del contenido.

Estudios de procesamiento de la información

Carter (1990) señala que el foco de estos estudios está en los procesos cognitivos que los profesores usan para pensar en la enseñanza. Es decir, se centran en las operaciones mentales que los docentes realizan para identificar problemas, atender a claves en el ambiente de la clase, formular planes, tomar decisiones y evaluar cursos alternativos de acción. Comienzan en la década de 1970 con investigaciones sobre los procesos de toma de decisiones y en la década siguiente incorporaron estudios comparativos de profesores expertos y novatos. Inicialmente estuvieron mayormente enmarcados en el discurso de la Psicología llegando a usar ambientes controlados, de tipo laboratorio. Gradualmente incluyeron otras aproximaciones en un intento por captar el pensamiento de los profesores en relación con problemas que emergen de aulas reales. La autora identifica, en consecuencia, dos grupos principales: a) los estudios de planeamiento y toma de decisiones y b) los que contrastan expertos y novatos.

a) Planeamiento y toma de decisiones. Se concentran en estudiar los procesos que ponen en juego los profesores cuando planifican y cuando toman decisiones en el aula a partir de entrevistas y diferentes técnicas de observación.

En relación a la fase pre activa, se indaga los tipos de planeamiento elegidos (por ejemplo, anual, unidad, semanal, diario), los temas o categorías alrededor de los cuales se planifica (por ejemplo, objetivos, contenidos, actividades, intereses o necesidades de los estudiantes), los procesos cognitivos usados (por ejemplo, formación de imágenes mentales, identificación y formulación de problemas), y el efecto del planeamiento en el desempeño áulico.

Con respecto a las decisiones interactivas en el aula, los estudios intentan captar las cuestiones alrededor de las cuales se toman decisiones (por ejemplo, alumnos, manejo de la clase, instrucción), la frecuencia de las decisiones y la efectividad de diferentes patrones de toma de decisiones.

Algunas de las conclusiones a las que arribaron estas indagaciones son, por un lado, que las ideas que se tenían acerca de los procesos de planeamiento eran inexactas. Por ejemplo, se encontró que los docentes raramente seguían el modelo de inspiración tylerista para planificar y que durante las interacciones raramente tomaban decisiones lógicas elegidas entre diferentes alternativas, en cambio sus acciones parecían estar gobernadas por reglas y rutinas, mientras que la toma de decisiones en un sentido riguroso y deliberado solo ocurría en pocas ocasiones.

b) Estudios de expertos y novatos. A comienzos de la década de 1980 empiezan a estudiarse las diferencias en el pensamiento entre los docentes experimentados y los que recién se iniciaban (o estaban estudiando). Estos estudios sugieren que los docentes experimentados, en contraste con los novatos, recurren a estructuras de conocimiento altamente elaboradas que emergen de su experiencia en las aulas para comprender las tareas de enseñanza e interpretar los eventos de la clase. El conocimiento organizado alrededor de eventos pareciera ayudar a los expertos a hacer predicciones altamente probables acerca de lo que podría pasar en el aula en una situación particular.

Estudios del conocimiento práctico

A partir de comienzos de la década de los años 1980 un grupo de investigadores entre los que se destacan F. Elbaz (1981, 1983), D. J. Clandinin (1986), F. M. Connelly (Connelly & Clandinin, 1990) y P. Grimmett y A. Mackinnon (1992) iniciaron programas de investigación centrados en el conocimiento que los profesores tienen de las situaciones de clase y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan cuando actúan propositivamente en estos ámbitos. El énfasis en estos estudios está puesto en las complejidades de la enseñanza interactiva y del pensamiento en acción. Según la caracterización que realiza Carter (1990) Incluyen a) estudio del conocimiento práctico personal y de las teorías implícitas, y b) estudios ecológicos de las demandas de la clase y sus efectos en los pensamientos y acciones de los participantes.

a) Conocimiento práctico personal. Los investigadores en esta área sostienen que existe una racionalidad práctica, diferente de la racionalidad técnica, que es la que los profesores utilizan cuando hacen interpretaciones y toman decisiones complejas bajo condiciones de incertidumbre. El conocimiento requerido para la práctica es entonces experiencial, es decir, emerge de la reflexión en acción mientras los profesores tratan con situaciones complejas e inciertas. Generalmente usan métodos cualitativos e interpretativos – observaciones, entrevistas—y expresan sus resultados en forma de estudios de casos en un lenguaje que refleja las expresiones usadas por los profesores participantes. En conjunto, estas investigaciones proveen un rico panorama de los efectos de la experiencia y de las condiciones bajo las cuales los profesores usan su conocimiento para dar sentido al inestructurado y complejo mundo de propósitos y acciones contradictorios del aula.

b) Conocimiento del aula. Estos estudios están basados en el presupuesto de que si bien hay una gran variación entre clases, estudiantes y profesores, es posible codificar en un sentido general qué es lo que los docentes saben y les permite actuar en esos ambientes. La construcción de ese conocimiento está basada en dos marcos: 1) una perspectiva ecológica que se concentra en las demandas del ambiente y el impacto de estas demandas en los pensamientos y acciones de los participantes y 2) una orientación hacia el empleo de esquemas teóricos en la organización del contenido y los procesos de comprensión por los que el conocimiento se relaciona con el ambiente en clase. Las investigaciones se centran alrededor de dos tareas, crear y sostener el orden de la clase, y la gestión del curriculum. Algunos resultados sugieren que hay una cierta congruencia entre la estructura de las situaciones y la estructura del conocimiento que las personas construyen de esas situaciones.

A pesar de sus diferencias, ambas perspectivas de investigación del conocimiento práctico convergen en su interés por comprender lo que los profesores saben y las maneras en que ese conocimiento es influenciado por el contexto de las situaciones.

Estudios del conocimiento didáctico del contenido²⁷

Este programa de investigación fue desarrollado desde mediados de la década de 1980 por Lee Shulman y colaboradores en la Universidad de Stanford, Estados Unidos. Shulman (1986) plantea una visión muy crítica de la investigación realizada hasta el momento sobre el conocimiento de los profesores acerca de la enseñanza. La describe como insuficiente al señalar que solo se ha ocupado de estudiar un conjunto relativamente pequeño de capacidades y conocimientos genéricos tales como la organización de actividades, la organización del tiempo, la estructuración de las tareas de los estudiantes, la planificación. Sostiene que ésta es una mirada parcial y reduccionista porque pierde de vista cuestiones importantes acerca del

²⁷ La denominación en inglés de este concepto es Pedagogical Content Knowledge. En este texto se adopta como traducción conocimiento didáctico del contenido por considerar que es más apropiada en relación con los usos de esos términos en el contexto de habla española.

contenido de las clases enseñadas, las preguntas que se formulan y las explicaciones que se ofrecen en el marco de la enseñanza de disciplinas particulares. Nombra a este grupo de preocupaciones como el “paradigma perdido” de la investigación (Shulman, 1986; p. 7) y reclama por indagaciones que se concentren en preguntas tales como ¿De dónde vienen las explicaciones de los docentes?, ¿Cómo deciden los profesores qué enseñar?, ¿Cómo representan esos conocimientos?, ¿Cómo interrogan a los alumnos? ¿Cómo lidian con problemas de comprensión? El interés del programa está en comprender el proceso por el cual un estudiante de profesorado realiza su transición para convertirse en un docente, transformando su conocimiento de la materia en conocimiento que pueda ser aprendido por un estudiante de escuela secundaria.

En el marco de esta preocupación, introduce una categoría particular de conocimiento docente a la que denomina “conocimiento didáctico del contenido”. Este consiste en las mejores formas de representar y formular un contenido para hacerlo accesible a otros. Incluye analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones que resulten potentes para facilitar la comprensión de los estudiantes. Pero, como no hay una única mejor forma, los profesores deben disponer de un repertorio variado de maneras de representación, muchas de las cuales derivan de la investigación, mientras que otras provienen de la sabiduría de la práctica. El conocimiento didáctico del contenido también incluye la comprensión de los conocimientos previos y de los conceptos erróneos que diferentes estudiantes pueden tener acerca de los temas de enseñanza. En otras palabras, implica conocer lo que puede facilitar u obstaculizar el aprendizaje de temas o conceptos particulares.

Shulman (1986; 1987) ubica el conocimiento didáctico del contenido dentro de un conjunto de categorías que incluyen también el conocimiento del contenido, conocimiento del currículo, conocimiento didáctico general, conocimiento de los alumnos, conocimiento de los contextos educativos, y conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos y de sus fundamentos filosóficos e históricos. Pero es sin dudas el conocimiento didáctico del contenido el que está en el centro de la tarea de enseñanza y el que permite distinguir entre el conocimiento de una disciplina que tiene un especialista del que tiene un profesor. Esta forma de conocimiento se apoya en el conocimiento de las disciplinas contenido de la enseñanza y en el conocimiento didáctico general, pero se constituye como una forma distinta y peculiar. Desde la perspectiva de Shulman (1986; 1987) el conocimiento didáctico del contenido es un conocimiento práctico que orienta las acciones de enseñanza de los docentes en contextos particulares. La investigación original se centró en el desarrollo del conocimiento de profesores de escuela secundaria para lo cual se hizo un seguimiento de estudiantes en su último año de carrera, que involucró entrevistas, observación de clases y registro de comentarios hechos a textos de las disciplinas objeto de enseñanza. Con procedimientos similares, se estudiaron también profesores experimentados de distintas áreas de conocimiento.

Publicaciones posteriores de Shulman y su equipo continuaron elaborando, precisando y ampliando el concepto de conocimiento didáctico del contenido en diferentes áreas disciplinares (Grossman, Wilson, & Shulman, 1989; Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Shulman, 1991, 2000;

Wilson, Shulman, & Richert, 1987). Sin embargo, siempre consideraron sus formulaciones como temporales y abiertas a continuas revisiones.

El estudio del conocimiento didáctico del contenido, si bien retoma elementos de los enfoques del procesamiento de la información y del conocimiento práctico, es un dominio distinto en tanto se funda en mayor medida en el conocimiento disciplinar y en conocimiento relacionado con el currículum escolar. En este sentido una contribución central de este enfoque de investigación fue replantear el estudio del conocimiento de los docentes de modo de prestar especial atención al lugar del contenido en la enseñanza.

El conocimiento didáctico del contenido rápidamente se convirtió en un concepto muy aceptado y difundido entre investigadores que han aprovechado su carácter heurístico para avanzar en el estudio del conocimiento de los profesores en distintas áreas disciplinares y diversos niveles educativos. A modo de ilustración, en los siguientes apartados se presentan dos programas de investigación que se basan en la noción de conocimiento didáctico del contenido y son llevados adelante por investigadores referentes en las áreas de educación en ciencias naturales y en tecnología educativa.

El conocimiento didáctico del contenido en ciencias naturales

Desde principios de los 2000, J. Loughran y su equipo han venido desarrollando en Monash University, Australia, un programa de investigación longitudinal para identificar y representar el conocimiento didáctico del contenido (CDC) de profesores experimentados de ciencias naturales (Berry & Loughran, 2010; Loughran, Berry, & Mulhall, 2012; Loughran, Milroy, Berry, Gunstone, & Mulhall, 2001; Loughran, Mulhall, & Berry, 2004). Además, los autores se han propuesto explorar cómo ese conocimiento puede ser retratado en formas que tengan sentido para las prácticas de los profesores. En otras palabras, han intentado demostrar el valor y la importancia que tiene este conocimiento no solo para investigadores sino para los propios docentes de ciencias naturales. La investigación se basa en observaciones de clases y en entrevistas, grupales e individuales, a profesores experimentados de escuelas secundarias acerca de cómo y por qué enseñan aspectos específicos del contenido, de formas particulares, cuando intentan promover la comprensión de los estudiantes. Es decir, se busca entender qué conocimiento de la enseñanza, el aprendizaje y el contenido específico influye en su forma de organizar la enseñanza. La investigación intenta, de esta manera, contribuir a hacer explícita la naturaleza mayormente tácita de la práctica de los profesores de ciencias naturales.

Los autores reconocen la potencia que ha tenido la formulación original del concepto de conocimiento didáctico del contenido y ven la investigación propia como una contribución a la continua reelaboración del concepto, al aportar descripciones de ese conocimiento tal como se manifiesta en profesores de ciencias naturales. Su interés no está solamente en la producción de conocimiento científico sino en generar un conocimiento que sea significativo para los propios docentes y que contribuya a los procesos de formación inicial y continua de profesores de ciencias naturales.

El desarrollo de prácticas de enseñanza sólidamente fundadas en un conocimiento profundo del contenido es algo que requiere un tiempo relativamente prolongado, por este motivo es posible que los límites entre el conocimiento de la materia y de su didáctica se difuminen y que el CDC sea difícil de identificar. Pero los investigadores sostienen se puede acceder al desarrollo de este conocimiento si se presta especial atención a cómo los docentes en sus prácticas, a través del tiempo, van más allá de su conocimiento disciplinar del contenido y de su conocimiento didáctico y forman una nueva amalgama. De alguna manera, el CDC no es algo que pueda identificarse en eventos aislados, por el contrario, solo puede reconocerse a través del efecto acumulativo de las maneras en que un docente construye y enseña una unidad determinada.

Para representar y compartir lo que conceptualizan como el conocimiento didáctico del contenido de profesores de ciencias experimentales, Loughran y su equipo diseñaron una estructura que permite capturar aspectos importantes de dicho conocimiento. Esta estructura está conformada por dos elementos. El primero, denominado “representación del contenido” (CoRe, según su sigla en inglés) ofrece un panorama del contenido particular incluido en la enseñanza de un tema específico. El segundo elemento, llamado “repertorios de experiencia pedagógica y profesional” (PaP-eRs, según su sigla en inglés), son relatos breves pero específicos de prácticas que ofrecen ventanas para acceder a aspectos de las representaciones de contenido.

Una “representación del contenido” provee una perspectiva sobre la manera en que los docentes conceptualizan el contenido de un tema o materia particular. El desarrollo de CoRe comienza preguntando a los profesores cuáles son las “grandes ideas” asociadas con la enseñanza de ciertos temas en cursos –niveles o años- particulares, basándose en su experiencia de enseñar esos temas. Estas ideas son subsiguientemente refinadas a partir de otras preguntas, de modo tal que se pueda hacer explícita información específica acerca de las “grandes ideas” que impactan en la manera que el contenido es enseñado. A través de este proceso, la “representación del contenido” se convierte en una forma relativamente generalizable del conocimiento didáctico del contenido en tanto vincula el cómo, el por qué y el qué del contenido a enseñar con lo que los profesores consideran importante en la conformación de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos.

A continuación, se describen con mayor detalle las características de las “representaciones del contenido”. El proceso comienza con la formulación de “grandes ideas” o conceptos en temas particulares de ciencias naturales. Estas refieren a las ideas de las disciplinas que los profesores consideran cruciales para que los estudiantes desarrollen una comprensión de un tema particular. Hay casos en los que una “gran idea” en la enseñanza de ciencias puede coincidir con una “gran idea” de las disciplinas en sí mismas, pero no son necesariamente lo mismo porque es justamente la interacción entre el contenido y la enseñanza lo que define la manera que los profesores conceptualizan estas grandes ideas en la enseñanza de la ciencia. Desarrollar estas “grandes ideas” no es sencillo y puede requerir bastante tiempo de reflexión y debate.

Para abrir y elaborar estas ideas se utilizan las siguientes preguntas:

a) ¿Qué es lo que me propongo que los estudiantes aprendan acerca de esta idea? La investigación ha encontrado que los docentes experimentados pueden identificar sin mayores problemas lo que un grupo concreto de estudiantes deberían poder aprender. Por el contrario, los docentes que no han tenido experiencia enseñando un tema particular tienden a manifestarse inseguros al respecto.

b) ¿Por qué es importante que los estudiantes conozcan esto? Los docentes se enfrentan con una multitud de decisiones curriculares por lo que decidir qué enseñar tiene que estar ligado a por qué es importante enseñarlo. Los investigadores sugieren que los docentes experimentados recurren a su experiencia y conocimiento de la materia y la vinculan con lo que saben que puede ser relevante para la vida cotidiana de los estudiantes, de modo de crear maneras significativas de estimularlos a apropiarse de los aspectos críticos de las ideas o conceptos en juego.

c) ¿Qué otros aspectos conoce el docente del tema -que no tiene intenciones que los alumnos aprendan todavía? Los profesores tienen que tomar decisiones acerca de lo que tiene que ser incluido y qué debe quedar fuera para que los estudiantes puedan comprender un tema. Si bien los profesores experimentados reconocen el valor de no sobre simplificar el contenido y mantener su complejidad, se ven todo el tiempo en la necesidad de balancear entre mantener la integridad del contenido y, por otro lado, el conocimiento de las dificultades o las innecesarias confusiones que podrían obstaculizar el aprendizaje.

d) ¿Cuáles son las dificultades/limitaciones vinculadas con la enseñanza de esta idea? Los docentes llegan a desarrollar una visión acerca de las potenciales dificultades que pueden emerger cuando enseñan determinado tema. En el caso de la enseñanza de las ciencias naturales ha habido una investigación extensa sobre las concepciones erróneas y las limitaciones que tienen el uso de cuestiones tales como modelos y analogías. Los docentes expertos usan este conocimiento para definir las maneras en que enseñan temas particulares. Los investigadores sostienen que, sin esta característica del conocimiento didáctico del contenido, la enseñanza de ciencias naturales dejaría de preocuparse por las actividades de procesamiento, estructuración, síntesis y reconstrucción del conocimiento por parte de los estudiantes y se dedicaría simplemente a tratar de imponer una serie de contenidos independientemente de las visiones y conocimientos previos de los mismos.

e) ¿Qué conocimiento del pensamiento de los estudiantes influye en la enseñanza de esta idea? Esta pregunta intenta hacer explícito lo que los profesores saben sobre las ideas que comúnmente tienen los estudiantes acerca del tema en cuestión y las maneras en las que responden al contenido en sí y a las situaciones de enseñanza que se desarrollan alrededor de ese contenido.

f) ¿Qué otros factores influyen la enseñanza de esta idea? Esta pregunta está dirigida a desentrañar el conocimiento contextual de los profesores acerca de los estudiantes y su conocimiento didáctico general para explorar la influencia que podrían tener en su manera de organizar y construir la enseñanza.

g) ¿Qué procedimientos de enseñanza se eligen y por qué? Estar familiarizado con una variedad de procedimientos de enseñanza es un aspecto importante del conocimiento

pedagógico del contenido porque la capacidad de elegir procedimientos apropiados para los objetivos propuestos y saber no solo usarlos sino también por qué hacerlo y, además, ser capaz de reajustarlos en caso de cambios en el contexto son indicadores de experticia docente.

h) ¿De qué maneras se determina la comprensión, o falta de ella, acerca de esta idea? Esta pregunta está dirigida a explorar cómo los docentes abordan la necesidad de reunir evidencias acerca de la efectividad de su enseñanza del tema y cómo revisan su aproximación al mismo para situaciones similares en el futuro.

La “representación del contenido” permite una base sólida para articular una visión general del conocimiento didáctico del contenido para un tema particular y brinda alguna información acerca de las decisiones que toman los profesores en la enseñanza de ese tema poniendo en relación el contenido, los estudiantes y las prácticas docentes. Más allá de la valiosa información que proveen, Loughran y su equipo, sostienen que la “representaciones del contenido” no constituyen en sí mismas conocimiento didáctico del contenido ya que tienden a ser formuladas en términos proposicionales y por lo tanto son insuficientes para expresar las experiencias de las prácticas docentes. Por este motivo, los investigadores desarrollaron el concepto de “repertorios de experiencia pedagógica y profesional”, que es el segundo elemento de su estructura para retratar el conocimiento didáctico del contenido.

Un “repertorio de experiencia pedagógica y profesional” (PaP-eRs) es una narrativa orientada a develar el razonamiento de un profesor de ciencias naturales experimentado al enseñar aspectos específicos del contenido disciplinar. Estos relatos giran fundamentalmente alrededor de la práctica en el aula y pueden adoptar distintas formas, por ejemplo, en algunos casos se construyen como una entrevista, en otros como un registro de clase, o como un texto reflexivo sobre aspectos particulares de la enseñanza. Usualmente se generan muchos “repertorios de experiencia pedagógica y profesional” que se vinculan con distintos aspectos de una determinada “representación del contenido”. Ambos elementos se combinan en un “portafolios de recursos” que ofrece representaciones complementarias del conocimiento didáctico de los contenidos de un profesor experto, o grupo de profesores, acerca de la enseñanza de un tema particular, de una determinada manera –bien fundamentada-, a un grupo específico de estudiantes. Un “portafolio de recursos” es por lo tanto una colección de dos componentes interactivos que en conjunto ofrecen una representación de en qué consiste el conocimiento didáctico del contenido de un grupo de profesores de ciencias naturales. Los investigadores consideran que estos portafolios, en tanto construcción individual y colectiva, ofrecen evidencias relativamente generalizables de ejemplos del CDC de profesores de ciencias naturales. Es posible encontrar publicados un conjunto interesante de los mismos para temas tales como teoría de partículas, reacciones químicas, sistema circulatorio y circuitos eléctricos entre otros (Loughran, et al., 2012).

Loughran y sus colegas entienden que su proyecto, al mismo tiempo que echa sobre luz sobre un constructo complejo como es el de conocimiento didáctico del contenido de los profesores de ciencias naturales, constituye también un aporte para acortar la brecha entre conocimiento teórico y conocimiento práctico. La construcción de los “portafolios de recursos”

ofrece a los docentes que participan del proyecto la posibilidad de involucrarse en procesos de reelaboración y refinamiento de su conocimiento didáctico del contenido. Y, para los lectores, ya sean docentes en ejercicio (Loughran, et al., 2001; Loughran, et al., 2004) o docentes en su formación inicial (Nilsson & Loughran, 2012a, 2012b), estos documentos ofrecen una poderosa y accesible formas de representación de conocimiento didáctico del contenido que es relevante para la práctica docente.

El conocimiento tecnológico didáctico del contenido

En 2005 Matthew Koehler y Punya Mishra, (Koehler & Mishra, 2005), trabajando en Michigan State University, EEUU, introdujeron el concepto de “Conocimiento tecnológico y didáctico del contenido” (TPACK, según su sigla en inglés) como un marco conceptual para describir el conocimiento que los profesores necesitan para enseñar eficazmente usando la tecnología. Ya desde comienzos de los 2000 había habido intentos de formalizar una denominación que reflejara este tipo de conocimiento (Voogt, Fisser, Pareja Roblin, Tondeur, & van Braak, 2013), pero fue el trabajo de Koehler y Mishra, desarrollado a través de los años con diferentes colegas, el que ha tenido el mayor impacto como se aprecia en su amplia producción (Koehler & Mishra, 2009; Koehler & Mishra, 2005; Koehler, Mishra, Akcaoglu, & Rosenberg, 2013; Koehler et al., 2011; Koehler, Mishra, & Cain, 2015; Koehler, Mishra, Kereluik, Shin, & Graham, 2014; Mishra & Koehler, 2006, 2008; Mishra, Koehler, & Henriksen, 2011; Shin et al., 2009). TPACK se apoya en la conceptualización de Shulman (1986; 1987) sobre el conocimiento didáctico del contenido a la que agrega el conocimiento tecnológico como una parte necesaria de la profesión docente.

La enseñanza es una práctica compleja que requiere la consideración de una multiplicidad de variables interrelacionadas. Las tecnologías introducen en el contexto de la enseñanza nuevas variables con el desafío agregado de su naturaleza rápidamente cambiante. El marco conceptual de TPACK atiende a esta complejidad e intenta generar recomendaciones para la integración apropiada de la tecnología al describir los tipos de conocimiento que los docentes ponen en juego para enseñar con tecnología y las maneras en que estos cuerpos de conocimiento interactúan entre sí.

En el marco TPACK lo que los docentes necesitan saber proviene de tres bases de conocimientos, a saber, tecnológicos, didácticos, y del contenido; y las interacciones entre los mismos. A continuación se describen brevemente estas bases de conocimientos y sus relaciones.

Conocimiento de la tecnología (TK): incluye la capacidad para utilizar software y hardware, herramientas de presentación y otras tecnologías en uso en contextos educativos. Comprende también la capacidad para aprender e incorporar nuevas tecnologías en la enseñanza. Se advierte, sin embargo, que este conocimiento está en un estado de fluidez por los constante cambios en la tecnología y por el carácter versátil de la misma.

Conocimiento del contenido (CK): refiere al conocimiento específico de una disciplina o materia de enseñanza. El conocimiento del contenido varía considerablemente dependiendo de los contextos educativos, por ejemplo, no es lo mismo el contenido de matemática de la escuela

primaria que el de la escuela secundaria. El conocimiento del contenido implica también apropiarse de los modos de pensamiento y construcción propios de cada disciplina.

Conocimiento didáctico (PK): describe el conocimiento general acerca de la enseñanza que, independientemente del área disciplinar, permite a los profesores organizar la enseñanza para obtener determinados propósitos educativos. Entre otras cosas comprende la capacidad de planificar, evaluar, organizar actividades, distribuir el tiempo, resolver conflictos.

Conocimiento didáctico del contenido (PCK): implica el reconocimiento de que una enseñanza efectiva requiere un conocimiento que va más allá de la comprensión del contenido y la didáctica como cuestiones separadas. Se construye como una amalgama que combina estos dos conocimientos y que es propia y distintiva de los docentes.

Conocimiento tecnológico del contenido (TCK): describe el conocimiento de la relación recíproca entre tecnología y contenido. La tecnología impacta en lo que conocemos e introduce nuevas posibilidades en tanto permite representar ciertos contenidos en formas que antes no era posible.

Conocimiento tecnológico didáctico (TPK): identifica la interrelación entre didáctica y tecnología. Permite comprender cómo la tecnología puede contribuir en la consecución de ciertos propósitos de enseñanza y ayuda a los docentes a seleccionar las herramientas más apropiadas en función de sus objetivos.

Conocimiento tecnológico didáctico del contenido (TPACK): describe y sintetiza conocimientos de cada uno de los campos descritos previamente con el foco puesto en cómo la tecnología puede ser utilizada de maneras únicas para atender necesidades particulares planteadas en la enseñanza de contenidos determinados, en contextos específicos.

Cada uno de los tipos de conocimientos incluidos en el marco TPACK representa un aspecto importante, pero la enseñanza efectiva requiere que todos esos componentes se articulen para el diseño de experiencias de aprendizaje potentes. De esta manera, el marco intenta reflejar la complejidad de la enseñanza y al mismo tiempo constituir una lente para identificar y evaluar la capacidad de enseñar efectivamente usando tecnologías, y las formas en que los docentes desarrollan esa capacidad (Koehler & Mishra, 2005; Koehler, et al., 2011). En consecuencia, también es una fuente de orientaciones para la formación inicial y continua en el campo de la tecnología educativa.

Los dos programas de investigación descritos, el de Loughran y colegas y el de Koehler y Mishra, se nutren de la concepción original del conocimiento didáctico del contenido, pero apoyándose en el sentido “generativo” con que Shulman concibió sus categorías, dirigieron sus investigaciones a ampliar el contenido y densidad teórica y empírica del concepto. Al formular procedimientos que permitieran acceder al conocimiento didáctico del contenido de docentes de áreas particulares lograron avances en el conocimiento del tema, pero también ofrecieron orientaciones para las prácticas de formación inicial y continua. En el caso de TPACK también es posible detectar un interés de tipo curricular, al usar su marco para establecer qué deberían saber los profesores para enseñar con tecnologías

Conclusiones

A partir de la revisión de estudios realizada por Carter (1990) este capítulo realiza una descripción de los principales enfoques que ha adoptado la investigación reciente sobre los saberes de los profesores. El recorrido por las distintas investigaciones torna evidente que el conocimiento docente en su mayor parte no es abstracto y proposicional, y que no puede ser formalizado en un conjunto de habilidades específicas o de respuestas preestablecidas a problemas determinados. Por el contrario, en gran medida el conocimiento que los profesores ponen en juego en la enseñanza es experiencial, procedimental, situacional y particularístico. Por supuesto esta caracterización no implica que a enseñar se aprende exclusivamente en la práctica en las aulas, sino que acentúa el carácter complejo de un conocimiento que se construye en el cruce de múltiples variables y abrevando de múltiples fuentes.

Las investigaciones centradas en la noción de conocimiento didáctico del contenido ponen en evidencia una cuestión que, aunque pueda parecer obvia, desafía las formas de estructuración que ha adoptado la formación docente desde siempre, a saber, la separación de la formación disciplinar y la pedagógica. Ambos tipos de formación suelen estar a cargo de departamentos o incluso facultades diferentes y se deja en manos de los docentes en formación la difícil tarea de establecer las indispensables vinculaciones. El programa de investigación iniciado por Shulman y desarrollado por numerosos investigadores a nivel internacional constituye un llamado de atención para que las instituciones formadoras asuman esa importante e indelegable responsabilidad.

Referencias

- Berry, A., & Loughran, J. (2010). *What do we know about effective CPD for developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Trabajo presentado en International Seminar, Professional Reflections, National Science Learning Centre, York, February.
- Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291-301). New York: Mcmillan.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*: Taylor & Francis.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum inquiry*, 11(1), 43-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Routledge.
- Fenstermacher, G. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education 20* (pp. 3-56). Washington, DC.: American Educational Research Association.

- Grimmett, P. P., & Mackinnon, A. M. (1992). Craft Knowledge and the Education of Teachers. *Review of research in education*, 18(1), 385-456.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-25.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59-70.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of educational computing research*, 32(2), 131-152.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Akcaoglu, M., & Rosenberg, J. (2013). The technological pedagogical content knowledge framework for teachers and teacher educators. *ICT integrated teacher education: A resource book*, 2-7.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Bouck, E. C., DeSchryver, M., Kereluik, K., Shin, T. S., & Wolf, L. G. (2011). Deep-play: Developing TPACK for 21st century teachers. *International Journal of Learning Technology*, 6(2), 146-163.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? *Virtualidad, educación y ciencia*, 6(10), 9-23.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 101-111): Springer.
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2012). *Understanding and developing science teachers' Pedagogical Content Knowledge* Rotterdam/ Boston / Taipei: Springer.
- Loughran, J., Milroy, P., Berry, A., Gunstone, R., & Mulhall, P. (2001). Documenting science teachers' pedagogical content knowledge through PaP-eRs. *Research in science Education*, 31(2), 289-307.
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of research in science teaching*, 41(4), 370-391.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2008). *Introducing technological pedagogical content knowledge*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Mishra, P., Koehler, M. J., & Henriksen, D. (2011). The seven trans-disciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st century learning. *Educational Technology*, 22-28.
- Nilsson, P., & Loughran, J. (2012a). Developing and assessing professional knowledge as a science teacher educator: Learning about teaching from student teachers *Self-studies of science teacher education practices* (pp. 121-138): Springer.

- Nilsson, P., & Loughran, J. (2012b). Exploring the development of pre-service science elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 699-721.
- Shin, T., Koehler, M., Mishra, P., Schmidt, D., Baran, E., & Thompson, A. (2009). *Changing technological pedagogical content knowledge (TPACK) through course experiences*. Paper presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Shulman, L. (1991). Ways of seeing, ways of knowing: Ways of teaching, ways of learning about teaching. *J. Curriculum Studies*, 23(5), 393-395.
- Shulman, L. (2000). Teacher development: Roles of domain expertise and pedagogical knowledge. *Journal of applied developmental psychology*, 21(1), 129-135.
- Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge—a review of the literature. *Journal of computer assisted learning*, 29(2), 109-121.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). "150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (ed.) *Exploring teachers' thinking* (104-124) London: Cassell

CAPÍTULO 8

Entre la teoría y la práctica: algunos aportes para pensar la construcción del rol docente

Elisa Marchese

La construcción del rol docente es un complejo proceso por el que atraviesan los/as estudiantes y los/as graduados/as de las diferentes carreras de educación (maestros/as y profesores/as). Es en dicha construcción donde se producen algunos cruces entre elementos que son propios de las biografías, la formación inicial (contenidos curriculares, lecturas, autores, etc. que aportan los marcos teóricos a la formación docente) y también de elementos aportados por el propio ejercicio de la docencia: las prácticas de enseñanza.

Al período en el que comienzan a desarrollarse algunas actividades vinculadas con la enseñanza, se lo suele denominar de diferentes maneras: *practicum* docente, iniciación profesional, socialización profesional; aunque no hay establecidos demasiados acuerdos respecto al modo de referirse a dicha instancia, si hay coincidencia entre autores/as en otorgarle a la tarea durante el mencionado período una gran complejidad.

El presente capítulo procura recuperar algunas características de la iniciación al trabajo docente, identificando y poniendo en tensión algunos de los elementos que allí se presentan, focalizando el trabajo en torno a tres dimensiones. Ellas no son las únicas posibles ni afectan a la construcción de la subjetividad docente de forma individual, sino que se articulan y complementan entre sí. Ellas son la biografía escolar, la formación docente inicial y la formación docente continua. En la trayectoria que implica la profesión docente, estas dimensiones se van resignificando, diversificando, revisando y analizando críticamente para dar sentido a la tarea de enseñar.

Pretende éste, ser un aporte para la formación de formadores/as al intentar comprender, analizar e interpretar algunos de los procesos que se suceden durante las complejas y múltiples instancias de formación docente, permitiendo a quienes trabajan en espacios de formación de docentes, tomar decisiones que puedan acompañar más y mejor a los/as estudiantes.

Relaciones entre teoría y práctica: entre la bibliografía y la empiria, la construcción del rol docente

En educación en general y en la formación docente en particular, siempre resultó problemática la relación entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre el decir y el hacer. A lo largo de la historia tanto el lugar que ocupa la práctica como también la teoría, fueron adquiriendo diferentes valoraciones y se fueron dando entre ambos componentes distintos tipos relaciones y reconocimientos. En determinados momentos, la primacía del “saber hacer” por sobre el “saber académico”, restó atención a la valoración de contenidos y conocimientos formalizados en la formación de los/as docentes, asemejando el ejercicio de la docencia a una actividad eminentemente práctica, carente de análisis y marcos teóricos que den sustento reflexivo a la tarea de enseñar. Incluso, en algunas oportunidades, los propios marcos teóricos se construían y justificaban desde la práctica misma.

Actualmente se concibe que entre ambos componentes hay una relación de coexistencia, donde cada uno de ellos aporta y enriquece al otro; no hay ninguno que adquiera mayor relevancia por sobre el otro, sino que más bien en la convivencia que se construye entre los dos, entre sí se revisan, se implican y se nutren permanentemente.

Si bien en toda práctica docente son indispensables tanto el dominio por parte de los/as docentes de los contenidos de la disciplina que se pretende enseñar, como así también de las formas de enseñanza de los contenidos, es fundamental la mirada que se construya sobre la propia práctica, considerando que la misma también es un espacio formativo en sí misma para los/as docentes. Recuperando las ideas de Diker y Terigi (1997), se puede reconocer en la práctica docente un trabajo y una tarea compleja que implica una multiplicidad de tareas y de contextos variados en los que se pueden desarrollar. También las autoras identifican la propia complejidad que tiene el acto pedagógico, la inmediatez que requiere, las indeterminaciones que se suscitan en el curso del proceso y la implicación personal y el posicionamiento ético que posee la misma.

Es la **práctica docente** una instancia de aprendizaje fundamental para los/as futuros/as docentes, considerando que la mejor manera de *hacer pedagogía/ser un/a buen/a pedagogo/a* es repensar la propia práctica, visualizando los defectos y virtudes que ésta presenta, imaginando nuevas posibilidades y alternativas para hacer realidad el aspecto propositivo de la educación que la pedagogía formula, sin desconocer la instancia de la reflexión teórica tan valiosa y necesaria para la mejora de su enseñanza. El/la docente, en tanto sujeto biográfico y actor/actriz social, interviene en contextos sociales, culturales, históricos institucionales que definen sus prácticas, inscribiéndolas en tiempos y espacios definidos.

Como se viene desarrollando, se puede observar que la enseñanza es una práctica social que está estrechamente vinculada a la acción de el/la docente. Las prácticas de enseñanza, invitan a ser analizadas en contexto, ya que tienen anclaje en procesos sociales mucho más amplios que el espacio del aula y que colaboran a complejizarla, problematizarla y enriquecerla. Estos contextos, indefectiblemente, definen las características que presentarán dichas prácticas.

Seguendo a Davini (2015), se puede afirmar que **las prácticas de enseñanza**, en tanto acción de el/la docente, se trata no sólo de una práctica social, sino de una práctica profesional, humana y política que tiene sustentos éticos, políticos y epistemológicos construidos por los/as propios docentes. Estos comentarios, invitan a reflexionar respecto de la formación de los/as docentes como un proceso permanente en el que los/as sujetos/as se construyen (y deconstruyen) permanentemente, revisando sus prácticas y supuestos para dar respuestas a los problemas que el contexto presenta.

Es por ello que reconocer la constante problematización y complejidad que implica la enseñanza en cuanto práctica social, política, ética, multidimensional, compleja, contextualizada, casuística, intencional, permitiría ubicar a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales complejas que, en el intento de ser comprendidas, requieren su abordaje desde múltiples dimensiones (Edelstein, 2015).

Edith Litwin (2011) considera que la **formación teórica para el ejercicio de la docencia**, implica un saber que es social, cultural pero también es un saber político-pedagógico, histórico y didáctico que tiene que ser y estar actualizado. Es así como el estudio de la didáctica, como reflexión y teoría acerca de la enseñanza, se vuelve un tema central en la formación docente. Asimismo la autora sostiene que hay que posibilitar una ruptura sustantiva de aquellas experiencias que provienen de la práctica misma, con la clara intención de poder revisarlas y analizarlas críticamente a partir de las nuevas categorías de análisis que los marcos teóricos van ofreciendo. Es de esta forma como el desafío difícil y complejo de construir saberes prácticos, implica la dotación de sentidos teóricos o conceptualizaciones de los saberes que se van construyendo en la experiencia docente.

Por su parte, Andrea Alliaud (2017) retoma los aportes que en la materia han realizado Tardif, Sandoval y Salgueiro entre otros/as, e indica tres cuestiones básicas que intentan dar cuenta que ni la teoría pedagógica en sí misma, ni los conocimientos formalizados que existen para la formación docente, resultan ser los nutrientes suficientes para alimentar conocimientos y prácticas docentes. Primero, porque la práctica docente responde a un saber que no se acaba en los conocimientos profesionales formalizados; segundo, porque el conocimiento de los/as docentes, no tienen por única fuente de procedencia a la teoría pedagógica; tercero y último, el conocimiento y las prácticas de los/as docentes, se alimentan de “otros saberes” que los/as docentes van construyendo cuando enseñan.

Ahora bien, ¿cuáles serían esos otros saberes? La autora presenta una serie de formas de llamarlos: conocimientos prácticos, saberes del trabajo, conocimientos tácitos, conocimientos estratégicos. Si bien no hay una única forma de mencionarlos, si aparecen coincidencias en afirmar que los mismos se constituyen como un complejo repertorio de procedimientos y habilidades que se construyen, consolidan y ponen en juego en la práctica del oficio de docencia.

Desde el rol de formador/a de formadores/as, una buena estrategia para la formación, fortalecimiento y revisión del rol docente es la de acompañar a los/as estudiantes en sus propias búsquedas, estimular el intercambio de inquietudes, ideas, propuestas, miedos y certezas entre

colegas, tensionar las sucesivas relaciones que se vayan construyendo entre práctica y teoría con la finalidad de ir colaborando y abonando en su formación.

No hay un único rol docente o una forma unívoca de ser docente. No se es siempre el/la mismo/a docente: el rol se va configurando según los diversos espacios que se van transitando y las experiencias que se van viviendo. Cabe destacarse aquí que dicho rol no es estático ni aparece repentinamente a los/as estudiantes, sino que, más bien, se trata de una construcción que los/as docentes (tanto en formación como los ya graduados/as), van elaborando y revisando con el correr del tiempo y con las experiencias laborales que se van presentando a lo largo de la trayectoria profesional. Este proceso, recuperando los aportes de Davini (2002), se inicia con las biografías escolares previas que poseen los sujetos, biografías que aportan imágenes y modelos que se fundaron a lo largo de una trayectoria que los/as docentes construyeron con su paso por las aulas como alumnos/as; continúa con la formación inicial y sistemática, respondiendo a la formación que se imparte en instituciones específicas y que se desarrolla mediante dispositivos curriculares deliberadamente estructurados; se prolonga finalmente durante el desempeño del trabajo, es en esto último en donde entran en juego las experiencias de capacitación y también aquellas se suceden en los espacios de prácticas con los primeros acercamientos al campo (como estudiante o docente novato/a) durante lo que se suele mencionar como *practicum docente*, iniciación a la práctica o socialización profesional, y las sucesivas revisiones a sus prácticas que formulan los/as docentes que ya son más experimentados/as.

La historia personal en la construcción del rol docente: la biografía escolar

Ninguna persona que decida iniciar una carrera de formación docente toma su primer contacto con la educación en la institución especializada para tal fin. Para poder inscribirse a alguna carrera docente, es necesario que el/la aspirante/a pueda acreditar su paso por las instancias previas del sistema educativo, y esa acreditación no implica sólo certificados y títulos, sino que también los/as sujetos/as traen consigo un cúmulo de experiencias y saberes de su tránsito por las instituciones educativas como estudiantes; estudiantes que cuentan con un gran caudal de experiencias vividas. Es decir que los/as futuros/as docentes, han previamente participado de muchas clases y de otras escenas que se desarrollan en las instituciones educativas y es en la evolución de estas vivencias que aparecen imágenes de lo que es ser docente, lo que es ser alumno/a, concepciones respecto de lo que debería ser enseñar y cómo hacerlo, de lo que debería ser aprender y cómo hacerlo, construyendo de esta manera sus propias biografías escolares. En este sentido se pueden recuperar las afirmaciones que formulan Bullough (2000) y Alliaud (2004), entre otros/as, quienes sugieren que la configuración del rol docente comienza aún mucho antes de la elección de la carrera docente, a través de la *biografía personal o biografía escolar*, entendiéndolas a éstas como el período vivido en la escuela por los/as docentes siendo

aún estudiantes. Durante su biografía escolar, los/as futuros/as docentes construyen su experiencia formativa, en donde incluyen todo aquello que se aprendió de la experiencia escolar mientras se la vivió. Estas biografías dejan profundas huellas en los/as docentes y, en parte, van a conducir su desempeño como tales.

En relación con nuestro tema, Litwin (2011) advierte sobre el conocimiento adquirido en los niveles anteriores al de las instituciones de formación docente, que se encuentran dentro del sistema educativo y sobre el que opera el estudio didáctico. Es así como los recuerdos de las experiencias vividas y el impacto personal que tuvieron, no se pueden desdeñar. Esto lleva, en parte, a que algunas de las decisiones que los/as docentes toman en sus prácticas presenten un profundo anclaje con sus trayectorias educativas, llevando a replicar aquellas experiencias formativas agradables y evitar las situaciones que en su recorrido como estudiantes resultaron desdichadas. Pareciera suceder que la permanencia de los/as futuros docentes como estudiantes en las instituciones educativas varios años, en parte moldea algunos comportamientos y modos de pensar que permitirían sostener y valorar el carácter formativo que la experiencia escolar en sí misma contiene. Los aprendizajes que devienen de la experiencia, se adquieren mediante complejos procesos de interacción que contienen normas, códigos, rutinas, rituales que se tensionan tanto la formación inicial como la formación permanente que los/as docentes atraviesan.

Se trata aquí, de considerar la biografía escolar de los/as estudiantes, enmarcarla como el producto de la trayectoria anterior al ingreso a las instituciones de formación inicial, recuperando su experiencia como estudiantes. Las trayectorias educativas de los/as estudiantes y futuros/as docentes, se constituyen en productos internalizados a lo largo de su historia escolar y éste “fondo de saber” (Davini, 1995) orientaría en buena medida, las formas en que los/as mismos/as, asumen su propio papel como docentes. Coincidiendo con Alliaud (2002), se puede sostener que en la elaboración biográfica de los/as docentes, el pasado se instala como presente pero no como retorno, sino como una invitación a la reconstrucción. Regresar a lo ya vivido, no sólo implica la selección de hechos y experiencias, sino la reinterpretación que se podría formular de las mismas. El trabajo sobre las significaciones construidas a través de la propia historia escolar de los/as docentes, puede aportar saberes respecto de las concepciones y prácticas educativas que caracterizaron el pensamiento y la acción, pero también puede contribuir en la reorientación de algunas de las acciones presentes y futuras que se desarrollan en torno a la enseñanza.

Instituciones formativas en la formación docente inicial

En Argentina, la preparación de los futuros/as docentes se desarrolla en el marco de instituciones del nivel terciario especializadas y en universidades. La duración de las carreras de formación docente, tienen un tiempo estimado de 4 años²⁸, donde se abordan contenidos

²⁸ En la República Argentina, la formación en las instituciones del nivel terciario de formación docente, se ofrecen carreras docentes para el nivel inicial, primario y secundario; en cambio en las carreras docentes que se dictan en las

correspondientes a las diferentes áreas disciplinares y aquellos que son específicos del campo educativo (didáctica, pedagogía, currículum, entre otros). Asimismo cabe ser destacado, que muchos/as docentes que se desempeñan actualmente en el sistema educativo, no necesariamente han transitado por éstas instituciones especializadas de formación. Se trata de los casos de profesionales y técnicos de diferentes campos del conocimiento que son considerados como “idóneos”²⁹ para el ejercicio de la docencia. Esta situación se desarrolla sobre todo en el nivel secundario, donde es común, por ejemplo, que un/a abogado/a, ofrezca las clases de construcción de ciudadanía, un/a veterinario/a trabaje como profesor/a de ciencias naturales o contadores/as que enseñen matemática; sin embargo los/as profesionales no docentes, para acceder a la titularización de sus horas deben cumplimentar la cursada de lo que se llama “tramo de formación pedagógica”³⁰.

En las instituciones de formación docente, Davini (1995) identifica la presencia de tres procesos que operan como caracterizadores de las mismas. Los procesos de *endogamia*, haciendo referencia a la autosatisfacción de las necesidades que presentan las instituciones y de la autorregulación institucional, produciendo un mecanismo interno circular entre los propios miembros de la institución, impidiendo o, al menos, dificultando la relación entre la institución y sus contextos con el consecuente resultado de aislamiento. El *isomorfismo*, que implica que las instituciones de formación docente terminan apropiándose y adquiriendo las formas escolares que presentan otros niveles del sistema educativo, en lugar de apostar por una construcción propia de lógica escolar. Dan cuenta del isomorfismo las características que adoptan dichas instituciones en lo que respecta a la evaluación, organización del tiempo, distribución de los espacios, entre otros. Por último, identifica el proceso de *deterioro del prestigio y las condiciones laborales de la docencia*, en ello aportan los bajos salarios que perciben los/as docentes, el desarrollo de sus actividades laborales en espacios que presentan problemas de infraestructura, sin condiciones óptimas para quienes transitan las escuelas, instituciones donde no siempre se cuentan con los materiales necesarios para la enseñanza que muchas veces es el/la docente quien los aporta con sus propios recursos. De esta manera, se puede observar el debilitamiento y desprestigio de la posición y función social que los/as docentes supieron tener tiempo atrás.

Las **instituciones de formación** docente permiten en cierta medida dar cuenta de que en el ejercicio de la docencia no sólo basta con el “saber hacer”, sino que también es necesaria la adquisición de un cuerpo de saberes que aporten marcos teóricos y reflexivos a la acción (Davini,

universidades, tradicionalmente han tenido por principal acción la formación de docentes que se desempeñarán en nivel medio o superior del sistema educativo.

Cabe destacar que en el año 2016, comenzó un proceso de revisión curricular de los programas y planes de formación docente que se ofrecían en las instituciones de la provincia de Buenos Aires. Si bien la revisión inició en 2016, los nuevos diseños para algunas carreras son de implementación reciente durante el ciclo lectivo 2018. La gestión de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, anticipó que los diseños curriculares de superior, serán revisados, evaluados y modificados.

²⁹ La Dirección General de Cultura y Educación, emitió el comunicado 1/18 denominado “Plan de Metas” donde a los/as docentes en ejercicio cuya situación de revista es suplente o provisional, se les asigna un período de tiempo para que, de modo paulatino, puedan concluir sus carreras o cumplir con el tramo de formación pedagógica según corresponda.

³⁰ El tramo de formación pedagógica, consiste en una serie de asignaturas que se ofrecen a los/as profesionales que se desempeñan en la docencia, para acercarse a una serie de herramientas conceptuales y prácticas propias del campo educativo. El mismo tiene una duración de 2 años e incluye instancias de trabajo presencial y no presencial. Su dictado fue adquiriendo diferentes formatos dependiendo de la institución que ofrece el tramo: cursada sólo virtual y evaluaciones presenciales, cursadas intensivas presenciales en semanas puntuales del mes, cursadas semanales o períodos específicos del año.

1996). Es necesario que el/la docente, sea portador/a de saberes específicos que mejoren su enseñanza, colaboren en los aprendizajes de los/as estudiantes, permitiendo avanzar en la sucesiva profesionalización del rol.

La **profesionalización docente**, se manifiesta en una práctica profesional que es específica; en la misma, se ponen en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión de saberes conforme a ciertas finalidades e intenciones educativas. Davini (2015), expresa que cualquier profesión es fundada en un cuerpo de conocimientos y de criterios y reglas que son de acción práctica, y en este sentido, la docencia no se constituye en una excepción, sino que se apoya en un espacio estructurado de conocimientos, criterios y estrategias de acción que, si bien evolucionan, cambian y se transforman con el tiempo, pueden analizarse en sí mismos. Es por todo ello que ninguna profesión dejaría demasiado librado al azar los saberes y prácticas que se suceden en la formación inicial de los/as docentes, poniendo en funciones a personas cuyo conocimiento en torno a la enseñanza sea más bien empírico.

La formación inicial, representa para los/as estudiantes que optan por carreras de educación, un importantísimo período que durante y al final del proceso de formación, los/as habilita para el ejercicio de la docencia. Estas instancias suponen una racionalización y una especialización de un determinado saber y de las prácticas que el mismo impulsa. Si bien dicho período no agota todas las instancias de formación previstas para los/as docentes, ya que se aprende siempre a lo largo de la vida laboral, de la experiencia, en la formación continua o la capacitación, suele ser la formación inicial la que construye los cimientos de la acción de los/as docentes, conllevando, en palabras de Davini (2015) una primaria responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas.

Seguir estudiando, seguir aprendiendo: la formación permanente, la capacitación y la formación continua

Como fue enunciado anteriormente, sabemos que la formación docente no culmina con la obtención del título durante la formación inicial, sino que es un proceso que acompaña a los/as profesionales de la educación durante toda su trayectoria laboral. Si bien es importante la consideración de que los primeros trabajos o el trabajo cotidiano, son formadores de esquemas de intervención docente (Davini, 2015), aparecen diferentes formas e instituciones que materializan y asumen la tarea de capacitación de los/as docentes, apelando a diversas estrategias y dispositivos. Hay tres dispositivos que son los más extendidos y serán los que se consideren aquí: la formación permanente, la capacitación y la formación continua.

Cuando es planteada la noción de **formación permanente**, Birgin (2012) indica que se hace referencia a la formación inicial y a la formación en ejercicio como un *continuum* entre ambas. La formación permanente, en ejercicio y gratuita, es entendida como la continuidad de la formación

inicial que también, debería ser un derecho garantizado por el Estado, para ser ejercido por los/as docentes a lo largo de toda su trayectoria por el sistema educativo.

Si bien el Estado asume en parte esta tarea³¹, aparecen en el escenario educativo espacios formativos de carácter privado que construyen verdaderos mercados de capacitación. Es por ello que en los inicios de la docencia, se incluye el aprendizaje de ciertas reglas vinculadas a la lógica del mercado, que se juega en la “compra y venta” de cursos de capacitación en respuesta a la necesidad de acumular puntos que impone el sistema educativo para el acceso a cargos docentes u horas de trabajo. Esta lógica mercantilista, para Davini (1995), en cierta medida obtura el propósito de que se convierta en una actividad que permita sostener el vínculo docente con el saber y sobre todo, con el deseo de saber.

La **capacitación** es la acción más extendida y común dentro del ámbito educativo en lo que refiere a la formación de los/as docentes que se encuentran en ejercicio. Las actividades de capacitación, tienen por intención fortalecer acciones, promover reflexiones y construir conocimientos que no siempre aparecen claramente en las instituciones.

Algunas autoras, como María Cristina Davini (2015) y Lea Vezub (2013), coinciden en la identificación de viejas y nuevas formas que adopta la capacitación. Las viejas formas, responden a prácticas que implican reunir gente en un aula con un/a especialista que transmite contenidos teóricos a los/as docentes que participan de la capacitación. Allí el saber, descansa en los/as expertos/as y capacitadores/as, colocando a los/as docentes en una posición de escucha. En éste modelo de capacitación, subyace la idea de docentes deficitarios/as, ineficientes que no cuentan con conocimientos o herramientas adecuadas para la enseñanza. En el imaginario de éstas formas, opera la creencia que mediante la información de las novedosas ideas que los/as especialistas realizan, aparecerán prácticas transformadoras en los/as docentes capacitados/as. Las nuevas perspectivas de capacitación, por el contrario, conciben a la misma como un proceso de larga duración que promueve el desarrollo y la reflexión de los/as docentes. Este modelo, propone la recuperación del conocimiento práctico, experiencias y necesidades que los/as docentes portan, considerando el carácter situado del aprendizaje y de los saberes que surgen desde la práctica. Quienes en éste tipo de experiencias asumen el rol de capacitador/a, plantean un trabajo más horizontal y colaborativo con los/as docentes, revalorizando sus saberes.

Respecto de la **formación docente continua**, se puede mencionar que se trata de una estrategia formativa que se vincula al perfeccionamiento, aportando en la adquisición de nuevos saberes para la mejora en el desempeño profesional de los/as docentes. Este tipo de formación, requiere de estructuras institucionales que faciliten éste trabajo y, para el caso educativo, quienes muchas veces asumen esta tarea, son los institutos de formación superior o las universidades. Pitman (2012) menciona que en la actualidad la formación continua, requiere de una compleja y creativa combinación de recursos más que de una recopilación bibliográfica, intentando construir

³¹ Podemos mencionar como ejemplo, el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) “Nuestra Escuela” que surge a partir de un acuerdo paritario nacional del año 2013. El programa se trató de una iniciativa federal cuyo propósito era la formación gratuita, universal y en ejercicio, de todos los docentes del país a lo largo de tres cohortes consecutivas de tres años cada una. Para ello se construyeron dos componentes. El componente 1 que implicaba una formación institucional, situada en las instituciones de desempeño de los/as docentes. El componente 2, proponía una formación disciplinar o de los puestos de trabajo. Las propuestas de formación eran presentadas por institutos de formación, universidades y sindicatos.

espacios compartidos de pensamiento ya que los problemas que se le presentan a los/as docentes, no siempre encuentran respuestas adecuadas en el campo académico.

Los/as docentes en el ejercicio de su profesión, van siempre **aprendiendo con otros/as**. Este aprendizaje no siempre se da de forma explícita y planificada, pero sucede en las comunidades educativas de las que forman parte a partir de interacciones con colegas, estudiantes, directivos/as, familias, supervisores/as, entre otros actores institucionales. Se van sucediendo diferentes **espacios de socialización** profesional que tienen lugar tanto en las instituciones educativas como también por fuera de ellas. Desde aquí, es también que los/as docentes van construyendo su propia experiencia y sus propios saberes, formulando análisis y reflexiones individuales y colectivas en torno a ciertas actividades que la profesión requiere: planificar, corregir, evaluar, construir estrategias de enseñanza, la participación institucional, por mencionar sólo algunas de ellas. De éste modo, las instituciones educativas en cuanto espacio de desempeño laboral, son también formadoras de docentes ya que modelan modos de pensar y de actuar, regulando prácticas y sosteniéndolas en el tiempo.

Si bien es real la existencia de un acervo de conocimientos y experiencias que dan cuenta que tanto lo individual como lo social son aspectos que se integran, generando relaciones en las que se potencian mutuamente, por una parte, el aprendizaje individual necesariamente requiere de la interacción con otros/as y de las influencias sociales para la construcción de conocimientos y habilidades; por otra parte, el aprendizaje en sí, constituye un proceso colectivo y participativo, por lo que es deseable la constitución en las instituciones educativas, de verdaderas comunidades de aprendizajes, de experiencias en las que tienen clara influencia los ambientes, contextos, interacciones y situaciones concretas.

Las instancias de capacitación, formación continua y formación permanente dan cuenta de que los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tienen lugar a lo largo de toda la trayectoria profesional de los/as docentes. Para apoyar y mejorar dichos procesos, es necesaria la ampliación de espacios educativos por fuera del aula, pero también, la concepción de que los espacios laborales de los/as docentes, son ambientes de aprendizaje permanente que requieren el reconocimiento adecuado de potencial educativo que portan las situaciones de trabajo.

Algunas conclusiones

Como se trató de dar cuenta, es la formación docente un complejo proceso que no podría considerarse como acabado en algún momento, sino que constantemente operan cuestiones que aportan a la formación. Ya no es sólo cuestión de focalizar en las disciplinas y su enseñanza, sino que se trata de incorporar dentro de la formación docente, problemáticas que emergen de los nuevos escenarios sociales y culturales, las subjetividades de quienes aprenden, de quienes enseñan, las herramientas que aportan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, por mencionar sólo algunas aristas que dan cuenta de la necesidad de ampliar los horizontes de la formación.

Se puede sostener que en los procesos de socialización profesional se combinan varios factores, entre los que cobran relevancia especial las representaciones construidas en las trayectorias (personales, escolares, formativas) de los/as docentes. Sin embargo, actualmente se presentan a los/as docentes, dificultades que son propias de contextos cambiantes y que poco tienen que ver con los contextos en los que fueron construidas las biografías escolares de las que son portadores/as. En las instituciones educativas aparecen otros/as docentes, otros/as estudiantes, otras familias y las escuelas reciben en sus aulas a otras poblaciones que acceden a la educación, con características siquiera similares a las de su paso por las escuelas como estudiantes.

Si bien es cierto que muchas de las experiencias previas de los/as estudiantes de carreras docentes se inscriben y basan en su propia biografía escolar, la labor a desarrollar por los/as formadores/as tendría que ser acompañarlos en la configuración que hagan de su práctica docente, recuperando ese saber, poniéndole valor y articulándolo con marcos teóricos más amplios que permitan resignificarlos a la luz de su tarea.

Se puede sostener que la iniciación en la docencia, de graduados/as o estudiantes de carreras de educación, provoca ciertas reminiscencias que entrecruzan deseos, expectativas, dudas, temores frente a las primeras experiencias de enseñanza como docentes. Esta situación, conjuga las huellas inscriptas en la biografía escolar, las representaciones tanto personales como las colectivas del oficio de enseñante, algunos resultados que provienen de la formación académica, que se reconfiguran y constituyen en torno a la configuración de la identidad docente.

El aprender haciendo/practicando es imprescindible en la adquisición de capacidades. Los/as docentes, aprenden enseñando, insertos en procesos en los que la enseñanza se produce, pero sin acabarse en ello la formación. Es fundamental la continuidad de los procesos formativos de los/as docentes más allá de la formación inicial, incluyendo instancias formativas en sus prácticas profesionales que permitirán modificarlas y enriquecerlas a la luz de los contextos que se impongan, las necesidades propias que asuma la enseñanza y el aprendizaje, dejando lugar a las circunstancias que empujan a los sujetos a participar del campo docente, pero también atendiendo a las peculiaridad de los contextos como así también de las dinámicas institucionales en las que sus prácticas docentes se inscriben.

Para finalizar, debemos destacar las tensiones que se suscitan entre las biografías escolares, la formación inicial y la formación permanente, componentes que no pueden ponderarse ni escindirlos uno sobre otro, sino que se revisan y enriquecen en procesos complejos y simultáneos. No se trata de atender especialmente un componente por sobre los otros, sino de asignar la debida importancia y abordaje a cada uno de ellos, identificando en la construcción del rol docente, la intersección que se suscita entre los componentes y espacios que se han descrito. Recuperando la idea de Andrea Alliaud (2017), resulta importante que quienes están inmersos en el aprendizaje de un oficio, aprendan también a dar cuenta del conocimiento que está detrás de sus actos, argumentando y justificando las decisiones que toman, inscribiendo a éstas en marcos conceptuales y referenciales más amplios, y para ello, es necesario fortalecer y resignificar las cuestiones intervinientes en la formación de los/as docentes.

Referencias

- Alliaud, A. (2002). Cap. 2 “Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar” (Pp. 14-39). En M.C. Davini (Coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. (2da. Edición). Buenos Aires: Paper Editores.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34,3. Recuperado [29/03/2018] de <http://www.tieoei.org/deloslectores/784Alliaud.pdf>
- Alliaud, A. (2017). Cap. 3 “La formación docente: sus temas y desafíos” (Pp. 57-92) y Cap. 4 “Hacia la formación de artesanos en la enseñanza” (Pp. 93-132). En *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. (1ra. Edición). Buenos Aires.: Paidós.
- Bullough, R. (2000). “Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado” (Pp. 99-166. En B., G.Thomas y I. Goodson. *La enseñanza y los profesores*. Volumen 1. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós.
- Davini, M. C. (1995). Cap 3. “Las instituciones de formación de los docentes: campo de tensiones pedagógicas y políticas” (Pp.77-96) y Cap. 5 “Notas para la elaboración de una pedagogía de la formación docente” (Pp. 121-149). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. (1ra. Ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1998). *El currículum en la formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. (1ra. Ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Davini, M. C. (2015). “Acerca de la formación y la práctica docente” (Pp. 45-77) y “Educación permanente en las prácticas” (Pp. 153-173). En *La formación en la práctica docente*. (1ra. Ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) Cap 3. “La formación docente en debate” (Pp. 91-190) En *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2015). “Formar y formarse en el análisis de prácticas de la enseñanza”. En *Formar y formarse en la enseñanza*. (1ra. Edición. Pp. 185-202). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2011). “Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes”. En *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (1ra. Edición Pp. 23-40). Buenos Aires: Paidós.
- Pitman, L. (2012). Cap. 6 “Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método” (Pp. 135-161). En A. Birgin (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. (1ra. Edición). Buenos Aires: Paidós.
- Vezub, L. (2013). “Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores”. *Revista Páginas de Educación*. Volumen 6, N° 6 (Pp. 97-124). Universidad Católica de Uruguay. Recuperado [29/03/2018] de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006

Las autoras

Coordinadoras

Barcia, Marina Inés

Magister en Política y Administración de la Educación (UNTREF). Especialista en Gestión y Docencia para la Educación Superior (UNTREF). Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FAHCE-UNLP). Titular Ordinaria a cargo de la Cátedra Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación FaHCE-UNLP. Profesora de cursos de posgrado en varias unidades académicas. Co-coordinadora de *Perspectivas en la formación de pedagogos y profesores: Historia, teoría y políticas en la Universidad Nacional de La Plata y en la Provincia de Buenos Aires* (2014) y *Las Prácticas de la Enseñanza* (2017); y autora de "Las prácticas de la enseñanza en la formación del Profesorado en Ciencias de la Educación"(2017). Investigadora Cat.III, en Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP-CONICET), en proyectos referidos a temáticas pedagógicas y de formación docente desde 1995 (FaHCE-UNLP). Fue docente ISFDyT de la D.G.C.y.E.- Prov. de Bs As. Directora de Tesis de Maestría, Tesinas de Especialización y Licenciatura (UNTREF y UNLP). Directora, co-directora e integrante de varios proyectos de Extensión (UNLP).

de Morais Melo, Susana

Magister en Política y Administración de la Educación (UNTREF). Diplomado Superior en Cs. Sociales, Mención Constructivismo y Educación (FLACSO). Especialista en Investigación Educativa (UNCOMA). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FaHCE – UNLP). Profesora en Ciencias Naturales, Inst. Nac. Sup. "Joaquín V. González". JTP de la Cátedra Prácticas de la Enseñanza, Profesorado en Ciencias de la Educación FaHCE – UNLP. Docente de cursos de posgrado en varias unidades académicas de la UNLP, y por convenio de ADULP-Sec. de Asuntos Academicos /UNLP. Profesora en Campo de la Práctica Docente I y Ateneo de Cs Naturales-Profesorado de Ed. Primaria ISFD N°17 /D.G.C.y.E.- Prov. de Bs As. Co-coordinadora de *Las Prácticas de la Enseñanza* (2017); coautora de "Dispositivos innovadores en la formación de maestros. El Ateneo de Ciencias Naturales". (2015); autora de "El Ateneo: dispositivo innovador en la formación de maestros. El caso de la Provincia de Buenos Aires",

(2014). Investigadora desde 2008 en proyectos referidos a temáticas pedagógicas y de formación docente radicados en la Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales- (IdIHCS- CONICET) - FaHCE – UNLP. Profesora en el Nivel Secundario desde 1989 hasta 2015 en diversas materias en escuelas públicas y privadas.

Justianovich, Silvina Mariela

Maestranda de la Maestría en Educación (FaHCE - UNLP). Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE/UNLP). Ayudante Diplomada, Cátedra Prácticas de la Enseñanza, Cs. de la Educación FaHCE/UNLP. Directora de la Dirección de Currículum y Planes de Estudios (Sec. de Asuntos Académicos- Presidencia UNLP). Integrante del Área curricular de la Sec. General de la Fac. de Ciencias Médicas (UNLP). Docente colaboradora en la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP). Co-autora de "La fundamentación en los diseños de enseñanza" (2017); "Hacia la concreción de políticas de inclusión estudiantil en la universidad. Una aproximación a las prácticas y estrategias de enseñanza inclusiva en las asignaturas de los primeros años de la UNLP"(2017) y co-coordinadora de *Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas en la universidad* (2017). Integrante en Proyecto de Investigación referido a Enseñanza Universitaria, Fac. Periodismo y Com. Social, Instituto de Investigaciones en Comunicación, UNLP. Profesora de cursos de formación docente en diferentes unidades académicas de la UNLP e Institutos de Formación Docente de la Provincia de Bs. As. Representante por el Claustro de Graduados/as en Cs. de la Educación/ Comisión de Licenciatura en Cs. de la Educación/ Dto. de Cs. de la Educación (FaHCE-UNLP). Integrante de proyectos de extensión universitaria.

Autoras

Elías, María Esther

Master of Arts, con orientación en Fundamentos sociales de la educación, Eastern Michigan University (EEUU). Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FAHCE-UNLP). Cursó estudios de doctorado con orientación en formación docente, University of Michigan (USA). Profesora Titular Ordinaria de Fundamentos de la Educación, FAHCE-UNLP. Profesora Adjunta Ordinaria a cargo de Formación Permanente de Educadores FAHCE-UNLP. Directora de proyectos de investigación referidos a temáticas pedagógicas y de formación docente radicados en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS, CONICET-UNLP). Autora de artículos, ponencias, y capítulos de libros, y coordinadora de libros en los temas de investigación.

González Refojo, Silvania

Maestranda de la Maestría en Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE - UNLP). Profesora en Ciencias de la Educación

(FaHCE - UNLP). Diplomado Superior en Gestión de las Instituciones educativas (FLACSO). Diplomado Superior en Currículum y prácticas educativas en contexto (FLACSO). Especialista en Educación y TIC (INFoD). Especialista en Enseñanza de la aritmética en el primer ciclo de la escuela primaria: Análisis de las prácticas y su abordaje en la formación inicial (INFoD). Especialista en Políticas socioeducativas (INFoD). Ayudante de la Cátedra Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación FaHCE – UNLP. Docente en ISFD de la ciudad de La Plata de Didáctica y currículum, Campo de la Práctica 1 y 2, Espacio de la Práctica 2, y Perspectiva sociopolítica, para profesorados de Educación primaria y secundaria. Docente de Tramos de Formación pedagógica para nivel medio y superior. Coautora de ponencias y artículos presentados en eventos y revistas relativos a la Formación Docente. Jurado externo de materias de incumbencia de las Ciencias de la Educación para ISFD. Profesora en Nivel Medio y contextos de encierro. Maestra de grado.

Hoz, Gabriela

Magister en Escritura y Alfabetización (FaHCE-UNLP) y Profesora en Ciencias de la Educación/ UNLP. Ayudante simple de Didáctica, I Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación en la FaHCE. Tutora académica de seminarios de posgrado en la Maestría en Escritura y Alfabetización entre 2011 y 2016, y Directora desde 2017. Profesora de diversas asignaturas en el nivel primario y secundario, así como en el nivel superior en las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Tecnicatura en Psicopedagogía (ISFD 9). Asesora didáctica en instituciones educativas. Capacitadora en el Proyecto “Alfabetización en la Unidad Pedagógica” a cargo de la UNLP y el Ministerio de Educación de Nación entre los años 2014 y 2017. Autora de “Notas para pensar la formación docente rural en lectura y escritura” (2015), “La programación como objeto de aprendizaje en la formación docente” (2017) y “Leituras e escritas nos contextos de estudo das Ciências Sociais: estudando os carnavais” (en prensa), entre otras publicaciones.

López, Aldana

Magister en Escritura y Alfabetización (FaHCE-UNLP). Profesora en Cs. de la Educación de la UNLP. Ayudante Ordinaria de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Cs. de la Educación (FaHCE-UNLP). Prof. de Práctica II y Residencia II del Profesorado de Educación Inicial N° 13 Zapala, Neuquén. Profesora de seminarios de posgrado de la Esp. en Escritura y Alfabetización y de la Maestría en Educación (FaHCE-UNLP). Co-coordinadora y coautora de *Prácticas de la Enseñanza* (2017); coautora de “Volver a pensar la enseñanza. Las devoluciones de los docentes a los diseños didácticos de los alumnos residentes” (2014) y “La fundamentación en los diseños de enseñanza” (2017). Investigadora en proyectos referidos a temáticas pedagógicas y de formación docente radicados en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS- CONICET). Fue Secretaria Académica de Nivel Primario de la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP). Capacitadora de docentes en alfabetización Inicial y Didáctica de la lectura y Escritura (D.G.C y E. Prov. Bs. As; IPE-Unesco 2005/2012) y

Coordinadora de tutores del Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica (UNLP y Dir. Nacional de Educación Primaria).

Marchese, Elisa

Maestranda en la Maestría en Educación; Profesora en Ciencias de la Educación. Ayudante diplomada de la cátedra de Didáctica, todas por la FaHCE-UNLP. Integrante del equipo de gestión del Departamento de Ciencias de la Educación de la FaHCE-UNLP. Coordinadora de Equipo Pedagógico del Plan de Mejora Institucional, Dir. de Educación Secundaria, D.G.C.y.E.-Pcia. de Bs As. Tutora en aulas virtuales. Publicaciones de artículos en diferentes eventos científicos y revistas de divulgación. Integrante del equipo de investigación que indaga sobre las prácticas de lectura convencionales y con el uso de nuevas tecnologías, las implicancias de la formación docente en los modos de leer, la evaluación y orientación que se realiza para ello (FaHCE-UNLP). Participante y coordinadora de proyectos de extensión sobre acompañamiento a trayectorias educativas de estudiantes del nivel secundario y educación popular. Fue Docente del curso de ingreso a Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP); Docente en ISFDyT de la D.G.C.y.E.-Pcia. de Bs As. en materias de pedagogía, didáctica y prácticas de la enseñanza. Capacitadora de componente 1 y 2 del Programa Nacional de Formación Permanente. Participación como asistente, ponente y organizadora de diversos eventos académicos.

Picco, Sofía

Doctora en Ciencias de Educación; Magister en Ciencias Sociales; Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Adjunta ordinaria a cargo de Diseño y planeamiento del curriculum y Profesora Adjunta interina a cargo de Didáctica (FaHCE, UNLP). Integrante del Equipo Docente del Programa Internacional de Maestría en Educación (FaHCE, UNLP). Autora de artículos publicados en revistas científicas de la especialidad y de ponencias presentadas en eventos científicos relativas a Didáctica, Curriculum y formación docente. Participante de un proyecto de investigación sobre creatividad y racionalidad en el conocimiento y en la educación (FaHCE, UNLP).

Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del profesorado : conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación / Marina Inés Barcia ... [et al.] ; coordinación general de Marina Inés Barcia ; Susana de Morais Melo ; Silvina Justianovich. - 1a ed.- La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2019.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-1758-4

1. Didáctica. 2. Formación Docente. I. Barcia, Marina Inés, coord. III. Morais Melo, Susana de, coord. IV. Justianovich, Silvina, coord.
CDD 370.711

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2020
ISBN 978-950-34-1758-4
© 2020 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA