

**DIDÁCTICA GENERAL Y
DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS:
LA COMPLEJIDAD DE SUS
RELACIONES EN EL NIVEL
SUPERIOR**

Compilado por
María Mercedes Civarolo y
Sonia Gabriela Lizarriturri

DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS:
LA COMPLEJIDAD DE SUS RELACIONES EN EL NIVEL
SUPERIOR

Compilado por
María Mercedes Civarolo y Sonia Gabriela Lizarriturri



Centro de Investigación y
Desarrollo Didáctico

Civarolo, María Mercedes. “Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior” / María Mercedes Civarolo; compilado por María Mercedes Civarolo y Sonia Gabriela Lizarriturri. - 1a ed. - Villa María: Universidad Nacional de Villa María, 2014.

E-Book.

ISBN 978-987-1697-08-3

1. Educación Superior. 2. Didáctica. I. Civarolo, María Mercedes, comp. II. Lizarriturri, Sonia Gabriela, comp. III. Título

CDD 378.007

Corrección: Gabriela Luján Giammarini

Diseño: José Lautaro Aguirre

Foto de tapa: “Duplicidad” (2013) de Stella Césere

Pertenece a la Colección de la Fotogalería Diseño.UNVM.

Universidad Nacional de Villa María.

ÍNDICE

9	Prólogo
11	INTRODUCCIÓN. Didáctica General y Didácticas Específicas. La Complejidad de sus relaciones en el Nivel Superior <i>Profesora Susana Barco</i>
21	Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general <i>Profesora Alicia R. W. de Camilloni</i>
33	Disrupciones y tensiones como continuidad en la relación entre la Didáctica General y Didácticas Específicas <i>Dra. María Mercedes Civarolo</i>
49	La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes <i>Profesor Daniel Feldman</i>
61	Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior. Enseñar en la Universidad para que todos puedan comprender <i>Dra. Paula Pogré</i>

75	Desafíos actuales para la formación de profesores en la Universidad y los Institutos de Educación Superior <i>Mgter. Mónica Insaurrealde</i>
85	El conocimiento didáctico del profesor: una bisagra <i>Dra. Ana Lía De Longhi</i>
109	Didáctica General y Didáctica de la Matemática: Continuidades, disrupciones y tensiones <i>Dr. Marcel David Pochulu</i>
131	Didáctica General y Didáctica/s de la Lengua y la Literatura: cruces, tránsitos y resistencias <i>Especialista Gustavo Giménez</i>
147	El recorrido elíptico de la Didáctica de la Lengua <i>Magister Sonia Gabriela Lizarriturri</i>
161	Desafíos de la asesoría pedagógica en la construcción del campo didáctico universitario <i>Magister Mercedes Collazo</i>
177	Breve reseña académica de los autores

DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS:
LA COMPLEJIDAD DE SUS RELACIONES EN EL NIVEL
SUPERIOR

PRÓLOGO

Modos de ver, de John Berger, una de las obras críticas contemporáneas más importantes sobre la visión e interpretación del arte y la cultura, bien podría ser el título o la paráfrasis literaria, de la convocatoria que motivó la realización de las I Jornadas Internacionales “*Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo Abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas*”, organizadas por las Cátedras de Didáctica General y Didácticas Específicas del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María, los días 31 de julio y 1 de agosto de 2013.

Modos de ver, de reflexionar, de pensar e interpretar las continuidades, interrupciones, tensiones y nuevas significaciones entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas, comentadas desde el punto de vista de quienes dialogamos en los paneles temáticos, acerca de:

- “*El campo de la didáctica en el nivel superior: propósitos, temáticas, interrogantes y reflexiones*” Disertantes: Alicia W. de Camilloni (UBA), Susana Barco (UNCo), Daniel Feldman (UBA, FLACSO).
- “*Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior*”. Disertantes: Mercedes Collazo (UDELAR- Universidad de la República, Uruguay), Paula Pogre (UNGS), Mónica Insaurrealde (UNLu), y en teleconferencia, Vicenç Font Moll (Universidad de Barcelona).
- “*Didáctica general y didácticas específicas: Continuidades, interrupciones y tensiones*”. Disertantes: Ana Lía De Longui (UNC), Gustavo Giménez (UNC), Ma. Mercedes Civarolo (UNVM), Sonia Lizarriturri (UNVM), Marcel Pochulu (UNVM).

Asimismo, del intercambio y debate académico desarrollado durante las Jornadas, surgió la firma del “Acuerdo de Cooperación Multilateral. Creación de la Red Universitaria Interinstitucional para el Desarrollo del Campo Didáctico en la Educación Superior”, conformado por veinte Universidades Argentinas, la Universidad de la República –UDELAR– de Uruguay y la Universidad de Barcelona.

Por todo ello, sólo nos restan palabras de agradecimiento para los autores que escriben seguidamente, especialmente, por su compromiso generoso y desinteresado con los valores que promueven el conocimiento y la investigación en el campo de la enseñanza, en el nivel superior.

María Mercedes Civarolo y Sonia Gabriela Lizarriturri

Coordinadoras Generales

Villa María, octubre de 2014

INTRODUCCIÓN

DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS. LA COMPLEJIDAD DE SUS RELACIONES EN EL NIVEL SUPERIOR¹

Profesora Susana Barco

La lectura de los capítulos que constituyen esta publicación permite observar que sus autores ofrecen distintas perspectivas de la temática convocante a este evento, teniendo como referente central la enseñanza, preocupación histórica de la didáctica. Entre los trabajos no aparece una relación lineal, ni en cadena, sino múltiples vinculaciones: sea por sus sustentos teóricos, por el recorte de un problema similar, por el modo de abordaje, etc. Seguir estas vinculaciones remitiría a una imagen reticular o de entramado a la que apelan los

¹ Textos escritos para su lectura en los Paneles: “Didáctica general y didácticas específicas: Continuidades, disrupciones y tensiones” en el marco de las I Jornadas internacionales “*Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas*”. Panel de apertura: “El campo de la didáctica en el nivel superior: propósitos, temáticas, interrogantes y reflexiones” Disertantes: Dra. Alicia W. de Camilloni (UBA), Lic. Susana Barco (UNCo), Lic. Daniel Feldman (UBA, FLACSO).

Panel: “Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior” Disertantes: Mgter. Mercedes Collazo (UDELAR- Universidad de la República, Uruguay), Dra. Paula Pogre (UNGS), Mgter. Mónica Insaurralde (UNLu), Dr. Vicenç Font Moll (Universidad de Barcelona).

Panel: “Didáctica general y didácticas específicas: Continuidades, disrupciones y tensiones”. Disertantes: Dra. Ana Lía De Longui (UNC), Esp. Gustavo Giménez (UNC), Dra. M. Mercedes Civarolo (UNVM), Mgter. Sonia Lizarriturri (UNVM), Dr. Marcel Pochulu (UNVM).

distintos autores presentados. De allí que cada lector puede trazar su propio itinerario relacional.

Aunque el título de este encuentro aluda a la complejidad de las relaciones Didáctica General-Didácticas Específicas en el Nivel Superior, remite necesariamente a las relaciones generales entre ambas didácticas que no han sido, históricamente hablando, estables y homogéneas.

Tal como lo manifiesta Alicia W. de Camilloni en *“Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general”*, en el campo de la Didáctica pueden distinguirse dominios o subregiones. Este complejo campo disciplinar no tiene una delimitación estricta y precisa. Sus límites son porosos, abiertos a la inclusión de avances y perspectivas que provienen de otros campos disciplinares. A su vez, las subregiones mantienen relaciones cambiantes, experimentan subdivisiones y conllevan una categorización de los problemas de la enseñanza que se enfoquen. Cinco razones básicas esgrime Camilloni para afirmar que las didácticas general y específicas no son autónomas, señalando además que no tienen relaciones de subordinación recíproca, sino que se trata de un complejo y dinámico entramado.² Esto se pone de manifiesto en el análisis que la autora efectúa sobre la Didáctica de las Profesiones, que involucra problemas relevantes para las Universidades y, por ello, cita modelos y enfoques diferentes sobre la temática. Finalmente, a manera de cierre, retoma cuestiones planteadas al inicio del trabajo, entre las que destaca cómo en el entramado de cualquier proyecto didáctico, han de ensamblarse teoría y práctica para que dicho proyecto resulte viable.

Mercedes Civarolo, en *“Disrupciones y tensiones como continuidad en la relación entre la Didáctica General y Didácticas Específicas”*, enfoca los vínculos que se establecen al interior y exterior del campo de la didáctica, afirmando que la relación vincular entre ellas- las didácti-

² La consideración de la “independencia” de la Didáctica General y de las Específicas puede observarse en los planes de estudio de formación del profesorado (para distintos niveles de la enseñanza) donde puede apreciarse por la distribución topológica de los espacios curriculares, la Didáctica General antecede a las Específicas, dictadas cada una por docentes diferentes y –salvo raras excepciones– no estando a cargo ninguno de ellos de Práctica ni de Residencia, marcando además, una clara escisión entre teoría y práctica.

cas- tiene como característica básica la de incluir tensiones y disrupciones. Posicionándose en el pensamiento complejo propuesto por Edgar Morin, señala que estas relaciones no son de subordinación ni tampoco jerárquicas, sino las de un “vínculo fraterno”, integrado en una red intrincada que sostiene a las partes implicadas. En el marco de la nueva agenda de la didáctica, subraya el direccionamiento hacia la comprensión que aparece entre las preocupaciones de las distintas subregiones como una “brújula común”, marcando una diferencia sustantiva con las posturas tecnicistas que durante años imperaron en el campo de la didáctica. En el cierre del trabajo vuelve a planteos iniciales y a modo de cierre-apertura a nuevas búsquedas, se afirma en las características del pensamiento complejo para la mejor comprensión del campo de la didáctica.

A su vez, Daniel Feldman en *“La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes”* pone de relieve los cambios sustantivos operados en la composición del estudiantado universitario. El proyecto de formación profesional hoy propuesto por la institución universitaria está basado en el estudiante esperado y no en el estudiante real, que se distancia de aquél mostrando diferencias en su extracción social, capacidades cognitivas, dominio de habilidades y conocimientos previos, entre otros aspectos. El proceso de formación profesional va marcando diferenciaciones progresivas respecto de su situación inicial tanto como en la relación con el conocimiento que es necesario considerar en cada carrera (más allá de las diferencias de contenidos y habilidades que cada una involucra). Luego de establecer algunas características del proceso de formación, indica cómo este proceso incluye más que conocimientos: códigos, habilidades y formas de apropiación de ellos que no siempre el docente considera. Los planes de estudio deben resolver problemas de dimensión y profundidad, con un secuencia de los contenidos (que no es lineal sino recursiva), de relación entre ellos, así como también el establecimiento de un *practicum* apropiado para cada carrera. Todo lo anterior demanda, a la hora de su puesta en práctica, de unas formas pedagógicas apropiadas por parte del profesor. La complejidad de este proceso requiere de la focalización en las formas de programación y en los formatos de la acción pedagógica.

Paula Pogré, en *“Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior. Enseñar en la Universidad para que todos puedan compren-*

der”, destaca el compromiso ético político que implica el derecho de todos a acceder a la educación superior y la preocupación, por parte de la institución universitaria, de retener al estudiantado, cuya cantidad y composición social ha cambiado en las últimas décadas. Las dificultades que enfrenta el estudiantado para lograr su permanencia y conclusión de su estudios, no depende sólo de su formación previa y de sus condiciones de contexto, sino que también se debe a los modos de enseñar en la universidad y a los dispositivos institucionales que la misma arbitra. Después de caracterizar las prácticas del conocimiento, plantea las dificultades que entraña la selección del conocimiento a enseñar para desarrollar, luego, una práctica profesional. Basándose en una investigación que realizara en la UNGS, 2005/7, en la que se estudió la relación entre teoría y práctica desde las estrategias pedagógicas empleadas para la formación de urbanistas y politólogos sociales, haciendo hincapié en las estrategias pedagógicas que promoviesen la inclusión de prácticas innovadoras del campo profesional en los procesos formativos, reflexiona acerca de algunos de sus resultados. Así, concluye que las propuestas de enseñanza para lograr una inmersión en diferentes niveles de las prácticas profesionales/académicas, pueden tener algunos momentos enunciativos pero deben avanzar hacia una intencionalidad constructiva. Por ello, contempla que las /os docentes combinen en sus clases tareas diversas (de memoria, de procedimiento o rutina, de comprensión), y la generación de un clima social adecuado, ya que generan mayor participación del estudiantado y la consecución de más amplias competencias profesionales.

Continuando con la problemática de la formación profesional, Mónica Insaurrealde en *“Desafíos actuales para la formación de profesores en la universidad y los institutos de educación superior”*, aborda problemas referentes a la formación de profesores en el nivel superior. Amplía el sentido de prácticas docentes y hace hincapié en tender a prácticas emergentes como modo de superar las actualmente dominantes. Señala la importancia de dotar al egresado de una buena formación epistemológica que le permita analizar críticamente sus prácticas, tanto como las producciones teóricas de su campo. Plantea, luego, la relevancia de las relaciones entre la formación teórica y la formación práctica, ligadas a formación disciplinar pedagógica, que se manifiestan con claridad en el espacio de la residencia.

Aboga por una práctica continua y no residual, que acompañe en el aprendizaje del oficio docente, que no es una problemática de una asignatura sino de todas. Por eso, propone que los docentes ofrezcan modalidades de trabajo variadas (trabajo de campo, talleres, análisis de textos escolares etc.), y que trabajen en forma colaborativa entre ellos. Finalmente, suma a lo anterior la necesidad de trazar puentes entre las universidades, los IFS, escuelas y otros ámbitos sociales educativos, ya que sin modificaciones institucionales, la formación docente se enquistaba y termina reproduciendo viejas prácticas.

En este capítulo, *El conocimiento didáctico del profesor: una bisagra*, Ana Lía De Longhi muestra otro enfoque de la formación didáctica de los docentes, en el que va entramando la Didáctica General con las Específicas, siempre ligándola con las prácticas. A partir de una concepción comprensiva y no prescriptiva de la didáctica, pone de relieve el *conocimiento didáctico* que el docente debe tener para analizar y procurar resolver las problemáticas relacionadas con el tema a enseñar, las características de los estudiantes, las características de la institución concreta y el medio en que se inserta. Considera que el *conocimiento didáctico* es una “bisagra” ya que las acciones de los docentes mueven paralelamente sus saberes y conocimientos teóricos tanto como los experienciales. Analiza cada uno de estos componentes y plantea los dilemas que se suscitan en los docentes. Desarrolla luego la idea de lo observable y lo no observable en cada situación y los contextos en que se da. Pasa luego a delinear ideas para un programa de Didáctica General, haciendo a continuación lo propio con el de Didáctica Especial. En ambos casos analiza y fundamenta el porqué de las elecciones y la necesidad de mantener una dinámica relacional entre ambos programas, destacando la necesidad del contacto permanente con las prácticas en las escuelas, y una reflexión crítica sobre ellas. De este modo se va cimentando la formación permanente del profesorado.

Los tres capítulos próximos son producidos desde el ámbito de tradicionales didácticas específicas: la de la matemática y dos referidos a la de la lengua. Los tres capítulos refieren a la relación permanente y recíproca entre la Didáctica General y las respectivas específicas, rasgo éste que se reitera a lo largo de todo el libro.

En “*Didáctica general y didáctica de la matemática: Continuidades, disrupciones y tensiones*”, Marcel David Pochulu aborda inicial-

mente las concepciones vigentes acerca de la Didáctica General y las Específicas. Plantea la metáfora de la didáctica como un árbol, como una intersección de conjuntos formados por las didácticas específicas. Sin embargo, la metáfora no refleja modos de resolución acerca la coordinación y diálogo entre las didácticas. A continuación, ilustra cómo en distintos ciclos de planes de formación docente subyacen ideas de la didáctica como árbol y los problemas de la enseñanza de la matemática desde esta perspectiva. Por tal motivo, argumenta que sólo pueden resolverse los problemas de la enseñanza de la matemática a partir de estudios específicos hechos en el ámbito de la didáctica específica. En tal sentido, fundamenta esta posición apelando a reconocidos autores, que le permiten diferenciar entre *el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico del contenido*. Caracteriza a cada uno de estos tipos de conocimientos e introduce, luego, uno de los múltiples enfoques de la enseñanza de la matemática, el Ontosemiótico del conocimiento e instrucción matemática (EOS). Da cuenta del enfoque a la par que proporciona fragmentos del análisis de una clase observada, de acuerdo con los lineamientos del EOS y comentarios realizados por estudiantes del profesorado de Matemática. En el caso de los estudiantes los comentarios remiten a dos instancias: antes de iniciar un curso de Didáctica de la Matemática, con conocimientos de tipo general y luego de concluir el curso, mostrando cómo las herramientas adquiridas les permitieron desocultar diversos aspectos de lo acontecido en la clase. Concluye, enunciando que los constructos realizados en la didáctica específica, la Didáctica de la Matemática, permiten al profesor una mejor reflexión sobre sus clases y consolidar aspectos didácticos.

Gustavo Giménez titula su participación “*Didáctica General y Didácticas de la Lengua y la Literatura: cruces, tránsitos y resistencias*”. *Parte de reflexionar sobre el significado de la palabra aportes, para plantear la relación entre una Didáctica General (DG) y las Didácticas Específicas (DE), como transición de un “puerto” a otro, como un movimiento de objetos más o menos continuo, o más o menos fragmentario e interrumpido, entre uno y otro campo. Desde este planteo, delimita tres cuestiones donde la Didáctica/s³ de la Lengua y la Literatura*

³ En realidad, se trata de dos didácticas que reconocen objetos familiares y campos imbricados pero que bregan por su relativa autonomía: la Didáctica de la Lengua y la Didáctica de la Literatura. La tradición escolar

(DLL) pueden llegar al campo (o al puerto) de la Didáctica General y que permitirían pensar las prácticas de enseñanza en general:

- La *lectura y la escritura* en tanto prácticas del lenguaje, prácticas sociales y prácticas para la formación de los estudiantes.
- La *alfabetización* y las *alfabetizaciones* (en singular y plural).
- Las *narrativas* de experiencias para la formación de los estudiantes y, en particular, para la formación profesional.

Con relación a ello ,resalta el papel que tienen las prácticas de lectura y escritura en las maneras de pensar el mundo, de aprender sus contenidos, de posicionarse críticamente frente a él, que las convierte en elementos centrales para una teoría general de la enseñanza; también el papel que tienen para enseñar y aprender la ciencia y el arte. La lectura y la escritura no constituyen ya objetos específicos relativos a un objeto (la lengua o el lenguaje) y su enseñanza, sino más bien un patrimonio común de todas las disciplinas que cuestiona frontalmente tanto las formas de concebir la producción del conocimiento y su transmisión como las relativas al sujeto que aprende. Asimismo, vincula estas prácticas con los estudios sobre *alfabetización académica* y las narraciones.

En “El recorrido elíptico de la Didáctica de la Lengua”, Sonia Lizarriturri traza el derrotero socio-histórico, de las problemáticas elididas en la formación docente-lingüística para la enseñanza, en los últimos 35 años en nuestro país. Así explicita los fundamentos y propuestas didácticas dominantes del campo de la Didáctica de la Lengua desde 1976 a 2010, y ejemplifica con los documentos curriculares y libros para la enseñanza de cada período reseñado. Desde esta perspectiva narrativiza la evolución del concepto “lengua” como objeto didáctico en el marco de las teorías lingüísticas: Estructuralismo, Constructivismo, Enfoque comunicacional, Perspectivas socio-cognitivas y culturales sobre la lectura y la escritura para dar cuenta

más cercana ha reunido en un mismo espacio curricular ambos objetos (Lengua y Literatura), cuestión que se refleja en muchos planes de formación docente (Didáctica de la Lengua y la Literatura); aunque cada vez hay mayor consenso de mantener la autonomía y las tradiciones de formación de ambos objetos en espacios separados (Didáctica de la Lengua y Didáctica de la Literatura).

de omisiones implícitas en la enseñanza. Entre las omisiones significativas destaca: La importancia de la gramática en la producción y comprensión de textos-discursos, particularmente, la relación entre la gramática oracional y la textual-discursiva; las diferencias entre los procedimientos y estrategias lingüístico-cognitivos, metalingüísticos y metacognitivos de la oralidad y la escritura y, la relación lenguaje-conocimiento-escritura.

Finalmente, atribuye a los textos y discursos, en tanto representaciones lingüístico- discursivas y socio-culturales, la capacidad de subsumir el entrecruzamiento elíptico de teorías lingüísticas y teorías de la enseñanza, a través de la lectura y la escritura. Esto implica que la lectura y la escritura exceden la especificidad del campo de la enseñanza de la lengua ya que se asumen como estrategias didácticas para la enseñanza.

El último capítulo, *Desafíos de la Asesoría Pedagógica en la construcción del campo didáctico universitario* de Mercedes Collazo, aborda modos de resolver -desde la organización institucional- las necesidades de formación pedagógico didáctica de los profesores de distintas Facultades. En el marco del Proyecto Conjunto de Investigación del Mercosur *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente*, radicado en UNISINOS (Brasil) y UBA (Argentina) y en el Pro Rectorado de Enseñanza de la UDELAR, se indaga acerca del rol que cumplen las asesorías pedagógicas (veinticuatro en la actualidad). Dicho rol contribuye a la construcción de la didáctica universitaria, entendida como un campo interdisciplinar que no disocia la reflexión pedagógico-didáctica del componente epistemológico, propio de las disciplinas académicas y profesionales. Las asesorías ejercen su rol y funcionamiento situándose en las condiciones reales de desarrollo de la docencia universitaria. Por otra parte, la autora, historia el surgimiento y desarrollo de las UAE (unidades de apoyo pedagógico), indicando el particular interés actual por el apoyo al estudiantado, la investigación y la formación de docentes. La próxima implementación de la carrera docente, en la UDELAR, ampliará las posibilidades de las UAP ya que desde los primeros peldaños de la carrera se demandará tanto de fuerte formación académica como pedagógica. Después de señalar fortalezas y debilidades de las acciones

de las UAP, cierra con interrogantes acerca de si a futuro habrá que fortalecer el modelo actual o transformarlo estructuralmente.

Termina aquí uno de los posibles recorridos de este libro, dejando en manos de lectores/as el trazado del propio. La constante ha sido aquello que resulta nodal para el campo de la didáctica: la enseñanza, pero aunque no se planteen disputas, evidentemente hay una variedad de posicionamientos no siempre coincidentes.

Más allá de un enlace lineal de los capítulos, quedan los múltiples entrelazamientos entre problemas planteados en cada uno de ellos que van creando una urdimbre que sostiene el campo en su totalidad. No se trata de lograr al cabo, un mapa fijo con regiones y subregiones, sino de puntos referenciales a partir de los cuales se delinea una dinámica relacional cambiante y como toda dinámica, móvil, no siempre tranquila sino plagada de debates, de puntos de vista antagónicos, de disputas de poderes y hasta de posturas irreductibles. La producción de conocimientos y saberes en cada subregión y entre ellas, así como de otros campos del conocimiento relacionados con éste, genera avances, retrocesos, continuidades, interrupciones que dan lugar en su interior a equilibrios inestables. Es esto, seguramente, un desafío y un estímulo para continuar investigando, en este proceso de construcción permanente del campo de la Didáctica.

LAS DIDÁCTICAS DE LAS PROFESIONES Y LA DIDÁCTICA GENERAL. LAS COMPLEJAS RELACIONES DE LO ESPECÍFICO Y LO GENERAL

Profesora Alicia R. W. de Camilloni

En el gran campo de la Didáctica encontramos, con carácter sustantivo, aunque no autónomo, diferentes dominios a los que se podría caracterizar como sub-disciplinas. Éstas son el producto de categorizaciones de problemas de enseñanza que responden a la adopción de diversos criterios: el alcance (Didáctica general y Didácticas específicas) y el tipo de especificidad sobre el que se formaliza ese dominio: el grado de sistematización del marco de la enseñanza formal o no formal; la disciplina; el nivel de escolaridad; la edad de los sujetos; el tipo de institución según emplazamiento, población atendida y su organización; la consideración de características especiales de los sujetos y, por último, las profesiones. Las especificidades sobre las que la didáctica ha venido trabajando son, pues, múltiples y variadas.

He señalado especialmente que la Didáctica General y las Didácticas Específicas no son disciplinas autónomas apoyándome en varias razones. La primera, porque ninguna disciplina, científica o no científica puede hoy alegar que es autónoma. La Didáctica misma, en su gran conjunto, tampoco lo es ya que mantiene múltiples, fructíferas e indispensables relaciones con todas las disciplinas que conforman el universo del conocimiento humano. No sólo con aquellas que le brindan conocimiento que sirve de sustento a las teorías didácticas sino también aquellas que son enseñadas y que ofrecen, por tanto, los contenidos que son la materia y el objeto de la acción de enseñar.

Una segunda razón por la que afirmamos que no son autónomas es que el problema que las didácticas se proponen conocer, explicar y orientar normativamente se define, precisamente, por la necesi-

dad de desarrollar una teoría comprehensiva de la enseñanza y de su práctica, lo cual requiere partir de la adopción de fines apoyados en principios comunes de Filosofía de la Educación, un tratamiento diferenciado según el tipo de problemática que, general o específica, se demarca como campo de trabajo para la didáctica y, en todos los casos, su necesaria compatibilización en un proyecto educativo que supere la fragmentación de los procesos de formación. Así, desde el punto de vista teórico, la didáctica debe confluir en una teoría marcada por *comunalidades*, sin perder la diversidad propia de la Didáctica General y de las Didácticas Específicas, dado que todas ellas dan cuenta de la diversidad y significación de los problemas de enseñanza que son identificables en la realidad, según el recorte que se efectúe y según la perspectiva de enfoque pedagógico con la que se desarrolle el proyecto didáctico.

Una tercera razón es que hay objetos de la Didáctica cuya naturaleza exige un tratamiento conjunto y la concurrencia de aportes de todas las sub-disciplinas didácticas para la construcción de su teoría y su práctica. Nos referimos, por ejemplo, al tratamiento de la problemática curricular, que no podría ser objeto de una teoría parcial ni conocerse ni resolverse desde la perspectiva de una única didáctica específica.

Una cuarta razón que desaconseja la adopción de tratamientos autónomos tanto de las didácticas específicas cuanto de la didáctica general es que, en cada situación de enseñanza, se ponen en juego las teorías generales de la enseñanza y de todas las didácticas específicas (grado de sistematicidad, disciplina, nivel de escolaridad, edad, necesidades especiales de los sujetos, tipo de institución y, si cabe, tipo de profesión). Si no hubiera congruencia entre ellas, el proyecto de enseñanza podría carecer de sentido, ser contradictorio e, incluso, inviable.

Una quinta razón que induce a rechazar el tratamiento autónomo de las didácticas específicas de las disciplinas, los niveles y las edades, es que el sujeto de la educación es un individuo, el mismo en la primera hora y en la tercera hora de clase de ese día, el mismo que encontramos en el primer año de la escuela y que llegará más tarde al cuarto año, el mismo que va primero a la escuela primaria y luego a la escuela secundaria. Es la misma persona que construye una historia escolar con objetivos de formación que atienden a continui-

dades y rupturas, especializaciones momentáneas e integraciones, al modo de un edificio en construcción en el que la obra es producto de decisiones coparticipadas, en las que el sujeto que se forma es un actor principal de su propio futuro y los que con él trabajan hablan lenguajes comunes y configuran proyectos y acciones comunes. El modelo de la Torre de Babel sirve, por contraposición, para porque es importante la integración de las didácticas en los procesos de formación.

De acuerdo con estos argumentos, ni la Didáctica General es autónoma, ni es el producto de los aportes comunes de las Didácticas Específicas; ni éstas últimas son autónomas, ni constituyen derivaciones de los principios de la Didáctica General. La Didáctica es una disciplina muy compleja en cuyo interior se demarcan un número muy importante de sub-disciplinas, subsidiarias unas de las otras. La Didáctica General recibe conocimiento de los avances de las Didácticas Específicas y éstas lo hacen de la Didáctica General. Las investigaciones que se realizan en esta multiplicidad de territorios contribuyen al enriquecimiento del campo en general.

Otra consecuencia del fuerte entramado que requiere la construcción de esta Didáctica es que está sometida a un intenso dinamismo. Para garantizar la fortaleza de los proyectos de formación y su coherencia y para evitar la asincronía de las teorías sustentadas por las didácticas, lo cual se observó en algunos períodos y en algunos campos específicos, en particular en algunas didácticas de las disciplinas, la interacción entre las sub-disciplinas obliga a la revisión y transformación de teorías y prácticas, a la luz de los avances en cada una de ellas.

Nada de lo dicho implica que las especificidades se pierdan. Por el contrario, habrán de servir para fortalecer ciertas generalizaciones y para inducir a realizar nuevas investigaciones en campos afines y no afines a los nuevos hallazgos.

Entre las Didácticas específicas, en particular en el transcurso del siglo XX, han ido tomando cuerpo las Didácticas de las Profesiones. Están siendo consideradas con creciente interés desde que las universidades se han ido concentrando centralmente en la formación de profesionales, al tiempo que desde el exterior de las universidades, en particular desde los mercados laborales y desde los cuerpos profesionales, se ha otorgado una especial atención a la calidad de la forma-

ción que reciben los estudiantes y a las competencias evidenciadas por los graduados recientes.

En distintas profesiones, es verdad que el interés por definir claramente procesos sistemáticos de formación, así como los conocimientos necesarios para su desempeño, ha surgido en distintas épocas de la historia de las teorías de la enseñanza. Las Didácticas Profesionales recibieron, sin embargo, un impulso muy importante a partir de algunos trabajos señeros como el del médico Wiliam Osler y el del psicólogo Abraham Flexner, también en el campo de la profesión médica como veremos sucintamente a continuación.

El Dr. en Medicina Wiliam Osler fue un profesor muy destacado y reflexivo en el campo de la profesión médica. Canadiense de origen, ejerció la docencia en Estados Unidos hasta 1905 en que fue designado profesor en la Universidad de Oxford. Revolucionó el currículo tomando como modelo los planes de estudio ingleses y alemanes. Fue para él un principio fundamental que la enseñanza se hiciera con menos conferencias y lectura y más frecuencia junto a la cama del paciente e insistió en la necesidad de que los estudiantes hablaran con los pacientes. Sostenía que se aprendía haciendo y que los estudiantes debían participar en la investigación. Introdujo el sistema alemán de capacitación como internado de un año seguido luego por una residencia de varios años de duración. Su influencia fue muy importante en la configuración de la enseñanza de la medicina y, posteriormente, en la de las otras profesiones de la salud.

Por su parte, Abraham Flexner publicó en 1910 su Informe sobre las escuelas de medicina de Estados Unidos y Canadá. La repercusión de este Informe fue muy grande, no sólo en estos países sino también en Europa. Sus recomendaciones principales, que llevaron a revisar los planes de estudios y a cerrar muchas escuelas de medicina fueron, entre otras, las siguientes: entrenar a los futuros médicos de manera científica, con fundamento en Fisiología humana y Bioquímica; implicar a los profesores en la investigación; dar a las escuelas médicas universitarias el control de la enseñanza clínica en los hospitales y reservar para el estado el control sobre el otorgamiento de la licencia profesional.

Estas recomendaciones curriculares de Flexner y Osler se difundieron profusamente y sirvieron de base para el diseño de los planes de estudio en el campo de la salud en gran número de universidades.

En este terreno, la producción sobre la formación sistemática del profesional dio lugar, también, a innumerables trabajos de investigación, programas de formación de posgrado, creación de publicaciones periódicas y realización de reuniones especializadas. Nuevos desarrollos y un nuevo giro se produjo en la década de 1980 a partir de la intervención del Dr. en Medicina Howard Barrows y su proyecto de formación del médico con un currículo centrado en problemas, el que produjo una nueva revolución curricular que impactó sobre los planes de formación. Para profesiones de la salud como odontología, enfermería y otras, se ha configurado, igualmente, un campo de especialidad en el que se ponen a debate y se investiga sobre los temas relacionados con la enseñanza.

Este es uno de los campos en los que es dable estudiar los procesos históricos de conformación de una Didáctica Profesional. Hacemos, también, una especialización gradual en lo que respecta, por ejemplo, a la formación de ingenieros, administradores, arquitectos, abogados, trabajadores sociales. Es de destacar que, en estas didácticas, se observa una influencia significativa de unas sobre las otras en relación con los avances que se van produciendo en el curso del tiempo.

El estudio de las profesiones y los saberes que ellas requieren convoca a especialistas en la profesión objeto de interés y a los profesores de las asignaturas profesionales del currículo de formación inicial y de los estudios de posgrado, pero también a otros profesionales como los de ciencias de la educación, psicólogos, sociólogos, economistas, especialistas en recursos humanos y en administración, así como a los profesores implicados en la enseñanza de las ciencias básicas en los planes de formación profesional.

LOS PROBLEMAS DE LAS DIDÁCTICAS DE LAS PROFESIONES

Las didácticas general y específicas abrevan, cada una, en teorías que provienen de diferentes campos disciplinarios. Algunas de estas teorías son comunes a todas las didácticas como, por ejemplo, las teorías epistemológicas, las teorías del aprendizaje, las teorías de

la acción social y las teorías de la inteligencia. Otras son referentes para algunas de las didácticas específicas o para familias de didácticas específicas, como las teorías lingüísticas, las teorías del derecho, las teorías económicas, las teorías de la administración, entre muchas otras. Para las didácticas de las disciplinas, las teorías propias de cada campo constituyen, sin duda, un material básico. En el caso de las didácticas de las profesiones, encontramos que están vinculadas, también y en general, con la sociología, la psicología, la antropología, la ergonomía y la economía. Para las didácticas que despliegan los proyectos de formación de cada una de las profesiones, hallamos que las teorías propias, relacionadas más directamente con ese dominio de la labor, son las que ocupan el lugar central, el núcleo principal, a partir del cual se piensan principios y prácticas curriculares. Por esta razón, se puede observar que las didácticas profesionales tienden a conservar las huellas de las tradiciones de la formación que identificaban a esas ocupaciones, aun antes de convertirse en profesiones con credencial universitaria.

Sin embargo, no es sencillo resolver el problema de la construcción de una didáctica de formación profesional. La solución simple parecería ser comenzar el proceso definiendo el perfil profesional, determinar los estándares de conocimiento y habilidades que deben poseer los que reciben el diploma que habilita para el ejercicio profesional, formular, en consecuencia, el listado de competencias y generar, finalmente, el sistema de evaluación del logro de esas competencias. Si bien es frecuente que, como solución burocrática práctica, se opte por soluciones fáciles como ésta, aunque, quizá, por eso mismo incorrectas, un análisis del mundo de las profesiones evidencia una complejidad tal que lo que es fácil en los papeles se convierte en peligroso en la vida real. Las profesiones no son monolíticas, no tienen una única definición, las competencias están sometidas a un rápido proceso de obsolescencia y transformación, el aprendizaje de la profesión pasa por diferentes etapas con características propias, las profesiones se vinculan entre sí y no se resuelven en la insularidad, los usuarios o beneficiarios de los productos y servicios profesionales cambian, los trabajos no se ejercen tampoco en aislamiento personal, aparecen nuevas profesiones y desaparecen algunas más o menos antiguas (Camilloni, 2010).

Por estas razones, entre otras, el camino fácil, lineal y directo no es el más adecuado para resolver los múltiples problemas que plantea actualmente el desarrollo de una didáctica profesional.

Un tema fundamental por su poder estructurante sobre la didáctica de la profesión es la definición de etapas de la formación. Suele diferenciarse una etapa de formación inicial con una modalidad formal, pero que puede integrarse incluyendo segmentos formales en su mayoría y algunos no formales como, por ejemplo, en los planes curriculares alternantes. Esta etapa de formación inicial tiene siempre una duración limitada. Le sigue un largo trayecto de Desarrollo Profesional Continuo que, al menos debe ser ésta la expectativa, durará todo el tiempo de vida activa del profesional. Está integrado, con alguna frecuencia, según la profesión de que se trate, por segmentos formales, de realización de posgrados; segmentos no formales, en los que se toman cursos de capacitación y prolongados segmentos de aprendizaje informal en el trabajo, basado en la reflexión sobre la experiencia.

La construcción de una didáctica profesional debe tomar como objeto de estudio y trabajo los dos períodos, la Didáctica de la Formación Inicial y la Didáctica del Desarrollo Profesional Continuo y proponerse resolverlas de modo articulado. Se ocupará de solventar, entonces, cuestiones de aprendizaje formal de grado y posgrado, de aprendizaje no formal y de aprendizaje informal. Su tarea consiste en estudiar y definir propuestas referidas a la enseñanza dirigida a desenvolver secuencias de oportunidades de aprendizajes de distinta naturaleza; los cuales, aunque presentan dificultades de orden didáctico diverso, deben garantizar la continuidad de unos y otros aprendizajes y de sus transferencias mutuas. Saberes académicos y saberes profesionales, saberes explícitos y conocimientos tácitos, el saber qué y el saber cómo, el aprender producto del estudio y el saber aprendido en el trabajo, el pensamiento y la experiencia, el conocimiento, las aspiraciones, la responsabilidad y la ética; todos convergen, se bifurcan, se amalgaman, se dispersan y se vuelven a reunir, siempre renovados y con capacidad transformadora de conocimientos y prácticas.

Otras cuestiones resultan determinantes para una didáctica de las profesiones. Aprender una profesión implica incorporar conocimientos, rutinas, estrategias y actitudes. La categorización de las profesiones según el tipo de actividad que realizan sus miembros in-

dica que es prioritario establecer si se trata de una profesión principalmente prescripta o de una profesión configurativa. Los procesos de formación no serán iguales, si las acciones del profesional están estipuladas y su trabajo consiste, principalmente, en modelizar las situaciones de trabajo profesional (Martinand: s/d) y seleccionar en cada una la acción preestablecida que la resuelve o si el profesional debe crear o descubrir problemas e inventar soluciones que, en algunos casos, pueden ser realmente nuevas.

¿Hay prácticas reconocidas como hegemónicas o la profesión está en un proceso de construcción iniciado recientemente? ¿Cómo funcionan los cuerpos profesionales, son imperativos o son laxos respecto de las prácticas de sus miembros? ¿Hay prescripciones detalladas o son sólo generales? ¿El profesional puede tomar decisiones como individuo o debe funcionar como un colectivo despersonalizado? ¿Cómo es el proceso de inclusión de un nuevo miembro en la comunidad de práctica? ¿Cómo funciona la relación sujeto profesional con los artefactos técnicos en el desempeño laboral? ¿Hay una construcción del conocimiento que responde a la noción de cognición distribuida? ¿Cuál es la relación del profesional con los nuevos conocimientos de su campo de especialidad?

La didáctica de una profesión responde a estas preguntas a partir de cierto enfoque pedagógico y didáctico. No existe, por ende, una respuesta única. Las didácticas de las profesiones, como las de las disciplinas, suelen encontrarse en estado efervescente, turbulento, en razón de los debates teóricos que crecen en intensidad en lugar de aquietarse, como resultado no sólo de la falta de consensos sino del hallazgo de nuevos nudos problemáticos y de nuevas cuestiones críticas.

Con el fin de dar respuesta a los previsibles cambios imprevisibles en las profesiones, Engeström y Sannino (2010) proponen la “Teoría del Aprendizaje expansivo” que dirige a quien lo realiza a construir e implementar objetos y conceptos radicalmente nuevos, más complejos y más amplios. Es un proceso de transformación y creación de cultura que responde a demandas sociales e históricas que reclaman un nuevo tipo de aprendizaje ya que el contenido no se mantiene igual en el tiempo. El conocimiento ya conocido no sirve, hay que redefinirlo. Los ciclos de producción son más cortos, impactan problemas globales, interdisciplinarios. Las formas de ge-

neralización son nuevas, porque las variaciones se manejan de otra forma. Con influencias de Leontyev, Vigotsky, Davydov, Bateson y Bakhtin, los autores desarrollan un modelo multidimensional de un sistema de actividad que les sirve de base para definir los procesos adecuados para lograr esa formación. El aprendizaje expansivo está abierto a todas las voces implicadas en el sistema de actividad, es inherentemente multidimensional, proceso de debate, negociación y orquestación. La situación profesional está integrada por un conjunto de personas y un conjunto de artefactos. El proceso parte de una tarea que se cuestiona frente a la práctica existente. Pasa, luego, a un análisis de la situación que es histórico genético y empírico. Después se modeliza, esto es, se explica y se ofrece una solución. Se pasa a examinar el modelo para ver su potencial, su dinámica y sus limitaciones. Finalmente, se reflexiona y se evalúa el proceso y se consolidan sus metas en una práctica estable, que forma parte de un círculo de ampliación del estudio de la situación.

Acá podemos agregar que los modelos, para ser coherentes con la teoría del aprendizaje expansivo, deberían poseer los rasgos que les otorga Martinand: “Los modelos son hipotéticos, modificables y pertinentes para ciertos problemas en ciertos contextos” (Martinand: 1). Apuntando a ese objetivo, un ejemplo se puede encontrar en la formación en las profesiones de la salud. Desde hace varios años, en las universidades del Reino Unido y de otros países, con el fin de preparar a los estudiantes para trabajar en un contexto de trabajo interprofesional, se incluyen en el currículo instancias de aprendizaje centradas en el trabajo con estudiantes de otras profesiones (Courtney, 2013: 48).

Una propuesta teórica interesante, como alternativa a la teoría de la cognición situada y al enfoque cognitivista es planteada por Jeanine Rogalski (2004: 115), a partir de tomar en cuenta un sistema de doble determinación de restricciones y recursos. Se refiere como doble determinación al impacto que tiene la actividad del sujeto sobre el objeto y la acción producida y, a la vez, sobre el sujeto mismo que ejecuta la acción. De esta manera, según la autora, desde un punto de vista “objetivo”, la formación (nosotros diríamos “la didáctica de la formación”) tiene que tener en cuenta los aspectos o dimensiones siguientes: las prácticas sociales en el dominio del trabajo, los conocimientos de referencia que están ya socialmente construidos,

el conjunto de las situaciones de trabajo en las que se interviene y la organización del trabajo. Y desde un punto de vista “subjetivo”, se tendrán en cuenta, además, las condiciones internas de la actividad del sujeto; esto es, el conocimiento operacional ya adquirido, las competencias desarrolladas anteriormente y las expectativas y valores personales. De esta manera, Rogalski pone en el centro de la escena al sujeto y no limita la definición de la formación a una descripción externalizada del trabajo profesional.

Pierre Pastré también se pregunta, a ese respecto, cómo resolver la relación entre actividad y situación, y replantea el debate entre acción situada y la conceptualización en la acción (Pastré, 2011:13)

Tomando la postura de Davydov en lo que se refiere al proceso de aprendizaje, Engeström y Sannino (2010) afirman que este proceso pasa de lo abstracto a lo concreto. ¿Es siempre así o hay otras alternativas? Nos preguntamos si no puede ser, por el contrario, un camino de lo concreto a lo abstracto o, como sostiene Pierre Pastré, un movimiento del conocimiento conceptual al procedimental; o bien, si no podríamos pensarlo como tránsito de lo específico a lo general y de éste a lo específico, o de lo concreto a lo abstracto y de éste último, a lo específico. De uno u otro modo, práctica y teoría necesitan ensamblarse. Los tránsitos pueden ser variados, pero unas y otras modalidades representan proyectos diferentes de formación, proyectos didácticos distintos.

Como en el juego de muñecas rusas, el problema de las didácticas profesionales nos devuelve a la pregunta inicial: ¿Cuál es la relación entre lo general y lo específico? Ambos se requieren mutuamente, ambos deben hallar solución a los casos específicos en los que se reclama la acción profesional. Ésta interviene siempre en la definición de la base de los modelos, uno o varios, que la situación da oportunidad de construir (Billett: 2001). La teoría no es autónoma respecto de la práctica, ni lo es la práctica, que carece de significado sin la teoría. El sistema de actividad las necesita a ambas de manera que la mirada de una enriquezca a la otra y la haga posible.

REFERENCIAS

BILLET, S. (2012), "Towards a science of learning through practice: Bases, factors and elements", Conférence publique, 19 mars. Université de Genève.

BILLETT, S. (2001), "Learning through work: workplace affordances and individual engagement", *Journal of workplace learning*, 13.5 (209-214).

CAMILLONI, A. W. de (2010), "La formación de profesionales universitarios" en *Gestión Universitaria, Revista Electrónica de la Universidad Nacional de La Matanza* vol. 02 N° 02, marzo

CAMILLONI, A. W. de (2012), "Situaciones, experiencias y tareas de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas" *Revista Actualidades Pedagógicas*. N° 59 Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia)

CAMILLONI, A. W. de (2013), "De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículo universitario. Problemáticas académicas y organizativas" en STUBRIN, A.; DÍAZ, N. (Comp). *Tensiones entre Disciplinas y Competencias en el Currículum Universitario*. Santa Fe, Ediciones UNL (págs. 99-114)

COURTNEY, K. (2013), "Adapting Higher Education through Changes in Academic Work", *Higher Education Quarterly*, 67 (40-55).

ENGESTRÖM, Y., SANNINO, A. (2010), "Studies of Expansive Learning: Foundations, findings and future challenges" *Educational Research Review*, 5, (1-24) Elsevier.

LENOIR, Y., PASTRÉ, P. (Dir.), (2008) *Didactique professionnelle et didactiques des disciplines en débat*. Toulouse: éd. Octarès.

MARTINAND, J-L., "Introduction à la modélisation". Paris: INRP s/d I. dirección URL: www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/Univete/.../Modelisa.pdf

PASTRÉ, P. (2011), "Situation d'apprentissage et conceptualisation", *Recherches en Education* n° 12, Noviembre (12-25)

ROGALSKI, J. (2004), "La didactique professionnelle: une alternative aux approches de «cognition située» et «cognitiviste» en Psychologie des acquisitions", *@ctivités*, 1 (2), (103-120). Dirección URL: <http://www.activites.org/v1n2/>

DISRUPCIONES Y TENSIONES COMO CONTINUIDAD EN LA RELACIÓN ENTRE LA DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Dra. María Mercedes Civarolo

“En el vínculo está implicado todo y complicado todo...”

Pichon Riviere

La relación entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas ha sido siempre un tema complejo, que presenta aristas inusitadas no siempre esclarecidas. Suele entenderse dicotómicamente a partir de dos ideas: la de separación o divorcio irreconciliable en la que se transitan caminos paralelos sin intersecciones ni cruces que puedan servir de punto de contacto, o por el contrario, de conciliación, complementación y encuentro. Ambas, son realidades posibles en esta pareja, deseables o indeseables, pero que de una u otra manera reflejan una forma de relación particular entre disciplinas que conforman un campo: “la didáctica”.

Para abordar esta problemática, desde las limitaciones que tiene una ponencia que es el origen de este artículo, he formulado dos hilos conductores para iluminar el sendero reflexivo:

1. ¿Qué tipo de vínculo existe y/o debería existir entre la Didáctica General (DG) y las didácticas específicas (DE)?
2. ¿Qué continuidades y brújulas comunes son avizorables en esta relación, en el contexto de la nueva agenda didáctica?

Esta siempre controvertida y vigente problemática, que da cuenta de la complejidad del tema-objeto que nos ocupa, nos lleva a sostener como tesis de este escrito que la relación vincular que existe

entre las didácticas reviste como característica constitutiva del mismo, disrupciones y tensiones que más allá de ser un inconveniente constituyen una “manera de ser de la relación entre ellas”.

Dicho esto y para comenzar a buscar respuestas a las preguntas planteadas o quizás nuevas preguntas que nos inviten a continuar pensando, es preciso arriesgar una primera definición de didáctica, como la disciplina, en sentido genérico, que se ocupa de la enseñanza y se preocupa por la acción-intervención pedagógica; y estipula como su misión, describir, explicar y enunciar normas o prescripciones para resolver los problemas que las prácticas educativas plantean a los profesores.

Sin embargo, esta sería una manera simplista de conceptualizar algo que se caracteriza por su complejidad e indefinición, un campo bajo sospecha, “...no como el lugar de las absolutas certezas” (Barco, 1989), en el que habita la incertidumbre desde su origen con el pensamiento de Comenio (1592- 1670) y que en su evolución, durante décadas y centurias, ha ido tomando forma pasando por períodos de dificultad, algunos relevantes como el denunciado por Becquer Soares (1985) como crisis de identidad, y que ha encontrado la mayoría de las veces, en la resolución instrumental o técnica, (en nuestro país aproximadamente hasta la década del 80), desconociendo, o si se quiere, infravalorando dimensiones constitutivas de la enseñanza, dando cuenta de esta manera, de una comprensión acotada de la “esencia de la didáctica”, es decir, de la naturaleza compleja de su objeto.

En este sentido, estoy proponiendo pensar la “gran didáctica desde el paradigma de la complejidad (Morin, 1990), porque permitiría evitar caer en un reduccionismo de la cuestión, ya que la complejidad es inherente a las mismas prácticas de enseñanza en educación superior y al mismo campo didáctico, en sus relaciones endógenas (las didácticas entre sí) y exógenas, (con las demás ciencias de la educación), y en concordancia con la complejidad de las transformaciones sociales, científicas y tecnológicas que nos tocan vivir.

Morin sostiene que pensar en la complejidad es abandonar la ambición de controlar y dominar lo real desde el pensamiento simple. Se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de dialogar, de negociar con lo real a partir del reconocimiento profundo de la incertidumbre en el conocimiento, como principio. Porque la

complejidad aparece allí donde el pensamiento simplificador falla; el pensamiento complejo integra las formas simplificadoras de pensar, rechaza los reduccionismos, y supone tener consciencia de que hay siempre algo que no puede ser explicado de manera exhaustiva. En didáctica esto es esencial, tomando prestado una oportuna apreciación de Hoyuelos y Cabanellas (1995: 1), “no tratamos en ningún momento de aislar variables para simplificar el problema. Deseamos mantener viva su complejidad: su confusión, su incertidumbre, su incompreensión lógica y su irreductibilidad”.

Por ello, si nos abocamos a conceptualizar con mayor profundidad, es preciso esclarecer que el “gran campo didáctico”, conformado por la didáctica general (DG) y las didácticas específicas (DE), deviene de preguntas que a manera de preocupaciones sostenidas y recurrentes se transformaron en configurantes del mismo, como por ejemplo: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar mejor?, ¿cómo programar una clase?, ¿de qué manera favorecer el aprendizaje?, entre muchas otras preguntas que se repiten desde la vieja agenda clásica, y se reactualizan permanentemente a partir de los cambios sociales y tecnológicos que se dan en la sociedad del conocimiento y arremeten creando nuevas demandas de aprendizaje y el logro de nuevas competencias que exigen aggiornar la teorización y la acción educativa.

Por otra parte, las prácticas de enseñanza en la universidad asumen la complejidad de ser mucho más que mera transmisión; son como una gran tela de araña, una malla compleja, entretejida, resistente, y a la vez, flexible y delicada. Intrincada y definida por una multiplicidad de dimensiones que operan en ella a manera de hilos que se entrecruzan, entretejen y la definen, conformando su estructura. Situaciones interactivas entre personas, contenidos, problemáticas, historias, experiencias, decisiones éticas y políticas, deseos y necesidades, se instituyen en variables que la singularizan como única e irreplicable, al igual que los sujetos que la hacen posible; situada, en un contexto institucional y socio-histórico-cultural que la condiciona” (Civarolo, M., en Tarter, L., 2011: 35-36).

Tomar conciencia de las prácticas de enseñanza como telaraña, nos lleva a definir a la didáctica nuevamente, esta vez como la teoría acerca de las prácticas de enseñanza, significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben (Litwin, E., 1997: 94) reconociendo

do que su complejidad se incrementa a medida que la especificidad se acentúa.

Por otra parte, las didácticas específicas fueron consolidándose como campos de investigación en la década del 70, y surgieron de la diferenciación no solo de ámbitos disciplinares, sino de los niveles educativos, de los tipos de establecimientos, de las edades de los alumnos o de características específicas de los mismos, lo que da cuenta de una diversidad focal amplia y significativa. Diversidad que es inherente al gran campo didáctico y que en la actualidad se amplía aún más al incorporarse las didácticas de las profesiones (Camilloni, 2014) .

Este gran campo didáctico se configura mediante relaciones constitutivas entre sus partes. En consecuencia, hablar del vínculo entre la didáctica general y las específicas implica pensar en el contexto de relación que existe entre ellas y en la manera en que la vinculación entre estas complejidades se construye, en cada intersticio que se forma como resultado de cada nudo que se teje y que significa enlace, trabazón. En didáctica estos nudos requieren de extrañamiento para poder ser reconocidos aunque algunos han sedimentado con el tiempo, otros no logran consolidarse y solo encierran una posibilidad. Tema vasto que trasciende las posibilidades de este artículo.

UNA RELACIÓN SINGULAR...

Para comenzar a esclarecer la relación entre las didácticas que confirman el gran campo, es conveniente indagar en la etimología de la palabra vínculo. Esta palabra, que proviene del latín *vincŭlum*, significa unión, relación o atadura, y quiere decir que dos personas u objetos al vincularse pueden estar unidos, emparentados o atados, ya sea de forma física o simbólica. Otra acepción interesante de la palabra vínculo, remite a la acción de asegurar las partes, concretamente a atar con prisiones, es decir, amarrar lo que se ata con fuerza para que esa unión perdure en el tiempo.

Si examinamos un poco más la noción llegamos a una idea sugestiva que es la de cadena invisible, que existe en una relación cercana entre dos, acepción que podríamos enriquecer si tomamos

como ejemplo analógico el vínculo diádico entre la madre y el hijo, vínculo que muestra como particularidad la de percibirse como indestructible. La consanguinidad característica del lazo entre ambos, subyace como los eslabones que entrelazados conforman una cadena que no se ve pero que está porque existe, y más allá de posibles fricciones, peleas, discusiones o tensiones que pueden surgir “hay algo” que siempre mantiene unidos a ambos y, de esa vinculación, que puede ser armónica o conflictiva, depende el desarrollo de la relación, que siempre es singular y traza una historia. Esto es lo que ocurre con las relaciones dentro del “gran campo” de la Didáctica. Entre los diferentes dominios o subdisciplinas que lo constituyen ha existido armonía pero también disrupciones y tensiones que a manera de “conflicto productivo” se manifiesta como continuidad que construye esta gran telaraña de vínculos en el campo, aseveración que constituye la tesis de este escrito.

Volviendo al origen para comprender...

Si volvemos hacia atrás para comprender y develar el fin escondido, como proponía Husserl, y que significaba no solo volver al pasado de la humanidad sino también proyectarse en el futuro, en este caso, nos reconducimos a la fuente u origen de la didáctica para ver que constituye un antiguo campo de estudio delimitado principalmente por un humanista de la educación, Juan Amós Comenio, quien en el siglo XVII hablaba de la didáctica como el remedio a todos los males de la humanidad. Concretamente en su obra cumbre *Didáctica Magna*, es fácil identificar que en la misma ya se reconocía la especificidad de los distintos tipos de saberes al definir la didáctica de las lenguas, de las ciencias, de las artes, de las costumbres y de la piedad, poniendo en evidencia que, además de sistematizar la idea de didáctica general, desde aquella época remota, se destaca la importancia atribuida a los contenidos y a las diferencias para pensar la enseñanza. Diferenciación que se intensifica al contemplar también la didáctica en función de la edad, de los niveles educativos y de las características de los sujetos a quienes la misma está destinada.

En el marco del idealismo pedagógico de Comenio y de su pansofía con su anhelo de universalización de la educación surge la didáctica como “un artilugio para enseñar todo a todos”, y las didácticas específicas como campos de conocimientos sistemáticos que nacen a la par de la didáctica general, en un contexto de preocupación por el método, característica del siglo, en el regazo de una genuina teoría pedagógica claramente delimitada por una toma de posición antropológica, teleológica y fundamentalmente metodológica explícita, que sentaron las bases de la escuela y de las prácticas de enseñanza de la modernidad.

Sin embargo, si seguimos indagando en la reflexión construida durante siglos sobre la enseñanza, es factible apreciar que la configuración de las didácticas específicas no se da como subordinación de éstas a la didáctica general, más que como madre e hijas la relación nace como hermanazgo “fraternal”, lo que destierra una relación vincular entre ellas de carácter jerárquico, siendo sus desarrollos singulares. En este sentido Camilloni (2008: 25) refiere a procesos asincrónicos en el desarrollo de ambas. La ausencia de sincronía lleva a revelar qué desarrollos en diferentes tiempos y formas fueron generando un vínculo que supone ligazón pero nunca sumisión o “atadura con prisiones”, lo que daría cuenta de la apertura de caminos de indagación y evolución independientes con bifurcaciones y coaliciones.

Este tipo de desarrollo del campo didáctico permite conjeturar que podría ser la causa de tensiones y disrupciones conflictivas que se manifiestan entre las disciplinas que lo constituyen, la que puede visualizarse como una continuidad en sí misma, propia del desarrollo del campo. Reflexión que lleva a preguntarnos, si ¿esto es un rasgo distintivo o natural de la relación entre las didácticas específicas y la general? Relación que se deja ver como un entretejido vincular complejo, que desterraría definitivamente, la metáfora que sostiene que la didáctica general y las didácticas específicas mantienen una relación vincular similar a la de un árbol con sus ramas (Camilloni, 2008: 25) o de un pulpo con sus tentáculos, representación muy arraigada todavía.

En mi opinión, la característica prístina de este vínculo es la intrincación, es decir, la de ser enmarañado, aunque dinámico y productivo, porque es la tensión existente la que permite la construc-

ción del campo en sus dimensiones teórica y práctica. Como afirma Pichon Riviere: “En el vínculo está implicado todo y complicado todo...”

Las didácticas, si bien con desarrollos disímiles, no se someten unas a otras estableciéndose jerarquías. El hecho de compartir el mismo objeto: la enseñanza, determina una relación necesaria aunque a veces involuntaria basada en la aportación colectiva pero sin perder la identidad de cada una. De esta forma, tensión y disrupción natural emergen como continuidad; como la “manera de ser y de crecer” de esta relación.

Sin embargo, todo vínculo supone una relación de bi-direccionalidad que produce efectos entre quienes lo entablan y que pueden ser de diferente forma; lo que interesa como recurrencia es aquello que define la normalidad en el lazo entre las didácticas y en el cual no podemos obviar las demás ciencias de la educación, como la psicología, la sociología, la lingüística, la filosofía, etc., que también comparten la enseñanza como objeto de estudio y que son significativamente nutricias para la evolución del campo porque han ayudado a redefinirlo y darle su estatus científico al transformar al objeto sostenerlo en constante debate ante la dificultad de su definición. Camilloni (1996), coincidiendo con Litwin afirma que, si bien la didáctica recibe aportes de distintas disciplinas científicas, éstos tienen que leerse desde el propio objeto de estudio de la didáctica, la enseñanza, por lo cual la Didáctica tiene su propia identidad.

Retomando el ejemplo de la relación madre e hijo, en el vínculo normal aparece una condición de supervivencia asistencial y la existencia de circuitos de comunicación y aprendizaje. Si pensamos estas peculiaridades en el campo didáctico, la didáctica general asiste a las específicas y es asistida por ellas a través de los resultados de las investigaciones; de esta manera, se van instituyendo vínculos de consustanciación mutua, deliberados o no.

Por otra parte, al igual que en el vínculo diádico madre e hijo, si aparecen perturbaciones en la comunicación se da la posibilidad de que emerja un vínculo con tensiones y afectaciones mutuas que puede derivar en rivalidad en la relación; en el caso del vínculo entre las disciplinas puede llegar a bascular de la atadura sin prisiones al aislamiento, este último, producto del atesoramiento de los propios

logros; situación que resulta muchas veces del recogimiento o del enfrentamiento entre comunidades científicas.

No obstante, lo importante es no perder de vista que cada didáctica especial tiene su propia historia y sus tiempos de construcción, y es a partir de allí que teje un vínculo particular con la DG que, a su vez, en su desarrollo ha podido consustanciar principios generales que han sido luego adaptados a contextos particulares por las didácticas específicas y enriquecidos por ellas. La didáctica general también ha sabido capitalizar aportes de envergadura de las didácticas específicas y atesorarlos, como lo sucedido con el concepto de transposición didáctica acuñado por Yves Chevallard en la década del ochenta, por citar solo un ejemplo paradigmático.

En síntesis, podríamos sostener que la relación entre todas ellas se caracteriza idealmente por ser un proceso vincular dinámico de reciprocidad o de “ida y vuelta”, como las que proponen Mirowski y Kitcher, en el que hay relaciones de cooperación, co-evolución, feedback y fertilización cruzada, que exigen de una actitud de “atención y escucha mutua”, de una interacción dialógica y de complementación a partir de la integración conceptual de las disciplinas, anhelo o requisito que no siempre se cumple pero que, de esta forma marca, acompasa, el ritmo de evolución del propio campo.

La verdad es que entre la didáctica general y las didácticas específicas pueden visualizarse relaciones originarias de carácter amoroso o belicoso, un tipo de ataduras inmateriales que se transparentan en la sucesión de hechos, acontecimientos, debates, producciones, que las relacionan históricamente. Sin lugar a dudas es más lo que las une que lo que las separa, y creo que es imposible negar el valor axiomático de esta frase como apertura a un diálogo fluido y constante entre las didácticas.

RELACIONES VINCULARES EN EL CONTEXTO DE LA NUEVA AGENDA DIDÁCTICA

¿Qué sucede con estas relaciones en el contexto de la nueva agenda didáctica?

Esta pregunta me lleva a pensar en temas y problemas que se entrecruzan, en preocupaciones que hacen a la resolución de situa-

ciones de práctica que se comparten, y desde las cuales se construyen las investigaciones en el campo didáctico.

Como vimos, la didáctica general y las específicas emergieron juntas configurando los cimientos de la vieja agenda didáctica al definir sus preocupaciones iniciales. La pregunta significativa que nos hacemos es acerca de la relación que existe y/o que debería existir entre todas ellas en el marco de la agenda didáctica actual; qué nuevas preocupaciones comunes comparten hoy. Es decir, de qué manera, el desarrollo del campo en el tiempo de la historia trascurrída, hizo que ese vínculo dialógico inicial fuese tomando forma, acercando o alejándolas a partir de continuidades y tensiones avizorables, y en qué situación se encuentra.

Ahora bien, ¿Qué acerca o av ecinda los bordes de cada una de las didácticas en el marco de esta nueva agenda?

Es sabido que partir de los años 80, comienza a desarrollarse una corriente crítica que fue abriendo el debate sobre puntos álgidos de la didáctica surgiendo de esta manera, la preocupación por constituir una Nueva Agenda Didáctica (Litwin, 1997). Dicha agenda, si bien sigue sosteniendo como objeto de estudio a la enseñanza, consiste principalmente, en esfuerzos contemporáneos para superar la mirada instrumentalista y reduccionista presente en la agenda anterior. Litwin señala que superar el enfoque clásico permite abordar la enseñanza como un acto de creación y exige un análisis sostenido para reconocer lo que recurre y, desde allí, construir teoría didáctica.

En el marco de estos nuevos esfuerzos, las didácticas comparten puntos de coincidencia – intereses epistemológicos-, logros y algunos desvelos que son campanas de alarma que nos mantienen despiertos e invitan a romper con los enfoques técnicos y la idea de enseñanza exitosa, poiética, centrada en los resultados del aprendizaje. Aparece como preocupación fundamental la “buena enseñanza”, con sus dos dimensiones: epistemológica y moral, tal cual lo destaca Fenstermacher (1989). La primera implica que lo que se enseña debe ser racionalmente justificable y digno de ser aprendido. Máxima que lleva a reflexionar sobre el valor pedagógico de los saberes, y sobre aspectos claves de la selección y organización curricular. Litwin, incita a “... alentar la búsqueda de una enseñanza que no fije conocimiento envejecido, que sea más comprensiva de las necesidades de los jóvenes y niños, y más alentadora y optimista en su potencial para diseñar

comunidades justas y solidarias” (2008, pág. 13). La dimensión moral alude a que esta enseñanza debe provocar acciones de principios morales en los alumnos, y los docentes deben impartirla basándose en esos mismos principios. Indudablemente, esto implica la recuperación de la ética y de valores inherentes a la condición humana en las prácticas de enseñanza y permite evaluar acciones de enseñanza para dotarlas de otros significados.

Asimismo, y en congruencia con lo anterior, preocupa encontrar formas genuinas de intervención docente, diseñar construcciones metodológicas creativas que inviten a ofrecer distintas puertas de entrada al conocimiento y que promuevan, al decir de Perkins (2012), aprendizajes plenos; desvela además, encontrar caminos legítimos de inclusión de las TICs en el aprendizaje en escenarios mediados por tecnología, y fundamentalmente ganar la batalla al conocimiento frágil, al pensamiento pobre y los patrones de mal entendimiento en la disciplinas que acechan permanentemente el aula universitaria. Sin ninguna duda es la comprensión la que irrumpe como preocupación central compartida en el campo, instituyéndose en todas las didácticas como eje transversal y brújula común en el centro de la nueva agenda.

LA COMPRENSIÓN, BRÚJULA COMPARTIDA...

Reconocer a la comprensión como eje de la reflexión en la nueva agenda didáctica implica asumir riesgos al tomar un constructo psicológico como brújula de indagación y contacto entre las didácticas. Sin embargo, es una preocupación que toma una envergadura diferente en tanto que se constituye en un nexo bisagra entre las sub-disciplinas que constituyen el gran campo didáctico. No obstante, hay que reconocer que es un tema clave de la psicología del aprendizaje, muy complejo para abordarse como desafío didáctico, que toma un sentido peculiar en el contexto del aula de nivel superior al constituirse en un reto en las prácticas. Su incorporación como categoría de análisis en las investigaciones puede no ser demasiado sencilla pero pretende, desde su naturaleza aplicada, generar derivaciones para la enseñanza como hipótesis de trabajo.

La comprensión es definida por Perkins (1999: 70) como “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”. Esta visión poco convencional vinculada con el desempeño flexible, requiere de una didáctica que ponga foco en la transformación del aula en un espacio de pensamiento, en donde las preguntas importen más que las respuestas; en tanto que se les pide a los estudiantes no solo que sepan, sino que piensen a partir de lo que saben. De esta manera, comprender un tópico significa capacidad para desempeñarse flexiblemente en relación con el mismo: explicar, justificar, extrapolar, ejemplificar, relacionar, y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria. “Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la capacidad de desempeño flexible con énfasis en la flexibilidad” (Perkins en Stone Wiske, 2003:4).

Sin distinción, todas las didácticas en función de las características de sus disciplinas arriban a teorizaciones sobre la enseñanza que llevan subsumidas como fin favorecer la comprensión a partir del pensamiento.

VOLVEMOS AL COMIENZO...

En síntesis, si retomamos las preguntas planteadas al comienzo para resignificarlas luego de este camino de reflexión todas suponen trascender una respuesta instrumental y demandan de una comprensión teórica más abarcativa de la telaraña que constituye la práctica de enseñanza. Por eso, pensar el escenario didáctico hoy desde la complejidad, debe ser el fruto de la convivencia y complementación de múltiples líneas de producción científica, porque ha sido y sigue siendo la diversidad teórica y metodológica lo que distingue al pensamiento didáctico (Cols, E., 2008: 108).

Si el objeto directo complementa al verbo o, en la fusión gourmet la crema a la fresa, la didáctica general y las didácticas específicas encuentran ya en la génesis de la idea de didáctica una “complementación consanguínea” aunque asistemática del vínculo que entretejen desde su origen, que se traduce en continuidad reflexiva, siendo éste el motor de la construcción de relaciones productivas para la

estructuración del gran campo didáctico. Compartir esfuerzos, dudas, debates, preguntas, procedimientos, resultados confrontaciones, es la posibilidad de abandonar el encapsulamiento y de hibridarse, favoreciendo la comprensión y explicación totalizadora de su objeto y construyendo un discurso particular y único.

Como en aquella antigua creencia oriental que señala que un hilo rojo invisible nos une más allá de las circunstancias, del tiempo y el espacio nos predestina a estar juntos, el vínculo entre las didácticas puede enredarse, tensarse pero nunca romperse.

Reconocer entrecruzamientos a partir de vínculos internos instituidos ya históricamente entre las subdisciplinas del campo, y otros externos, con otras ciencias si bien dan cuerpo a la teoría, agudizan la complejidad del mismo.

Si sabemos que existen preguntas que no pueden responderse desde una sola teoría, la didáctica como campo tiene que tratar de ofrecer respuestas aunque no certeras y siempre provisionarias, desde una perspectiva específicamente didáctica a la complejidad de la vida del aula y no será posible hacerlo apilando troncos, como lo hacen los castores al construir sus diques, sumando los hallazgos de cada subdisciplina, sino tejiendo mallas vinculares a partir de aportes teóricos y también prácticos significativos de todas ellas.

La didáctica general no es una disciplina autónoma ni lo son las didácticas específicas; no es cuestión de que en el afán de independencia lo que nació vinculado termine desvinculado... Por ello, lo que Litwin (1997) llama problemas de comprensividad pueden constituirse en brújula común por ser una preocupación- problema advertido por todas las didácticas. Con el resguardo cauteloso de no disociarlo de los problemas específicos del contenido podría convertirse en punto de encuentro de todas ellas en el marco de la nueva agenda; es una categoría para pensar derivaciones para la enseñanza que permite abrir puertas de entrada al conocimiento de conceptos centrales de las disciplinas.

En fin, en un campo de contradicciones como el didáctico, los caminos parecen bifurcarse pero son muchos los posibles puntos de encuentro. Las relaciones interactivas entre las didácticas no son fáciles pero tampoco imposibles; como diría Klafki (En Camilloni y otros, 2007) son recíprocas y necesarias, basadas en la igualdad aunque distintas en sus formas idiosincrásicas de pensar y en su hete-

rogeidad teórica, rasgo que debe ser apreciado como una fortaleza porque constituye una riqueza para la construcción del campo. La diversificación teórica, metodológica y de investigaciones constituye un acervo muy valioso para su expansión y consolidación.

Lo que llamamos consanguinidad entre esta familia de disciplinas es indiscutible e implica escucha, intercambio, confrontación, trío indispensable para coordinar los resultados de las investigaciones a través de lo que llamaremos diálogos de transferencia, ya que pese a las dificultades que las alejan redundará como elixir nutricio para todas ellas, dado que procura una mejor comprensión del objeto que comparten y les da sentido.

Para terminar me quedo con palabras de Morin (1990, pág. 77), que me hacen pensar que teorizar sobre lo didáctico y la red de relaciones en el campo, amerita, sin dudas, "...un pensamiento multidimensional que odia el reduccionismo, el saber parcelado, dividido, dicotómico y disyuntivo. Ama, en cambio, las relaciones, la complementariedad, lo inacabado y lo incompleto".

REFERENCIAS

- BARCO, S. (1989) “Estado actual de la pedagogía y la didáctica”. *Revista Argentina de Educación*, Año VII N° 12, mayo-junio 1989.
- BECKER SOARES, M. (1985). “Didáctica: una disciplina en busca de su identidad”. *Revista A.N.D.E.*, Año 5, N° 9, Pág. 39-42, Brasil.
- CAMILLONI, A. W. de; DAVINI, C.; EDELSTEIN, G.; LITWIN, E.; SOUTO, M. y BARCO, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. y otros. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CIVAROLO, M. M. “Buena enseñanza y educación física, una pareja posible”. En: TARTER, L. (Comp.) (2011). *El currículum de Educación Física en el marco de la nueva ley*. Villa María. Ministerio de Educación de la Pcia de Cba y Universidad Nacional de Villa María: EDUVIM.
- CIVAROLO, M. M. (2009) “Aprender y enseñar: proceso complejo – difícil tarea”. En *Revista académica anual de la Escuela Normal Víctor Mercante- Nivel superior-*, Año I- Volumen I, Villa María.
- CIVAROLO, M. M. (2008). *La idea de didáctica. Antecedentes, génesis, mutaciones*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- COMENIO, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- HOYUELOS, A. y CABANELLAS, I. (2005). La observación de la expresión plástica en educación infantil: una experiencia (0-3 años). *Revista Aula de Innovación Educativa*, N° 035, Editorial Grao, Barcelona.
- HOYUELOS, A. (2004). *La complejidad en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. México: Multimedios.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- MORIN, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo. El paradigma de la complejidad*. Editorial Gedisa.

PERKINS, D. (2003). “¿Qué es la comprensión?”, en M. STONE WISKE (Comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Buenos Aires, Paidós.

POGRÉ, P. y LOMBARDI, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar*. Papers Editores, Buenos Aires.

LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD Y LOS CAMBIOS DE LOS ESTUDIANTES

Profesor Daniel Feldman

Este texto se elaboró en base a una ponencia. Tal aclaración es necesaria ya que su estructura recoge los alcances y límites propios de esas situaciones: una formulación breve y puntuada que trata de resumir, en una serie de notas, una posición que habilite el debate propio de estos escenarios académicos.

El trabajo propone que la formación universitaria es un camino de incorporación en comunidades especializadas, en un proceso que, más allá de las diferencias según los campos, se caracteriza no solo por la adquisición de conocimientos y competencias, sino por llegar a “ser como...”. En este recorrido los futuros egresados experimentan sucesivos cambios y transformaciones, así como también varían las funciones el conocimiento en los distintos momentos. Esta idea de recorrido y de cambios sucesivos de los alumnos confronta con un supuesto básico, implícito en los modelos pedagógicos tradicionales imperantes en la educación superior, que asume paridad en las formas de relación con el conocimiento entre alumnos y profesores. Tal paridad solo se vería alterada por las asimetrías en el dominio de los contenidos especializados. Reconocer las importantes modificaciones que se producen en los estudiantes que transitan una carrera universitaria pone en cuestión modelos de transmisión que, basados sobre una supuesta igualdad, solo funcionan como mecanismos de alta selectividad.

En nuestro país las universidades experimentaron importantes cambios en las últimas dos décadas relacionados con la ampliación de la matrícula. Estos cambios no fueron solo cuantitativos, sino que llevaron asociados modificaciones en la composición de los sectores que acceden a las universidades nacionales. También se aprecian diferencias con las capacidades adquiridas por los estudiantes en el nivel secundario que han llevado a la multiplicación de dispositivos de nivelación o apoyo en los primeros tramos de los trayectos universitarios. Muchos miembros de los cuerpos docentes perciben un “cambio” en los alumnos. Ana Ezcurra (2011) se refiere al fenómeno señalando que los estudiantes reales ya no corresponden a los “estudiantes esperados” por las instituciones. Esto ha generado insatisfacción ante los resultados, perplejidad y una preocupación bastante extendida entre los profesores universitarios. Comienza a estar en duda el ajuste entre el modelo pedagógico de las universidades y “los estudiantes reales”.

Estos desajustes adquieren más relevancia en relación con un rasgo que la actividad universitaria enfatiza de manera especial. Sus procesos forman para el ingreso en una comunidad, profesional o académica. En ese caso se trata, parafraseando a Hamilton (1999), de que los estudiantes se conviertan en algo, más que hacer que solamente sepan algo. Las formas pedagógicas que se utilizan acentúan ese carácter que se expresa en las formas de interacción, los dispositivos –entre ellos el currículum- y las estructuras organizacionales. Pueden realizarse válidas distinciones analíticas entre currículum, pedagogía y evaluación siguiendo el modelo propuesto por Bernstein⁴, pero, para los propósitos de este trabajo, es suficiente utilizar una noción amplia de “pedagogía” que incluya todo lo que constituye un propósito y una forma de acción educativa.

Cuando se trata de formación profesional, los procesos se caracterizan por una opcionalidad limitada y de horizontes muy prescriptivos -aun cuando ciertas formaciones académicas admitan amplia opcionalidad curricular como parte de una estrategia ligada a cualidades futuras muy específicas-. Tales restricciones se explican por dos

⁴ En “Acerca de la clasificación y marco de referencia del conocimiento educativo” Bernstein (1988)

motivos relacionados. Primero, porque el objetivo de la formación lo constituye la incorporación de las pautas de la profesión. “Incorporación” casi en sentido de “portar en el cuerpo”, o adquirir esa personalidad, incluyendo capacidades y disposiciones, dentro de un conjunto limitado de posibilidades, que se encarnan y se sostienen en comunidades bien definidas. Estas comunidades se identifican con ciertos tipos de prácticas, ocupan ciertos campos de la actividad social, ejercen primacía en ellos y requieren el dominio de unas habilidades técnicas, sociales, emocionales y disposicionales propias. Segundo, porque los procesos de formación de profesionales están sometidos a restricciones (externas e internas) propias de la tutela del bien social que debe ser atendido por esos profesionales. No cualquier pedagogía se adapta a estos propósitos ya que deben cumplir con varios requisitos. Por un lado, necesita una definición, ya sea por especificación, por tradición o, generalmente, por ambas, de lo que es una buena práctica. También realiza procesos de *iniciación* en las artes de la práctica, por lo que debe promover procesos de socialización —específica y no genérica— y no solo de instrucción. Por último, implica cierta selección, previa o durante el proceso

Por distintos motivos en cada caso, que no excluyen problemas del número de aspirantes a formaciones universitarias en las distintas carreras, las instituciones superiores parecen experimentar dificultades crecientes frente a la necesidad de dar respuestas a estas dimensiones que estructuran los procesos de formación. De hecho, no es sencillo convertir los espacios de formación en ámbitos en los que se experimente, *se viva* (no solo se observe o se describa) un modelo valorado de práctica. Estas dificultades aumentan cuando se trata de campos cuyo dominio⁵ está menos codificado y que presentan, por lo tanto, mayor variedad de desempeños aceptables como “buenos”

Estos problemas generales formaron parte variable de las preocupaciones de las universidades sobre sus procesos de formación y se acentúan, como es lógico, en momentos de menor ajuste entre los procesos realizados y nuevas expectativas o situaciones sociales. En períodos “normales” la formación puede resolverse por la vía de formas de transmisión canónicas y estructuras curriculares formali-

⁵ El dominio de un “reino profesional” expresa la codificación del conocimiento especializado en una forma suficiente como para permitir su transmisión a los nuevos profesionales (Gardner, Csikszentmihalyi, Damon: 2002).

zadas⁶. En períodos en que se modifican las condiciones de la formación, entre ellas cambios en los estudiantes, las formas habituales se ponen en cuestión y comienzan a mostrar insuficiencia algunos de sus supuestos básicos. Entre ellos, los que diferencian la formación en las universidades de los procesos pedagógicos que caracterizan otros niveles educativos. Esto sucedió así bajo cierto supuesto implícito de igualdad entre los que enseñan y los que aprenden en las universidades. Una igualdad en las formas de relación con el conocimiento y sus códigos que situaba las diferencias en el manejo de ciertos contenidos especializados. Sin embargo, este supuesto, cuya debilidad resultaba menos evidente bajo modelos de mayor selectividad, queda más cuestionados en la situación actual. El hecho es que no solo los estudiantes son “diferentes” ahora, sino que esta percepción pone en evidencia, además, otras diferencias propias de cualquier intento educativo que, en términos del sentido común universitario, no eran tan visibles: existen importantes cambios en los estudiantes y en las funciones del conocimiento impartido a lo largo del trayecto de estudios. Aceptar estos cambios pone en cuestión las formas habituales de la relación pedagógica, de la programación de la enseñanza e, incluso, de la estructura del currículum universitario.

II

Como fue dicho, toda carrera universitaria consiste en el avance progresivo de un grupo, de jóvenes hacia la integración en una comunidad de pares. Estas comunidades de pares actúan como grupos de referencia que tienen sus propias formas de circulación del conocimiento y comparten códigos específicos de comunicación. Pueden, por cierto, encontrarse formatos de relación, producción y validación más generales compartidos por familias, como describe Tony Becher (1992). Por ejemplo, los científicos “duros” tienden, hasta un punto, a compartir lenguajes, aunque se diferencien en cuestiones más específicas. Estas diferencias no son las que pueden esperarse por

⁶ Según un esquema cristalizado en las primeras décadas del siglo XX que ordena la secuencia empezando por las ciencias básicas, luego las aplicadas, después las tecnologías y, por último, las prácticas.

las diferencias en los objetos tratados, sino que residen en las jerarquías, orientaciones, preguntas fundamentales, tipos de respuestas aceptadas, etc.

Teniendo en cuenta este progresivo avance que tiene como destino llegar a formar parte de una comunidad especializada, puede decirse que los alumnos no permanecen iguales durante el transcurso de su vida universitaria. Varían en su condición. Se dan dos cambios fundamentales. El primero es de alumnos a estudiantes. “Alumno”, desde este punto de vista, es una condición administrativa. “Estudiante” en un estado que se alcanza mediante el entrenamiento y el dominio de las artes y capacidades básicas para el trabajo intelectual que implica el estudio y la formación universitaria. El carácter de estudiante se obtiene mediante la experiencia académica y no puede ser considerado un requisito preuniversitario. El segundo cambio consiste en la conversión de los estudiantes en “principiantes”. En este tránsito los estudiantes comienzan a participar de las modalidades, culturas, lenguajes, sistemas de prácticas y de valores propios de la comunidad a la que están en proceso de incorporación mediante su formación. Interactúan más con expertos del propio campo que con especialistas de disciplinas básicas o conexas y comienzan a ser aprendices que incorporan los principios de la vida profesional. Es materia de discusión dónde se debe establecer el corte que permite hablar de la iniciación en el campo o la comunidad específica. En algunos casos será al final de grado, en otros en el posgrado o en el inicio supervisado de la práctica profesional. Dependerá de distintas carreras y de sus tradiciones.

El progresivo cambio en la condición de los alumnos obliga a replantearse un extendido supuesto que Jackson (2002) llama “el supuesto de la identidad compartida”. Este lleva a creer que los alumnos comparten una misma tradición, lenguajes, intereses y formas de pensamiento con el profesor. De alguna manera, traspola posibles logros con condiciones iniciales. La tradición universitaria tiende a desestimar las diferencias y asimetrías entre profesores y alumnos. Ello condujo a una limitación de la reflexión pedagógica en amplios sectores que enfatizan el contenido de lo transmitido con poca preocupación por las formas de transmisión. En buena medida, las recientes, y crecientes, inquietudes por los aspectos pedagógicos de la vida universitaria pueden deberse a las referidas modificaciones

de los públicos universitarios. Incluidas su expansión y el acceso de alumnos provenientes de sectores que no llegaban antes a la educación superior, ocurridos en los últimos veinte años.

De lo planteado hasta aquí se puede concluir que la formación universitaria implica un recorrido en el cual las personas modifican gradualmente sus formas de encarar las tareas de estudio y de trabajo académico, primero, y, luego, sus percepciones sobre el mundo de la práctica, sus lenguajes especializados, sus disposiciones y sistemas de jerarquías en relación con los códigos propios del campo profesional al cual se integran. Durante este recorrido las formas de relacionarse con el conocimiento y de hacerlo comprensible y significativo no son las mismas, así como tampoco es la misma la función del conocimiento especializado en distintos momentos y etapas de la formación.

Si se elimina el supuesto implícito de “identidad compartida”, es necesario aceptar que el inicio de la relación pedagógica en las universidades muestra más que asimetrías con relación al contenido de las asignaturas. Se trata de una diferencia sustantiva en las formas de relación y, si se quiere, de lenguajes. De allí que, como en otros procesos educativos, desde el punto de vista de la enseñanza la pregunta central es la siguiente: ¿cómo comunicar un cuerpo de conocimiento a personas que no poseen claves y códigos similares a los del transmisor? El problema para las prácticas universitarias de enseñanza es que, para responderla, hace falta recurrir a unos métodos e instrumentos específicos que no están contenidos en las propias disciplinas. De acuerdo con lo anterior es necesario diferenciar entre *capacidades para la tarea de enseñanza y condiciones de conocimiento*: dominar el conocimiento es una condición, pero, como fue dicho, las formas de conocimiento no contienen los instrumentos que las hacen aptas para la comunicación pedagógica. Para la transmisión es necesario recurrir a capacidades específicas que deben comenzar por modificar el hecho de que, como dice Astolfi (1997), “el profesor no comprende que no se comprenda”.

III

Según lo dicho hasta aquí, un problema principal de la organización de todo sistema de enseñanza es poder responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las formas, estados de conocimiento y experiencias que permiten dominar a los estudiantes aspectos de una disciplina o de un campo en el que mayoritariamente no se especializarán? (pero en el que los profesores sí son especialistas)⁷. Lo anterior vale para la formación disciplinar o científica “de base”, pero, también, para disciplinas específicas de las carreras. Cada una de ellas es improbable que constituya la especialidad de todos los estudiantes que la cursan. El hecho es que los profesores enseñan algunas asignaturas y no se declaran competentes en todas las del Plan ¿Qué nivel de dominio se le debe proponer o exigir a un alumno que sí debe transitar por todas? De allí que la planificación del contenido y de la enseñanza deba tener especialmente en cuenta el propósito que aprender esa disciplina tiene en el recorrido de estudios de los alumnos. Esto es particularmente importante porque no hay una función genérica para una disciplina en acuerdo con algún un propósito universal para su enseñanza y su aprendizaje. Los propósitos dependen de las funciones asignadas en cada plan. De lo anterior se sigue que no hay una forma genérica de una disciplina, o partes de ella, con independencia del uso que tendrá un cuerpo de conocimiento con relación a los otros que componen una formación, con las características de los alumnos y con el momento del trayecto de estudios en el que se encuentre.

Una consecuencia de lo anterior, para algunos inquietante, es la necesidad de decidir sobre la versión que se ofrecerá a los alumnos. La ida de “versión” incomoda en muchas ocasiones por aquello de “traduttore, traditore”. Sin embargo, hay que reconocer que cualquier situación de enseñanza se desarrolla en base a una versión del conocimiento adaptado a esa situación específica. Toda comunicación es una versión que realiza el comunicador. Esto vale también para la educación superior. La pregunta no es acerca de si habrá versiones, sino cuáles serán las apropiadas en cada circunstancia. Pero, además,

⁷ Ralph Tyler sostenía que esta era la pregunta “correcta” que debía formularse a los expertos encargados de proponer los elementos válidos para una asignatura del Plan de Estudios

se debe tener en cuenta si la versión que se formule tendrá una función de introducción o propedéutica, se volverá a retomar en versiones sucesivas o constituirá el estado final que los estudiantes tendrán a disposición.

La formulación de las versiones adecuadas es algo que depende de la ubicación de esos contenidos en la secuencia del Plan. Pero, además, se deben resolver cuestiones sobre el tratamiento del contenido en relación con las funciones que estos cumplen en distintos momentos del trayecto de formación. ¿Debe ser extenso o intenso (en profundidad)? ¿Se debe presentar de manera axiomática/formalizada o de manera experimental/en uso? ¿Cuál es la extensión necesaria para trabajar con los problemas delimitados para esa formación, área o asignatura? ¿Cuál es el tratamiento que se debe dar al contenido para poder combinar las prácticas características con la resolución de problemas significativos? ¿Qué tratamiento del contenido se requiere para fomentar la actitud de uso del conocimiento? Además, hay que decidir sobre la secuencia ¿Cómo se presenta progresivamente el contenido? ¿Cómo se organiza el aumento en la complejidad conceptual? ¿Cómo se relacionan los aspectos informativos y teórico conceptuales? Las decisiones sobre secuencia incluyen decisiones sobre la concentración y distribución de material a aprender ¿Se dará la misma cantidad de contenido en cada unidad? ¿Habrá menos densidad de contenidos en las etapas iniciales y aumentará después? ¿Habrá más cantidad de contenidos teóricos e informativos al principio y de contenidos aplicados después? ¿Están preparados los alumnos para las exigencias de la secuencia establecida? Por último, debe recordarse que cualquier versión del conocimiento que se formule en contexto de enseñanza es adecuada solo si ofrece a los alumnos una real oportunidad para su adquisición. Esto depende, entre otras cosas, de la posibilidad de incluir el conocimiento, relacionarlo con otros conceptos, ideas o cosas conocidas, practicar, utilizarlo en casos, etc. Además debe ayudarlos a comprender el valor de lo que es necesario aprender y a mantener la vitalidad en el esfuerzo de estudio. Para lograrlo la distinción entre el conocimiento/contenido y las formas de su presentación/transmisión se vuelve, necesariamente, muy débil

Lo planteado hasta aquí, en tanto pone de relevancia la cuestión del propósito, obliga a preguntarse por los formatos que habilitan

para la adquisición de las pautas, capacidades y valoraciones propias de las distintas comunidades profesionales. Un primer aspecto lo constituye el balance entre la formación científica, más general, y la formación profesional, más específica, y los grados de dependencia funcional o de independencia relativa entre estos sectores. Pero esto solo resuelve una parte de la cuestión, ya que un trayecto de formación en la universidad presenta una complejidad ligada, como se planteó en el apartado I, con el proceso de volverse parte de una comunidad especializada y competente en un campo de práctica.

El proceso de formación de las capacidades requeridas en el trabajo profesional es siempre una cuestión problemática ya que en la propia idea de “capacidad” o de “competencia” está implicada una dimensión experiencial y práctica. Es sabido que la formación en instituciones especializadas solo cumple parcialmente estas funciones y no resulta tan sencillo reconstituir espacios dotados de los rasgos que Schön⁸ atribuye al *practicum*. Los procesos de formación superior enfrentan frecuentemente un hiato entre sus dispositivos y las situaciones propias de los ámbitos de desempeño. De allí que, en diversas maneras, se asume que la formación “se completa” en situación práctica. En los sistemas de formación inicial este requerimiento fue asumido mediante distintas modalidades para intensificar la inserción en la práctica. Pero, más allá de las disposiciones curriculares, las profesiones asumieron, de maneras más o menos formales, tareas de formación consecutivas a la obtención de diplomas e inicio de los jóvenes en las actividades profesionales. Distintos campos desarrollaron instituciones propias de formación localizadas en las situaciones y contextos de trabajo. Estas actividades completan la formación inicial y son, en muchos casos, un requisito para poder actuar como un profesional completo y autónomo. Estas instituciones están formalizadas en procesos certificados, como el caso de la residencia médica, o provienen de la necesaria inclusión en espacios colectivos en la actividad profesional. Este ingreso progresivo en la profesión reconoce distintos grados de responsabilidad y autonomía en el desempeño de los novatos, que son supervisados por compañeros expertos en las prácticas del estudio -de abogados o arquitectos, por ejemplo-, en los equipos que caracterizan buena parte de la actividad empresarial o

⁸ Por ejemplo, en Schön (1992).

en el sistema de salud, etc. De ese modo, mediante instituciones que actúan en situaciones de desempeño real o mediante la participación en formas colegiadas de ejercicio profesional, se realiza una parte del proceso de formación de las competencias necesarias para el ejercicio autónomo, responsable y efectivo de las tareas más integrales o complejas que caracterizan el desempeño en un dominio profesional. Podría decirse que la formación inicial en instituciones especializadas genera la base de capacidades necesarias para incluirse en una segunda “vuelta” formativa que en muchas profesiones acontece mediante el acompañamiento formal o informal, pero siempre sistemático, en situación de trabajo.

IV

Resumiendo: los alumnos no serán iguales con relación al conocimiento a lo largo de su carrera. La diferencia no es solo de mayor o menor cantidad de contenido aprendido. Es una diferencia de códigos, lenguajes, esquemas mentales, perspectivas, valores y maneras de pensar (todo aquello que define la incorporación en una comunidad específica). Esto vale para un trayecto completo, pero, también, para su recorrido en un ciclo, en un área o, incluso, en una unidad. De allí que las secuencias de trabajo deberían prestar especial atención a cómo son recibidos los alumnos y cómo son acompañados en su progreso. A esto se ajustan particularmente bien las ideas de “recepción” o “bienvenida”⁹ que expanden la tradicional pregunta acerca de lo “básico” y obligan a interrogarse por tres cuestiones relacionadas. Por un lado, por el tipo de experiencias que se deben ofrecer para facilitar la inclusión de los alumnos en un campo que, desde su punto de vista, siempre es especializado y complejo. En segundo lugar, por la progresión en el conocimiento y, en tercer término, por la forma en que los estudiantes deben saberlo en cada momento.

⁹ El término “bienvenida” fue felizmente utilizado en la *Jornada: Construcción de saberes disciplinares y saberes de bienvenida* que organizó el consorcio Pro Ingeniería. Facultad de Ingeniería, UNLP el 8 de mayo de 2009.

Lo planteado hasta aquí está íntimamente ligado con la secuencia del currículum y por la relación de este trayecto con las instituciones de iniciación en la práctica profesional. Las relaciones no son lineales ya que la formación implica un proceso de aproximaciones sucesivas en un recorrido por un territorio similar a una red. Esa red se conforma por la convergencia de distintas disciplinas en la comprensión de objetos unificados, por la aprehensión inicialmente teórica de conceptos que luego tomarán formas instrumentales en su aplicación a casos y eventos, por la adquisición en forma introductoria de conocimientos que luego serán profundizados o recolocado en marcos más generales y formales, o por la reutilización de cuerpos conceptuales o procedimientos generales en el conocimiento de tecnologías específicas. Dicho en términos más generales, la formación requiere “ir y volver”, reintegrar y, en alguna manera, perfeccionar o reinterpretar mucho de lo aprendido. La consecuencia es que en muchos aspectos de la formación el dominio se alcanza progresivamente y por vías recursivas.

Concluir que los trayectos de formación en las universidades están marcados por sucesivas modificaciones en los alumnos y en las funciones del conocimiento en distintos momentos de la formación, puede tener algún significado en términos más amplios de las políticas hacia la universidad. Seguramente, las formas que adopta la experiencia universitaria están asociadas a un complejo de factores. Dicho esto, no se puede dejar de atribuir un importante porcentual de influencia a la estructura bastante canónica de los Planes de Estudio y a los formatos dominantes del trabajo pedagógico, incluyendo la programación de lo que se debe enseñar. De allí que merezcan de manera creciente nuestra atención, hoy en día muy volcada a distintos aspectos de la oferta, su crecimiento y su diversificación.

REFERENCIAS

- ASTOLFI, J-P. (1997) *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- BECHER, T. (1992) “Las disciplinas y la identidad de los académicos”. En *Universidad Futura*, Vol 4, No 10. México.
- BERNSTEIN, B. (1988) *Clase, Código y Control. II Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- EZCURRA, A. (2011) *Igualdad en la Educación Superior*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-IEC. 2011.
- GARDNER, H; CSIKSZENTMIHALYI, M; DAMON, W. (2002) *Buen trabajo*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- HAMILTON, D. (1999) “La paradoja pedagógica”. En *Propuesta Educativa*. Año 10, No 20.
- JACKSON, P. (2002) “Acerca de saber enseñar”. En Jackson, P. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

LOS DESAFÍOS ACTUALES DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR. ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD PARA QUE TODOS PUEDAN COMPRENDER

Dra. Paula Pogré

INTRODUCCIÓN

Dos preguntas organizarán, a modo de hilos conductores, esta presentación: ¿Cuáles son los desafíos de enseñar *hoy* en la educación superior? y, ¿Cómo enseñamos para que *todos* los estudiantes puedan aprender?

En cada una de estas preguntas hemos resaltado una palabra: la palabra *hoy* en la primera, la palabra *todos* en la segunda. Este énfasis no es arbitrario ni casual ya que implica un compromiso ético y político con la educación superior como derecho y la contextualización de estos interrogantes en un contexto socio-político global en el que se han ampliado, en el mundo y en particular en nuestro país, las posibilidades de acceso a la educación superior universitaria pero, que al mismo tiempo, consistente con otra tendencia global estructural, persisten altísimas tasas de abandono. Sin duda por un lado se abren las puertas de la educación superior pero al mismo tiempo sus estructuras no han encontrado aún el modo de albergar a los estudiantes de manera que puedan culminar sus estudios.

En Argentina –si tomamos sólo el sistema superior universitario lo que implica no considerar las instituciones superiores de formación docente ni los institutos superiores técnicos-, según datos brindados por la Secretaría de Políticas Universitarias en su Anuario de Estadísticas Universitarias 2011 (SPU, 2011), se contabilizan 114 instituciones universitarias (95 universidades -19 institutos universitarios). Si bien 48 universidades son de gestión estatal y 46 son de

gestión privada, cuando analizamos los datos de matrícula verificamos que más del 80% está integrada por estudiantes de universidades de gestión pública (del total de 1.808.415 estudiantes matriculados en 2011, 1.441.845 cursan sus estudios en universidades de gestión pública).

En relación con la cantidad de egresados en nuestro país si tomamos el período 2001/ 2011 en total hemos pasado de 65.104 egresados en 2001 a 109.360 en 2011. Esta casi duplicación de la cantidad de egresados muestra una leve mejora porcentual al compararla con la cantidad de matriculados 2001-2011, ya que el número de matriculados creció en un porcentaje menor al de los egresados: el total de matriculados 2001 era de 1.412.999 en 2001 y de 1.808.415 en 2011.

La diferencia entre quienes ingresan a las universidades y egresan no es un fenómeno que se da sólo en nuestro país. Tomando los datos de dieciocho países en el Documento anual de la OCDE, Education at a Glance (2010), se registra que países como Estados Unidos, Nueva Zelanda, Suecia y México tienen índices de deserción que rondan y / o superan el 50%.

“...la batalla contra la deserción en el tramo hace a la justicia social....El abandono golpea sobre todo a la población de estatus en desventaja, en un proceso de reproducción de la desigualdad intenso y creciente” (Ezcurra, 2011: 22).

Diferentes estudios señalan que las poblaciones en desventaja socioeconómica tienen menores probabilidades de continuar sus estudios hasta la graduación (Altbach et al, 2009; Ezcurra, 2011; Tinto, 2004,2009; Astin y Oseguera, 2005, entre otros) e identifican algunos factores convergentes para explicar esta desventaja. Varios de estos factores se asumieron como condiciones de los estudiantes y sus contextos (nivel educativo de los padres, ser primera generación en la Universidad, ser trabajadores de tiempo completo o trabajadores informales, disponer de una dedicación parcial al estudio, retrasar el ingreso a los estudios post secundarios etc.); pero cada vez queda más claro que no sólo estos factores parecen ser los determinantes del abandono: las dificultades académicas se constituyen en un factor ya no solo convergente sino determinante del abandono. La pregunta que vale la pena formular y que venimos haciéndonos en los últimos

años es cómo se construyen estas dificultades académicas y *cuál es el papel de la enseñanza y de ciertos dispositivos institucionales de la universidad en la construcción o en el apoyo a la superación de estas dificultades.*

UN CONTEXTO QUE CONTRIBUYE A PENSAR EN LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A partir de la toma de conciencia de que, tal como acabamos de enunciar, las dificultades de los estudiantes no radican simplemente en los niveles de formación con que ingresan ni tampoco solamente en las condiciones de sus contextos sino que la enseñanza en la universidad así como sus dispositivos institucionales tiene un papel relevante en la construcción de estas dificultades son múltiples los programas que las Universidades Públicas hemos venido desarrollando para repensar la docencia en la universidad.

Como consecuencia de los procesos de acreditación una parte importante del financiamiento a las universidades ha ido de la mano de programas de mejora de la enseñanza que han adoptado diferentes modalidades (talleres, cursos, seminarios etc.), generalmente centrados en la enseñanza en los primeros años de las carreras y dirigidos a sus docentes. Además, en los últimos años, se han desarrollado en nuestras universidades públicas más de cincuenta carreras de posgrado en docencia universitaria (especializaciones y maestrías) que se suman a las carreras en docencia que ya estaban instaladas históricamente en diversas universidades y carreras.

La docencia en la educación superior se ha transformado en objeto de investigación y de formación al interior de las universidades nacionales. Jornadas, seminarios, congresos, reuniones y otros espacios de intercambio sobre este objeto se multiplican.

ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS PROFESIONALES: TRES PRÁCTICAS SOCIALES COMPLEJAS; TRES PRÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO Y LA DIFICULTAD DE IDENTIFICAR AQUELLO QUE VALE LA PENA ENSEÑAR

La prácticas del conocimiento refieren a algo más que al conocimiento aportado por las teorías, se trata de un saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación recibida en instituciones habilitadas para tales fines. Son prácticas realizadas por aquellos que autorizados por instancias institucionalizadas que poseen títulos, o reconocidas condiciones que los habilitan para su ejercicio: son prácticas regladas organizadas como dispositivos que permiten ver enunciar e implicarse en relaciones de poder y vincularse de determinadas maneras con el conocimiento. Los posicionamientos subjetivos y las relaciones entre los sujetos aparecen estructuralmente condicionadas, construyendo la libertad pero fuertemente naturalizadas.

“La constatación de las crisis que sacuden diversos aspectos de la vida de las sociedades y los desafíos planteados para una racionalidad que lucha por liberarse de la trama excluyente del *logos* científico tecnológico dieron origen a los intentos de repensar el conocimiento en el doble filo de la teoría y la práctica, de la relación entre epistemología y prácticas del conocimiento” (Guyot, 2011:6). En este marco el grupo de investigación coordinado por Guyot en la UNSL sitúa las prácticas docentes, las investigativas y profesionales como prácticas de conocimiento que producen formas de subjetividad en el concreto acaecer de la praxis.

Entendidas entonces estas prácticas como prácticas de conocimiento se plantea la dificultad de pensar qué conocimiento enseñar o dicho de otro modo qué es lo que debe aprender quien se está formando en la universidad para desarrollar luego una práctica profesional cuando sabemos que los saberes de referencia de las prácticas profesionales actuales si bien pueden ser una referencia muchas veces se transforman en un “corset” ya que la propia práctica profesional está en proceso de cambio y revisión.

Qué enseñar, teniendo en cuenta que estamos formando a quienes serán miembros de nuestras comunidades profesionales/ académicas

micas, y cómo hacerlo son dos preguntas fundamentales a la hora de repensar la enseñanza en la educación superior.

UN POSIBLE VECTOR PARA ANALIZAR LAS PROPUESTAS FORMATIVAS, LA RELACIÓN TEORÍA- PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN

La tensión teoría-práctica en la formación de diferentes profesionales es uno de los temas frecuentes en los debates acerca de la educación superior. La enseñanza en el campo de las diferentes profesiones tiene la peculiaridad de estar orientada no sólo a comprender los diferentes campos de intervención sino también a ser capaces de desarrollar una acción transformadora. En ese sentido los profesionales no pueden renunciar a la práctica de la intervención pero tampoco pueden renunciar a un soporte teórico que sintetice el conocimiento de sus campos de acción a partir del dominio de un conjunto articulado de disciplinas.

Algunas de las reflexiones que incorporaré en este apartado han sido el resultado de un trabajo de investigación realizado entre los años 2005 y 2007 en la Universidad Nacional de General Sarmiento, que en el marco de un proyecto inter institutos (ICO- IDH) estudió la articulación entre teoría y práctica desde las estrategias pedagógicas orientadas a la formación de los profesionales de la ciudad. La pregunta a la que se intentó dar respuesta en aquella investigación fue la siguiente: ¿Qué estrategias de enseñanza en los espacios curriculares de las licenciaturas en Política Social y Urbanismo favorecen el desarrollo de competencias necesarias para la práctica profesional de los graduados? Ambas licenciaturas se desarrollan en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) cuya política tiene como desafío la estrecha articulación entre investigación, docencia y asistencia a la comunidad. En dicha investigación intentamos caracterizar los procesos formativos de ambas licenciaturas, haciendo foco especialmente en la articulación entre teoría y práctica en la enseñanza e identificando y sistematizando los componentes de las estrategias pedagógicas que promoviesen la inclusión de prácticas

innovadoras del campo profesional en los procesos formativos. (Catenazzi, Pogré et al 2007)

En este estudio entendíamos a la enseñanza como la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios; en este marco, las estrategias de enseñanza constituyen un importante aspecto del currículo; aluden a la planificación de la enseñanza y conceden importancia al juicio del profesor (Stenhouse, 1991: 53-54).

Tomando como base el concepto de comprensión como desempeño (Perkins, 1999) y la idea de enseñanza como actividad intencional, señalamos que son los docentes los encargados de diseñar qué tipo de experiencias formativas ofrecerán a sus estudiantes, por lo tanto cuáles serán las tareas en términos de Doyle (1995) propuestas en el recorrido curricular de modo de propiciar desempeños de comprensión.

El desafío en la formación superior es diseñar propuestas que incorporen la formación en la práctica brindando la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales, o profesionales en el caso de los postgrados) para la reflexión en la acción (Sch  n 1997). Esta reflexión en la acción supone el desarrollo de la habilidad para la evolución permanente de los profesionales y la resolución de problemas inherentes a la práctica profesional.

El tema de la recuperación y utilización de lo aprendido en situaciones de actuación es crucial en el caso de la formación profesional, y la tensión teoría-práctica se presenta repetidamente en los debates acerca de la educación superior. Sch  n (1997) plantea que el desafío en la enseñanza de una práctica profesional, consiste en considerar que los estudiantes deberán aprender hechos y operaciones relevantes pero, también, las formas de indagación que sirven a los prácticos competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas, a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares. Los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes, no sólo a través del establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también mediante la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas.

Perrenoud (2000) reinstaló el problema de las posibilidades de recuperación y utilización de un conocimiento que se aprende fuera

de sus contextos de empleo. Rehúsa analizar el problema en términos de la dicotomía conocimiento/acción y plantea el desarrollo de competencias.

El malentendido consiste en creer que, al desarrollar competencias, se renuncia a transmitir conocimientos. Casi todas las acciones humanas exigen conocimientos, a veces reducidos, a veces muy amplios, ya sea que estos sean obtenidos a partir de la experiencia personal, del sentido común, de la cultura compartida en el seno de un círculo de practicantes o de la investigación tecnológica o científica. Mientras más complejas, abstractas, mediatizadas por ciertas tecnologías y fundadas según modelos sistemáticos de la realidad son las acciones proyectadas, más exigen conocimientos amplios, avanzados, organizados y confiables.

Las competencias implican la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Si las competencias se forman a través de la práctica, debe ser necesariamente en situaciones concretas, con contenidos, contextos y desafíos identificados. Perrenoud (2000,2002). Asimismo toda competencia se encuentra unida a una práctica social o profesional de referencia, por lo tanto, la identificación de competencias en campos profesionales en construcción comportan un desafío particular.

El análisis de las entrevistas realizadas en el estudio que realizamos, tomando como eje la relación entre teoría y práctica, nos permitió construir una categorización que establece diferentes niveles de relación de la teoría y la práctica en la formación profesional:

1. Un primer nivel donde no se da la relación, donde se trabajan los contenidos, en un nivel de relación entre conceptos y/o informaciones con otros conceptos y/o informaciones. Es el nivel donde se trabajan los contenidos de la teoría sin relación con ningún problema o intervención en la práctica. En este nivel se espera que el estudiante pueda referir a la información y/o establezca relaciones entre conceptos y teorías. Ejemplos de este nivel son la identificación de las diferencias entre dos teorías, la enunciación de las ideas principales que presenta un autor, la definición de conceptos, etc.

2. El nivel del concepto “puesto en acción”: En este nivel se propone a los estudiantes “poner en juego” los conceptos y las informaciones. Ya no alcanza con las definiciones sino que es necesario relacionar esos conceptos con situaciones de la práctica profesional. En este caso se analizan situaciones desde determinadas perspectivas, se infiere qué tipo de decisiones tomaría alguien enrolado en determinada perspectiva o paradigma, se establecen cuáles son casos prototípicos de determinadas situaciones, se jerarquizan prioridades y o líneas de acción en relación con determinados criterios, se analizan casos, se analizan ejemplos típicos de la teoría, etc.
3. La inmersión en la práctica profesional. En este nivel las situaciones de la práctica profesional se configuran en el escenario para la resolución de las situaciones, la elaboración de las propuestas y /o la argumentación de los caminos elegidos. Esta inmersión puede ser en el propio campo de acción de la profesión y /o en situaciones simuladas. Lo que importa en esta dimensión es que el desempeño pone al estudiante en el rol del profesional y exige que utilice los conocimientos del modo en el que en el campo tendrá que ponerlos en acción.

Podría pensarse que estos tres niveles, por sí mismos dan cuenta de la relación o su ausencia, entre teoría y práctica en la situación de enseñanza y aprendizaje pero un aspecto relevante que identificamos es que para analizar las propuestas formativas no alcanza el análisis de este vector sino que cobra especial importancia *el tipo de actividad* que se requiere del estudiante.

Lo que Cummins (1981) denomina como “menor o mayor grado de compromiso cognitivo”. En este sentido y de acuerdo con Perkins (1999) podemos decir que el menor grado de compromiso cognitivo propuesto por la tarea al estudiante, promueve un conocimiento enunciativo y mayor grado de compromiso cognitivo promueve conocimientos contruidos con comprensión, es decir, la posibilidad de pensar y actuar flexiblemente con ese conocimiento. En la medida en que lo enunciativo/constructivo alude al tipo de proceso cognitivo que realiza cada estudiante es claro que no podemos hacer una valoración taxativa de este proceso. Lo que podemos inferir es si en la propuesta de enseñanza hay una demanda predominantemente

hacia una resolución enunciativa o una demanda que requiere diferentes niveles de procesos constructivos.

A partir del cruce de ambas variables: grado de inmersión en la práctica profesional y tipo de demanda cognitiva predominante construimos la siguiente matriz para el análisis de las propuestas formativas

Gráfico 1: Matriz de valoración del tipo de actividades propuestas en clase según tipo de demanda cognitiva y grado de inmersión en el contexto profesional.

		<i>Tipo de demanda cognitiva</i>	
		Predominantemente enunciativa	Predominantemente constructiva
<i>Grado de inmersión en el contexto profesional</i>	a. concepto/ concepto	1	2
	b. concepto en acción	3	4
	c. concepto Inmerso en el campo profesional	5	6

Fuente: Elaboración propia (Catenazzi, Pogré, et al, 2007)

La mirada de las propuestas de enseñanza con este dispositivo parecería ayudarnos a poner la atención en que la formación en la educación superior debería incluir propuestas de enseñanza que puedan ser ubicadas en los diferentes niveles de inmersión en la práctica profesional y combinar actividades que si bien pueden tener, en al-

gún momento del proceso, un carácter enunciativo vayan ganando progresivamente en intencionalidad constructiva.

Cabe señalar que en relación con las propuestas de enseñanza que aluden al nivel c (inmerso en la práctica profesional), en la mayoría de los casos es difícil poder establecer por qué se elige ese problema de la práctica profesional y no otro. La apelación a la “realidad profesional”, su construcción en tanto “verdad” por tratarse de un problema concreto, parecería ser suficiente para legitimar la propuesta. Sin embargo, al plantear la formación en la educación superior resulta ineludible asociarla a prácticas profesionales de referencia que deberían constituirse en el contexto de la formulación de las tareas, los programas de los diferentes espacios curriculares y el plan de estudios de las carreras, es decir orientar el diseño del currículum.

Entonces, las preguntas que surgen son ¿Cómo identificar las prácticas profesionales de referencia, en campos profesionales en construcción o en disputa como son hoy la mayoría de los campos profesionales para los que formamos en nuestras universidades? ¿Cómo identificar la comunidad de “prácticos competentes” que plantea las reglas generales propias de la profesión en campos cambiantes?

Por otra parte sabemos que la resolución de problemas como estrategia de enseñanza no garantiza la instancia de reflexión sobre la propia práctica de los estudiantes ante la resolución del problema planteado. La pregunta es entonces ¿cómo incorporar esta reflexión sobre las prácticas en las propuestas de enseñanza?

Frecuentemente los docentes están especialmente preocupados por sus propios desempeños, es decir por las actividades que ellos deben realizar en las clases. Al ser indagados por la clase y su dinámica, es casi una constante que los docentes relaten la clase desde la perspectiva de lo que ellos realizan; a menudo es escasa la reflexión sobre qué tareas proponen a los estudiantes y para qué.

Una inquietud que surge es ¿cómo contribuir a que los equipos docentes diseñen sus propuestas de enseñanza teniendo en cuenta el tipo de desempeños requeridos para desarrollar las competencias especificadas en los perfiles de la formación, y articular estos con las tareas que proponen en el cursado de las diferentes materias?

Otro de los hallazgos del estudio fue la fuerte relación entre aquellos docentes que combinan distintas tareas en las clases (de me-

moria, de procedimiento o rutina, de comprensión) y la generación de un clima social de la clase en donde se combinan también situaciones de imposición colectiva y de interacción. Estas combinaciones parecen favorecer dinámicas de clase más desafiantes en términos de la participación de los estudiantes y el trabajo en el desarrollo de competencias profesionales.

OTRO POSIBLE VECTOR PARA RE PENSAR LA FORMACIÓN: LA RELACIÓN SABER/PODER Y LOS MODOS DE PARTICIPACIÓN EN LAS AULAS

Finalmente sólo querría plantear una última cuestión, si entendemos que la participación es un factor fundamental para el aprendizaje cabe preguntarnos acerca de los modos en que se juega la relación saber -poder y los espacios de participación en las aulas de la educación superior.

García Vallinas (1997) señala que la participación en el aula puede analizarse en dos dimensiones: la de la participación en la organización y gestión de la clase y la de la participación en la acción comunicativa que tiene lugar en dicho contexto. García Vallinas analiza el fenómeno de la participación en estas dos dimensiones tomando como campo el aula de la educación primaria mostrando la relación entre estas dimensiones pero advirtiendo sobre cómo es en el terreno de la primera de ellas, la participación en la organización de la clase, donde es escaso el espacio que tienen los alumnos.

“(...) la estructura de participación social en el contexto del aula se establece de forma previa, como algo que los alumnos y alumnas se encuentran sin haber tenido la posibilidad de intervenir, ya sea porque no ha existido negociación, o porque ésta se realice desde las categorías y los referentes del profesor, quien hace prevalecer su punto de vista, activando su mayor capacidad estratégico/dialéctica, desde su desigual y privilegiada posición de autoridad y poder, en unas relaciones esencialmente asimétricas” (García Vallinas, 1997:2).

Si bien es probable que en el aula de la universidad encontremos diversas formas de participación de los estudiantes en la acción comunicativa, parecería que un rasgo común es la escasa participación en la organización y gestión de la clase, a veces incluso mucho menor que en la de las aulas de la educación primaria. Vale la pena preguntarse entonces, si estamos formando a quienes serán miembros de nuestra comunidad profesional/ académica, ¿esto no debería ser diferente?

REFERENCIAS

Altbach, P., *et al* (2009) *Trends in global higher education: tracking and academic revolution*. Paris: UNESCO – Word Conference on Higher Education.

Astin, A.; Oseguera, L. (2005) “Pre-college and institutional influences on degree attainment”. En Seidman, A. (ed) *College Students retention. Formula for student success*. Westport. Praeger Publishers

Catenazzi, A; Pogré, P. *et al* (2007) “Estrategias pedagógicas orientadas a la articulación entre teoría y práctica en la formación de los profesionales de la ciudad”. Ponencia presentada en las *II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria: Enseñar y aprender en la Universidad. Culturas y educación en la Universidad: problemas y perspectivas*. Universidad Nacional de San Martín: San Martín, 6 y 7 de septiembre de 2007.

Cummins, J. (1981) *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students in California Department of Education (Ed) Schooling and Language minority Students a theoretical framework*. Los Angeles, California State University.

Doyle, W. (1995) “Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable”. En la *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE). Nro.6 – Año IV. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires: UBA.

Ezcurra, A.M. (2011) *Igualdad en la educación superior*. Los Polvorines: UNGS-IEC

Fenstermacher, G. (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I*. Buenos Aires: Paidós.

García Vallinas (1997) “La toma de decisiones en el aula de educación primaria y sus implicaciones para el profesor y los alumnos”. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). Dirección URL: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>

Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Perkins, D. (1999) “Qué es la comprensión”. En Wiske, M., *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P. (2000) *Construir competencias desde la escuela*. Caracas: Dolmen Ediciones.

Perrenoud, P. y otros (2002) *As competências para ensinar no século XXI. As formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

Tinto, V. (2009) “Tacking student retention seriously: rethinking the first year of university”. En *First Year Experience Curriculum Design Symposium*. Brisbane: Queensland University of Technology.

Tinto, V. (2004) “Acces without support is not oppotunity: rethinking the first year of college for low income students”, *Annual Conference of the American Associationof Collegiate Reggistrars and Admissions Officers*. Las Vegas.

Schön, D. (1997) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós

Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

DESAFÍOS ACTUALES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD Y LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Mgter. Mónica Insaurrealde

Mis reflexiones se centrarán, a pedido de las organizadoras de las Jornadas, en torno a algunos de los desafíos que deberíamos asumir en la formación del Profesorado. En este sentido, quisiera centrarme en el que considero un desafío central para quienes enseñamos en Educación Superior, esto es, lograr desarrollar la formación de las profesoras y los profesores¹⁰ en estrecha vinculación con las prácticas profesionales que deberán desempeñar. A partir de este nudo, pretendo abrir un abanico de desafíos que se entranan unos con otros. Pero antes de avanzar en el desarrollo de esta afirmación, es necesario plantear que las prácticas de los profesores no se restringen a las prácticas de enseñanza que se desarrollan privilegiadamente en las aulas, aun cuando reconozco el trabajo en torno al conocimiento como el núcleo del trabajo docente. Esto puede parecer obvio, pero es necesario advertirlo. Las prácticas docentes también incluyen las prácticas en el seno de las instituciones en las que los profesores desarrollan su trabajo desbordando los límites del aula; las prácticas que realizan como miembros de un sistema educativo del que forman parte; las prácticas que desarrollan en las organizaciones gremiales; sólo por citar algunas. Todas ellas dan cuenta de que los profesores son sujetos políticos de frente a la educación y al contexto social más amplio del

¹⁰ A lo largo del capítulo utilizaré el masculino para referirme a las profesoras y los profesores sólo porque en castellano el término incluye a ambos géneros. Desde ya que tengo en cuenta la perspectiva de género en la formación del Profesorado. Esta forma de escritura pretende favorecer la fluidez en la lectura.

que son parte y, por lo tanto, su formación debería atender también esta dimensión.

Asimismo resulta imprescindible advertir que cuando estoy pensando en las prácticas profesionales no las circunscribo a aquellas que ya se encuentran sedimentadas en el sistema educativo. La formación debe tener por horizonte prácticas emergentes, es decir, aquellos nuevos significados, nuevas prácticas y nuevas relaciones que nos debemos proponer crear continuamente, con consciencia de que son prácticas de oposición a aquellas otras propias de la cultura dominante. Este tema nos conecta con los planteos de Raymond Williams (1997) quien advierte la necesidad de observar la preemergencia activa e influyente, aunque aún no esté plenamente consolidada. Así la formación debería articular las prácticas profesionales que requiere el sistema educativo y, a la vez, debería potenciar la definición de prácticas profesionales alternativas vinculadas a los proyectos sociales emancipatorios que como sujetos políticos se planteen los colectivos docentes.

Abramos, entonces, un poco más el abanico de algunas de las definiciones prioritarias para repensar la formación del profesorado. Un desafío de la enseñanza en la Educación Superior debería ser el fortalecimiento de la formación epistemológica. Entiendo que esto aportaría a comprender e intervenir en las ya difundidas discusiones: formación disciplinar-formación pedagógica y, también, formación teórica-formación práctica, porque sin lugar a dudas el problema epistémico atraviesa estas problemáticas. La formación tiene que atender no sólo a los sistemas de categorías teóricas, sino que requiere considerar esas categorías en su lógica de construcción. Los estudiantes deberían comprender que los diversos desarrollos teóricos –más allá de las disciplinas involucradas– son parte de una tradición de investigación, en términos de Laudan (original 1977, 1986), y por lo tanto, se formulan determinadas preguntas y utilizan ciertas metodologías para resolver los problemas que estudian. De este modo, les sería posible comprender que existen diversas teorías que pueden ofrecer distintas explicaciones para un mismo proceso u objeto de estudio. Esto posibilitaría a los estudiantes la apropiación de las teorías y la comprensión de las formas en que se construyen las estructuraciones categoriales. A la vez, una vez graduados, esta sólida formación le ofrecería a los profesores herramientas para ana-

lizar críticamente la producción de conocimientos en su campo y las propuestas de formación permanente, en tanto que la formación de grado es siempre inconclusa, si la analizamos en la perspectiva del desarrollo profesional docente que se abre frente a la inserción laboral y los avances científicos.

Otra discusión, como ya anticipara, se da en torno a las relaciones entre la formación teórica y la formación práctica. En el caso de los Profesorados esto aparece también muy ligado al debate formación disciplinar vs. formación pedagógica; a la vez que, todas estas discusiones parecen tener su lugar de encuentro o desencuentro en la residencia docente. Y aquí otro planteo muy escuchado en los Profesorados y en las escuelas: ¿se aprende en la formación de grado o se aprende a ser profesor en la práctica, en las aulas, una vez que se comienza a trabajar? Resolver este desencuentro constituye otro importante desafío. Entiendo que, en parte, una posible respuesta deriva de qué entendemos por la relación teoría-práctica. Desde la nueva epistemología postulada por Harold Brown (1994) podría entenderse que los docentes se encuentran compelidos a adoptar -las más de las veces- “decisiones cruciales” que lejos de responder a una racionalidad algorítmica, pone en juego la capacidad de decisión considerando la situación particular cuando la teoría no acuerda con ella. La práctica docente es una práctica intencional y como portadora de valores, su comprensión puede enmarcarse en la perspectiva aristotélica acerca de las decisiones éticas. Esto supone la deliberación de los profesores porque ante la complejidad de la enseñanza y de las relaciones sociales que se generan en una clase, no se cuenta con primeros principios de los que derivar conclusiones. La carencia de conocimiento necesario lleva a los sujetos a reflexionar considerando la experiencia de la acción humana para deliberar bien. No se trata de encontrar la infalibilidad de las conclusiones sino de otra racionalidad diferente a la instrumental. Contrariamente a la concepción aplicacionista de la teoría -que elimina el juicio de los sujetos implicados- los docentes necesitamos de un “juicio informado” (Ibíd.: 195) -en parte por las teorías pero también informado por nuestro conocimiento práctico- para tomar decisiones en situaciones inciertas. En estas situaciones el conocimiento académico puede aportar a la comprensión y a la intervención, pero no determinar lo que suceda en la práctica. Si consideramos estos aportes como así también los de Schön, Schwab,

Stenhouse, Kemmis, sólo por citar algunos de los referentes que desde perspectivas hermenéuticas o críticas han estudiado los procesos reflexivos de toma de decisiones de los docentes, se hace evidente la necesidad de incorporar estas perspectivas y estas prácticas a lo largo de toda la formación, para evitar que el encuentro o el desencuentro entre la teoría y la práctica se dé, a modo deductivo, en la residencia al final del trayecto formativo.

Se sabe que aprendemos a ser profesores desde nuestra propia biografía pedagógica y que la formación de grado sucumbe frente a ella y a la impronta de la socialización laboral (Terhart, 1987). Los conocimientos acumulados y las prácticas vividas en el recorrido por las instituciones educativas constituyen un bagaje –muchas veces conservador– que es necesario tensionar con experiencias formativas pensadas, desarrolladas y sometidas a reflexión con el aporte de perspectivas teóricas críticas, que posibiliten transformar aquel bagaje, y generar la configuración de un nuevo tipo de conocimiento, categorizado por Félix Angulo Rasco (1999) como “conocimiento de oficio del docente”¹¹. Por eso, entiendo que estas experiencias deberían desarrollarse a lo largo de toda la formación de grado. No sólo en el tramo denominado Formación Pedagógica o Campo de la Formación General, ni tampoco solamente en la formación específicamente didáctica. Pretendo incluir también a la Formación Disciplinar o al Campo de la Formación Específica que incluye a la Didáctica Específica, según la categorización difundida por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

Directivos, docentes en ejercicio, asesoras pedagógicas, profesoras de Prácticas y Residencia, estudiantes de Profesorados entrevistados en diversas investigaciones (Insaurralde, 2002; Terigi, 2011, entre otras) reclaman más conocimiento de los estudiantes “reales” como portadores de “culturas juveniles” y como sujetos que aprenden determinados contenidos; más conexión con las escuelas y con escuelas en diversos contextos; más conocimiento de las escuelas en tanto organizaciones y de las disímiles acciones que los docentes realizan en ellas. Es innegable que este reconocimiento exige que todos los equipos docentes involucrados en la formación de los futuros profesores atendamos a estos problemas. Para ello, un primer desafío es que

¹¹ Angulo Rasco elabora esta categoría considerando principalmente los planteos de Grimmentt y MacKinnon (1992).

todos los docentes asuman que están formando futuros profesores y, por lo tanto, todas las asignaturas, seminarios y talleres comprometan sus aportes. Esto que también podría parecer obvio, no lo es. Existe una representación muy arraigada entre los profesores formadores que se aprende a ser docente en la residencia y hasta en el propio trabajo; mucho más aún cuando en las aulas universitarias se comparte la formación de licenciados y profesores. No dudo en afirmar que son pocos los equipos docentes que tienen a su cargo la formación disciplinar que se reconocen como formadores de formadores, y elaboran una propuesta programática que tenga en cuenta las futuras prácticas profesionales docentes, porque pareciera que esta tarea le compete a quienes tienen a su cargo la denominada formación pedagógica.

En este sentido, entiendo que algunas experiencias formativas podrían darse a partir de transformar ciertos “trabajos prácticos” en trabajos de campo, con presentación de informes de corte interpretativo y/o propositivo. Asignaturas como Sociología de la Educación; Política Educacional; Organización Escolar; Pedagogía; Didáctica General; Psicología Educacional; Didáctica Específica, entre otras, podrían generar trabajos de campo que les permitiera a los futuros profesores comprender aquellos problemas señalados como vacancias en la formación, a la vez que iniciarlos a través de pasantías o ayudantías en algunas de las prácticas profesionales que deberán asumir.

Con respecto a las unidades curriculares disciplinares, algunas de ellas, quizás las más vinculadas con las disciplinas escolares, también podrían propiciar este tipo de experiencias formativas. Uno de los problemas que enfrentan los estudiantes de los profesorados y los profesores principiantes es la transformación de los contenidos provenientes de las disciplinas en contenidos a enseñar, considerando la estructura semántica y sintáctica de la disciplina, y la estructura intelectual de los sujetos que aprenden –y esto se complejiza porque gran parte de los profesorados forman para ejercer la docencia en los niveles secundario y superior lo que diversifica el estudiantado al que se le deberá enseñar-. Se debe también considerar en este proceso de transformación del contenido, el currículo prescripto, las condiciones institucionales y sociales más amplias, todo ello en el marco axiológico que todo profesor sostiene. Por lo tanto, a las disciplinas también le cabe aportar a la formación, para brindar ayuda en las “construcciones metodológicas” que los futuros docentes deberán

construir en situaciones particulares, porque de esto se trata la situacionalidad de la enseñanza (Edelstein, 1996; 2011). En las diferentes instancias curriculares que integran la formación disciplinar se podría aportar a la formación, asumiendo cada una de ellas una experiencia distinta, pero altamente formativa. Entre ellas podríamos señalar el análisis del contenido o patrón temático, en términos de Lemke (1997), que circula en el diálogo en las aulas; el análisis de la selección y organización de los contenidos en los textos escolares; la inclusión de fuentes primarias y secundarias; experiencias de laboratorio; actividades en los manuales, por citar unos pocos ejemplos. Estas son algunas de las múltiples tareas involucradas en la enseñanza, para lo cual todas las instancias curriculares pueden aportar desde sus distintas perspectivas, porque la enseñanza es una actividad compleja y multidimensional, y la formación debiera realizarse en consonancia con estas características.

Pero estas propuestas no alcanzarían todas sus posibilidades formativas si a la vez no se las combina entre sí. Los equipos docentes tienen que hacer explícitas las relaciones entre los conocimientos y las experiencias que devienen de cada asignatura, seminario o taller, con los anteriores y posteriores a lo largo de la formación de grado. Para esto resulta imprescindible que los profesores conozcan los contenidos que se enseñan en las diferentes instancias curriculares, para reconocer las posibles relaciones con los conocimientos de la materia a su cargo. Mostrarles a los estudiantes estas relaciones es iniciarlos en la construcción de una perspectiva de estudio que rompa las fronteras disciplinares.

Vuelvo al principio, nuestro principal desafío es lograr desarrollar la formación de los futuros profesores en estrecha vinculación con las prácticas profesionales que deberán desempeñar. No alcanza con una declaración de principio: “el currículo de formación se orienta al Campo de la Formación en la Práctica Profesional”, como lo expresan diversos documentos curriculares nacionales emanados en los últimos años del INFOD, como así también los documentos de las diferentes jurisdicciones. Hay que diseñar y desarrollar experiencias formativas en una parte importante de las asignaturas, seminarios y talleres de los Planes de estudios. Esto es lo que permitirá que la práctica docente se constituya en un eje de formación, tal como lo expresa Susana Barco, un eje que “centra y ubica planos respecto de él, al

tiempo que es delimitado por los planos que organiza” (Barco, 1996: 124). Es decir, esos planos son las unidades curriculares que deben realizar sus propias contribuciones para delimitar al eje, que a su vez, centra y ubica esas unidades curriculares en torno suyo, esto es, en torno de las prácticas. Con esto quiero destacar que antes de pensar en reformas curriculares, pienso en la necesidad de diseñar y desarrollar nuevas propuestas programáticas y prácticas de enseñanza en las instancias curriculares existentes. Se trata de pensar, en principio, qué respuestas podemos ofrecer los equipos docentes a las vacancias detectadas en la formación, para desde el análisis de estos nuevos desarrollos curriculares, poder aportar a las posibles reformulaciones de los Planes de estudios de aquellas carreras que encuentren necesaria su reforma. Con esto quiero decir que el currículo en acción, es decir el currículo real, es el que aportará al análisis del currículo escrito, para determinar si su reforma es necesaria y, de serlo, colaborar en esa tarea desde las experiencias del currículo efectivamente enseñado.

Mucho se sabe desde hace varias décadas sobre la incidencia de la biografía pedagógica y la socialización laboral en las prácticas docentes. Es momento entonces de diversificar nuestras propias prácticas como profesoras y profesores de los institutos terciarios y las universidades para que los futuros docentes tengan un recorrido vívido de buenas prácticas. Para ello podríamos incluir además de trabajos de campo, análisis de entrevistas, narrativas y relatos de experiencias, casos, películas, documentales, resolución de problemas, que acerquen la realidad a las aulas, incorporando el aporte de las nuevas tecnologías, para propiciar -a través de distintas estrategias de enseñanza y recursos didácticos de apoyo - la problematización de las prácticas, la interrogación de las teorías, porque es posible acercarse a las futuras prácticas también desde estas estrategias de enseñanza.

Decía que muchas veces en las aulas universitarias se comparte la formación del licenciado y del profesor. En estos casos, tenemos que poder construir puentes entre ambas carreras. En este sentido, un aspecto que no deberíamos descuidar son las comunicaciones, los entramados posibles entre la formación en investigación que brinda la licenciatura y la promoción de una actitud investigativa ante el conocimiento que todo análisis didáctico requiere. Gloria Edelstein (1996; 2011) plantea que el análisis didáctico -que diferencia de la investigación didáctica- supone ingresar en forma permanente la pre-

gunta; analizar la información generando -según los casos- inferencias, conjeturas; utilizando las vías de validación necesarias a partir de la triangulación; poniendo en juego las mismas herramientas conceptuales y las técnicas que se utilizan en la investigación al momento de recoger información, a través del análisis documental y la producción escrita, la observación, las entrevistas individuales y colectivas.

En el abanico que estoy abriendo posee un lugar privilegiado el diálogo entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Se trata de que los especialistas de ambos campos trabajemos para que hacer posible lo que Alicia Camilloni (2007) denomina “fecundaciones recíprocas”. Esto tiene que hacerse realidad en las universidades y en cada instituto de educación superior. Propongo desarrollar un trabajo colaborativo entre los equipos docentes de las respectivas instancias curriculares, considerando tanto las acciones de la docencia como de la investigación, de modo de generar y distribuir conocimientos como integrantes de un mismo proyecto de docencia e investigación o de proyectos íntimamente asociados y, desde nuestro trabajo conjunto, intervenir en la formación de los futuros profesores.

Lo que atraviesa todas estas ideas es la dimensión que cobra lo institucional en los lazos que deberíamos crear entre los equipos docentes que trabajamos en Educación Superior. Para hacer frente a los desafíos actuales de la formación del profesorado se necesita de cambios en la vida institucional. Si pensamos en la formación de futuros profesores que puedan superar la fuerte fragmentación en la enseñanza y los aprendizajes en las escuelas y la casi imposibilidad de comunicación entre profesores de distintas disciplinas, el primer desafío es el nuestro. Esto supone repensar nuestras propuestas programáticas y nuestras prácticas de enseñanza, como parte del colectivo docente que debiéramos conformar en las universidades y los institutos, y el trabajo colaborativo que se hace necesario instalar entre las instituciones pertenecientes a ambos subsistemas de la Educación Superior. Desde esta plataforma, podremos intentar incidir en la formación de los futuros profesores para que la dimensión institucional del trabajo docente pueda realizarse, lo que requerirá de prácticas emergentes que logren conquistar los espacios y tiempos que hoy los docentes no tienen en las instituciones educativas.

REFERENCIAS

- ANGULO RASCO, J. F. (1999) “De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento del docente”. En ANGULO RASCO, J. F., BARQUÍN RUIZ, J. y PEREZ GOMEZ, A. (Ed.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- BARCO, S. (1996) “Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores”. En AAVV, *Debates pendientes en la implementación de la Ley de Federal de Educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CAMILLONI, A. y otras (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. (1996) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En CAMILLONI, A. y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. (2000) “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”, en *II Congreso Internacional de Educación. Debates y Utopías*. Facultad de Filosofía y Letras, IIICE, UBA: Mimeo.
- EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- INSAURRALDE, M. (2002) *El proceso de desarrollo curricular del Espacio de la Práctica Docente*. Tesis de la Maestría en Didáctica, UBA. Informe inédito.
- LAUDAN, L. (1986) *El progreso y sus problemas*. Madrid: Ed. Encuentro.
- LEMKE, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- TERHART, E. (1987) “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?”, en *Revista de Educación* N° 284. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, págs. 77-88.

TERIGI, F. (2011) *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina*. Informe Final. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

WILLIAMS, R. (1997) *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península-Biblos.

EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL PROFESOR: UNA BISAGRA

Dra. Ana Lía De Longhi

INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es delinear algunos contenidos que deberían ser tratados de los espacios curriculares de *Didáctica General* y en *Didáctica Especial* de manera diferenciada o con alcance y complejidad diferente según el caso.

Se parte del posicionamiento asociado a una Didáctica de carácter reflexivo y no prescriptivo, compuesta de contenidos conceptuales y procedimentales específicos. Nos guía además la idea de que todo profesional que trabaje de la docencia debería tener *formación didáctica*, tanto en las cuestiones generales como en las específicas relacionadas con las características epistemológicas del objeto que enseña.

Partimos por reconocer que las actividades que realiza un docente en el aula pueden o no estar planificadas previamente y de manera explícita pero, de alguna forma, se enmarcan en una propuesta didáctica en la que subyace el *conocimiento didáctico y profesional* de dicho docente. Consideramos que tales conocimientos se van construyendo de manera continua, tanto desde los procesos formales de formación docente como desde la experiencia personal.

Como expresa Valbuena Ussa (2007) el conocimiento didáctico debería pensarse desde una perspectiva evolutiva representada como una *hipótesis de progresión* en la que se reestructura el conocimiento

“de hecho” del profesor hacia un conocimiento de mayor complejidad. Para el logro de tal progreso es necesario instancias de formación sobre contenidos *generales y específicos* de Didáctica.

El conocimiento didáctico permite analizar variadas problemáticas, fundamentalmente las relacionadas con el tema que debe enseñarse y la forma que éste puede tomar acorde a las situaciones de aula, a las características de los alumnos, a la materia que se imparte, al tipo de institución en la que se encuentran y al medio socio cultural donde ella está inserta. Esta tarea constituye para el enseñante un verdadero desafío no solo de organización y gestión de la docencia sino también de su rol como mediador social y cultural.

Sabemos que el educador requiere de formación específica para realizar la selección y organización de esos diferentes componentes del currículum y para crear las condiciones que permitan la construcción y desarrollo de conductas, actitudes y conocimiento deseables, tanto en lo individual cuanto en lo grupal. Particularmente necesita estar capacitado para diseñar *situaciones de referencia* para los alumnos, guiándolo así en la construcción de determinado aprendizajes.

Como expresáramos antes, desde la perspectiva de una didáctica reflexiva, el docente es un “*didacta*” que resuelve situaciones problemáticas y considera que tanto la enseñanza como del aprendizaje son variables dependientes de múltiples factores que las contextualizan y condicionan. Por ello se interpreta el aula como *multidimensional* y la propuesta de clase como *una hipótesis de trabajo* (Rivarosa y De Longhi, 2012).

Se hace necesario entonces identificar los *contenidos de la formación en didáctica*, tanto en sus aspectos generales cuanto en los específicos asociados a la asignatura que se imparte, a fin de construir ese conocimiento didáctico y profesional. Así también repensar el perfil y las actuaciones didácticas de los *formadores de formadores*.

LA BISAGRA

Para comenzar con el análisis de lo que implica la formación en didáctica hemos elegido una imagen, a modo de analogía, que representa la conjunción de saberes y/o acciones docentes que coexisten

en un momento determinado de la clase, al tomar decisiones sobre los alumnos, sobre el conocimiento, sobre el contexto o sobre la propia acción. Hablamos así del conocimiento didáctico del docente como una “*bisagra*” (De Longhi, 2013), porque en cada acción que el enseñante realiza enfrenta, como moviendo en paralelo, sus saberes y argumentos teóricos y experienciales con requerimientos de las prácticas y acciones que debe ejecutar:

- A. EN PRIMER LUGAR EL *conocimiento* producto de la formación en la *disciplina* específica (Biología, Física, Química, Matemática, etc.) se ve interpelado, ante cada decisión de planificación, desarrollo o evaluación del mismo y por el conocimiento que habitualmente se llama *pedagógico-didáctico*.

Si bien un docente posee conocimientos de su disciplina particular, el mismo no es suficiente para generar un proceso de enseñanza, ya que si pensáramos así diríamos que saber la disciplina es suficiente y hablaríamos desde un conocimiento didáctico espontáneo o de sentido común (Gil Pérez, 1991), que no necesita una formación específica.

Lejos de la postura anterior coincidimos con lo que señala Shulman (1986), quien expresa que la “enseñabilidad” de un contenido va más allá del conocimiento de la propia disciplina. Ella incluye por ejemplo la forma de secuenciarlo, organizarlo o complejizarlo, así como de las actividades y procesos asociados al mismo, haciendo uso de estrategias didácticas. Además, las formas más útiles y alternativas de analogías significativas, representaciones, ilustraciones, ejemplos, aplicaciones (Michellini y otros, 2013).

No obstante, hemos observado que para algunos docentes el conocimiento disciplinar del que disponen pareciera ser el único saber necesario, particularmente en el nivel superior. En coincidencia con Michellini y otros (2013) pensamos que conocer las posibilidades didácticas de tal contenido, implica tener en cuenta por ejemplo lo que hace que sea fácil o difícil el aprendizaje de temas específicos, concepciones y preconcepciones, estrategias fértiles en la reorganización de la comprensión, conceptos erróneos de los estudiantes y su influencia en el aprendizaje.

Hoy todo profesorado tiene materias que enseñan ambos tipos de conocimiento, llamados unos como *disciplinares* y los otros como

pedagógico-didáctico. En el primero están las materias del área en la cual serán profesor (Biología, Química, etc.) y en el segundo espacios curriculares como Psicología, Pedagogía y Didáctica.

El problema que detectamos es encontrar escasas prácticas y actividades, en el marco de las disciplinas específicas, donde se realicen comentarios didácticos sobre la enseñabilidad de ese contenido. También suele ser poco frecuente que docentes del área de psicología o pedagogía, y a veces hasta de didáctica general, reflexionen sobre el aprendizaje o la enseñanza de contenidos de una disciplina específica, indicando problemáticas particulares de ellas, por ejemplo el rol que juegan en el aprendizaje las representaciones sociales de determinados contenidos. Tal integración recae generalmente en el espacio de las Didácticas Específicas, lo cual no es incorrecto pero consideramos debería ser iniciado y complementado por los otros espacios curriculares de la formación docente.

En coherencia con las ideas anteriores encontramos que en la propuesta de los actuales Lineamientos Generales para la formación docente, comunes a los profesorados universitarios (Anexo Res. C.E. N 787/12) el campo de la *formación disciplinar específica* incluye no solo ejes relacionados con “*áreas básicas de conocimiento producidos en el marco de la disciplina*”, sino también con: “*enfoques teóricos y epistemológicos, los principales debates, historia de la disciplina y procedimientos de producción del conocimiento propios de la disciplina*”. Estos cuatro últimos aspectos constituirían un nexo posible de recuperar en las Didácticas Especiales.

Es claro que el conocimiento de la historia y la epistemología de un área de conocimiento ayudarían a formar criterios para diseñar y concretar una adecuada trasposición didáctica (Chevallard, 1991; Gómez Mendoza, 2005) tanto de los contenidos conceptuales, como de los procedimentales particulares. Del mismo modo identificar las maneras propias de producción de un tipo de conocimiento contribuye un fundamento necesario para la selección y organización de las actividades para enseñar cada disciplina. Por ejemplo conocer y participar de procesos de investigación científicas en el marco de las materias disciplinares de profesorado, realizando un meta análisis de ellas, ayudaría en didáctica a planificar estrategias coherentes con los contextos de descubrimiento de cada contenido.

Por ejemplo para ciencias experimentales Duschl (1997) propone generar en las aulas procesos de indagación científica que abarquen no sólo los procesos de comprobación del conocimiento, sino también los procesos generadores de éste. El autor caracteriza la naturaleza de la Ciencias como compuesta por dos aspectos: la Ciencia como un proceso de justificación del conocimiento (lo que sabemos) y la ciencia como un proceso de descubrimiento del conocimiento (cómo sabemos). También observa que la primera caracterización domina la enseñanza contemporánea de las Ciencias y de esta forma se les presenta a los alumnos un cuadro incompleto, ya que se los hace participar de tareas diseñadas sólo para mostrar lo que se conoce de ellas. Así vemos que se suele poner más énfasis en la enseñanza de términos y definiciones de las ciencias en desmedro de la construcción de concepto y procesos de indagación científica o cognitivo lingüísticos propios, que permitan sacar a luz el “cómo se conoce”.

Por todo lo anterior el primer desafío que tiene un docente, a modo de movimiento de bisagra en nuestra analogía, es integrar el conocimiento disciplinar con el didáctico-pedagógico. No obstante, si nos preguntáramos cuándo se forma un docente para tal competencia vemos que debemos revisar en el currículum de formación docente los contenidos y actividades tanto de las materias llamadas disciplinares como de las pedagógico-didácticas.

B. EL SEGUNDO ENFRENTAMIENTO ES entre los *fundamentos teóricos* del área pedagógico–didáctica y las *decisiones de la práctica* donde debe integrarse todo.

En toda propuesta de formación docente se incluyen cursos del área pedagógico–didáctica que brindan fundamentos teóricos que suelen entrar en tensión a la hora de la práctica. Son numerosos los registros que señalan que un profesor con buena información didáctica y que ha estudiado lo que debe hacer para guiar mejor a los alumnos cuando está en el aula sigue enseñando como lo hicieron con él, replicando una práctica quizás tradicional o no adecuada que hasta ha sido criticada por él mismo.

Por ejemplo Merchán Iglesias (2005) al examinar los procesos de reforma educativa indica que no está clara la relación entre la formación de profesores y el cambio en las rutinas o como sostiene Solves

(2004) cuando dice que no se ve claramente como la investigación educativa tenga incidencia sobre la enseñanza.

Otro ejemplo lo constituyen los procesos de comunicación que promueve el docente en sus prácticas. Seguramente todo docente considera que sabe hablar de su disciplina. Como hemos analizado en trabajos previos (De Longhi, 2013) saber mucho una disciplina no es suficiente para generar adecuadas situaciones de referencia y movilizarlas desde un proceso de comunicación que involucre al alumno y permita la construcción de un conocimiento particular. Desde esta perspectiva surgen preguntas como: ¿todo docente puede interactuar con los alumnos a partir de los contenidos de la disciplina que enseña? ¿Qué parte de esos contenidos comunica? ¿Cómo hacen los docentes para transformar el contenido en una interacción fructífera con los alumnos? ¿Cómo hacen los alumnos para construir el contenido en su mente a partir de dichas interacciones y de las actividades que les proponen?

La realidad interpela la formación teniendo el docente que buscar la mejor respuesta para una situación, negociando la formación recibida, a modo de “deber ser”, con los hechos concretos de su práctica. Es en ese momento donde el docente se convierte en un “vigilante epistemológico” del contenido y de las formas de enseñar, relacionadas con buenas prácticas.

Creemos entonces que una manera de hacer más corta la brecha entre *lo deseable y lo posible* es establecer a lo largo de todo el proceso de formación sucesiva contacto con la práctica en escuelas. Esta demanda ya se está concretando en algunos profesorados y debería ser extendida a todos, tal como lo proponen los actuales estándares. Más aun debería ser parte de los contenidos procedimentales de didáctica recuperar esos registros de práctica anteriores y *otorgarles sentido* desde los fundamentos teóricos de este espacio curricular.

C. EL TERCER DILEMA QUE se le plantea al docente es entre la *formación recibida* y sus propios *saberes, concepciones y supuestos*.

Se sabe que todo docente en formación inicial o en ejercicio ha pasado por el sistema educativo y ha recibido ejemplos de actuaciones de otros docentes y ha cumplido el rol de alumno en innumerables situaciones. Lo anterior le ha permitido conformar su experiencia y consolidar sus concepciones sobre esta profesión (ser docente),

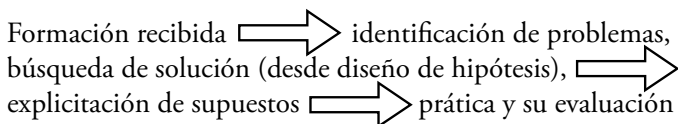
sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre el objeto que enseña. Son numerosos los estudios que analizan dichas concepciones tanto implícitas como explícitas y señalan sus desencuentros con las prácticas (Peme, 2006).

Sucede que a veces esas concepciones, fuertemente ancladas, suelen entrar en conflicto al momento de tomar decisiones en el aula con lo que se denomina *saberes docentes*, que es lo que la teoría en Didáctica dice que se debe saber y saber hacer (Gil Pérez, 1991). Dichos saberes podríamos nuclearlos en decisiones a tomar sobre los alumnos, los contenidos, la docencia, los materiales, la evaluación y el medio o contexto. Cada uno de ellos puede ser fuente de un desafío o problema a resolver para avanzar en la clase.

Así, el conocimiento didáctico del docente avanza conforme su formación y experiencia, ya que a lo largo del proceso va enfrentado problemáticas que debe resolver y que le exigen analizar las causas y elaborar propuesta. Tal proceso hace que el docente al diseñar se remita tanto a su formación teórica como a su experiencia y concepciones, elaborando así *supuestos* desde dónde abordaría el problema, la innovación o alguna decisión que debe tomar. Por ello hablamos en el punto anterior que la propuesta de clase es una *hipótesis de trabajo*, las cuales se adecuan de manera permanente al contexto, temas y experiencia acumulada.

Por lo anterior, a nuestro juicio *hacer explícitos dichos supuestos y concepciones* es un procedimiento didáctico que debe ser construido y desarrollado en el tiempo de la formación docente tanto al elaborar criterios para observar clases, como al planificar y al desarrollar las prácticas.

Esquemáticamente el proceso que estamos delineando sería:



D. EL CUARTO DESAFÍO ES considerar el encuentro entre *los tiempos de aprendizaje y los tiempos de enseñanza*.

Cuando un docente planifica actividades y consignas para sus alumnos generalmente lo hace con el *tiempo* en el que él lo va razo-

nando o resolviendo y a veces olvida que el *tiempo* que necesita el alumno para comprenderlo es mucho mayor.

Este tema resulta importante de tratar en Didáctica ya que a veces no se analizan los tiempos previstos para las tareas que forman parte del diseño o planificación y los supuestos tiempos que llevará la propuesta en su implementación. Lo anterior nos remite al hecho de que las actividades deberían pensarse en función de quién las desarrolla, del mismo modo que cuando nos comunicamos debemos pensar en quién es el “otro” que nos escucha y desde dónde recibe lo que se le enseña.

Como explican D’Amore y Fandiño Pinilla (2002) en el triángulo didáctico va cambiando las características del alumno (polo psicológico). En un primer momento el docente (polo pedagógico) planifica para un alumno genérico. Luego durante el desarrollo de la clase dicho alumno se transforma en un sujeto que aprende y da variadas respuestas a las demandas de la tarea. Allí por ejemplo podemos analizar cómo el tiempo diseñado (desde el alumno que imaginamos) cambia a medida que el alumno real actúa con el objeto de conocimiento y la actividad.

LO OBSERVABLE Y LO NO OBSERVABLE

Otro contenido didáctico a tener en cuenta tanto en el diseño de clases, como en sus observaciones y en su implementación son los elementos factibles de observar directamente y de aquellos que subyacen y que solo se manifiestan desde diferentes indicadores externos.

En la siguiente figura (página 93) se usa la analogía del iceberg del conocimiento para describir tanto los aspectos de la clase que se pueden registrar de manera directa al entrar a un aula, a los que llamamos “observables”; como aquello “no observables”, que exigen una interpretación desde una teoría y una operacionalización que permita identificar sus *indicadores*.

En la formación didáctica de un docente es conveniente analizar que en el aula podemos identificar actitudes (de docente y alumnos), los conocimientos que explicitan, los procedimientos que emplean,

*La formación Didáctica:
lo que se ve, lo que no se ven y los tres contextos*

En la clase hay “*observables*”

Actitudes

Conocimientos

Procedimientos

Interacciones (mensajes, lógicas, patrones)

Estrategias de enseñanza

Recursos

Institución

CONTEXTO SITUACIONAL
Y LINGÜÍSTICO

Pero también hay... “*no observables*”
que condicionan la participación
y la realización del diseño

Concepciones

Representaciones (individuales y sociales)

Significados

Redes semánticas

Marcos de referencia

Raíces afectivas

Currículo oculto -Institución...

CONTEXTO MENTAL DE
DOCENTE Y ALUMNO

el tipo de interacción comunicativa que se establece, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, los recursos que se dispone y los que se usan, las características institucionales y del contexto social, fundamentalmente.

Pero también es necesario reconocer que hay cuestiones que subyacen y que suelen *condicionar* tanto los procesos de aprendizaje como los de enseñanza y de gestión de la misma. Entre ellos, como ya mencionamos, están las concepciones (de enseñanza, de ciencia, etc), las representaciones de los contenidos (tanto individuales como sociales), los significados de que se dispone y su anclaje en redes semánticas personales, los referentes de lo que se habla, se lee o se estudia, las raíces afectivas que movilizan intereses y motivaciones, así como el currículum oculto (del docente, de la institución) y el contrato pedagógico.

Todos los elementos anteriores forman parte de lo que llamamos *variables didácticas* (De Longhi, 1994) que si bien fueron motivo de diferentes investigaciones en ésta área, constituyen núcleos teóricos que pueden ser estudiados entre los *contenidos generales de didáctica*.

Una manera de agrupar las anteriores variables es pensarlas en términos de *contextos* (De Longhi 1998):

- El *contexto lingüístico* que muestra (de docente y alumnos) los códigos que disponen, los términos que usan, las entonaciones, los gestos, los mensajes, los conocimientos, las formas de proceder, actuar y comunicar.
- El *contexto mental* (de docente y alumnos) que incluyen sus representaciones, concepciones, referentes lingüísticos, motivaciones, intereses y afectos.
- El *contexto situacional* que posee determinadas características y que es abierto e histórico. Incluye los marcos de espacio y tiempo tanto de la clase cuanto de sus protagonistas y del objeto de conocimiento.

En una clase se diseña un contexto situacional, se usa un contexto lingüístico y se activa un contexto mental.

Estamos acostumbrados a delimitar los contenidos conceptuales de Didáctica, pero como cualquier disciplina ella posee también contenidos procedimentales, que a nuestro juicio son:

- *Reflexionar* desde la teoría y desde la práctica o experiencia, guiada por “criterios”.

Muchas veces a los alumnos del profesorado se les solicita realizar reflexión crítica sobre una propuesta de clase o sobre algún autor, pero pocas veces se les explicitan los criterios que deben tener en cuenta para hacerlo. Construir una reflexión didáctica no es simplemente dar una opinión, es pensar algo con detenimiento y cuidado y es, a nuestro juicio, realizar una meta análisis de un hecho a la luz de los conocimientos disponibles provocando una toma de conciencia de los mismos y un posicionamiento respecto del tema. Prácticamente es preguntarse por ejemplo ¿Desde dónde miro este hecho educativo? ¿Qué valoración haría del mismo y con qué propósito?

- *Fundamentar* es partir de una serie de principios iniciales para elaborar, establecer o crear una cosa. Elaborar un fundamento didáctico es generar un argumento desde un proceso de análisis con datos teóricos o empíricos. En didáctica frecuentemente se les pide a los alumnos que fundamenten una respuesta pero pocas veces se toma como motivo de la clase *enseñarles a realizar tal proceso en el marco de las ciencias sociales*.

Podríamos comparar este proceso con el de operacionalización de variables en investigación, ya que para poder escribir un fundamento sobre una realidad (o dato) debemos identificar los indicadores de la realidad que responden a determinados constructos conceptuales y la teoría que incluye a los mismos. Es decir que se debería enseñar a los alumnos cómo ir desde la teoría al dato.

Es frecuente leer en los informes de observación de clase que sobre un docente se dice que “es constructivista” o no lo es. La afirmación anterior constituye una generalización que requeriría de un largo procesos e investigación para ser dicha. Además, es claro que un modelo teórico no se ve en la realidad. Entonces consideramos

que sería más correcto en una fundamentación, por ejemplo de un registro de clase, que el alumno de didáctica pueda identificar y describir las acciones que podrían indicar características de determinado marco teórico, reconociendo que se está haciendo una inferencia.

- Los dos procesos anteriores generalmente están relacionados con los procesos de *hacer registro y seguimiento* de clases, los cuales también forman parte de los contenidos de Didáctica y requieren ser enseñados como procedimientos de indagación en contextos sociales. Estos se complementarían con los procesos de investigación que actualmente formarían parte de nuevos espacios curriculares en el profesorado.
- Otros procesos didácticos son *tomar decisiones* en el diseño, elaborarlo como hipótesis de trabajo, explicitando supuestos y haciendo innovaciones.

Todos los contenidos procedimentales de Didáctica son transversales a su programa y cada una de las prácticas en esta materia. Lo anterior no debe opacar el hecho de que es necesario dedicar clases para enseñar a transitarlos gradualmente.

IDEAS PARA UN PROGRAMA DE DIDÁCTICA GENERAL

Después de lo analizado podemos decir que los núcleos temáticos generales de Didáctica, es decir aquellas comunes a la formación en la enseñanza de las diferentes áreas, deberían incluir preferentemente el estudio y análisis de:

- *Las problemáticas y dilemas en la enseñanza*, el aprendizaje, el currículum, el contexto y la comunicación en el aula, desde una visión actualizada de Didáctica. Sobre este tema hemos iniciado su desarrollo en Rivarosa y De Longhi (2012) donde tomamos la estrategia de análisis sobre los “dilemas” que desafían la profesión docente en la universidad y en otros niveles. En consecuencia listamos dichos dilemas preguntándonos ¿Qué es mejor?:

- › Un proceso educativo que busca informar o que promueve saberes y desempeños flexibles.
 - › Un curriculum escolar que respeta la epistemología del contenido particular o que además integra conocimientos y saberes personales y sociales.
 - › Contenidos de la disciplina a enseñar con una forma determinada para ser aprendidos o admitir alcances y complejidades variables.
 - › Estrategias que promuevan el cambio conceptual en los alumnos o que además, propongan un cambio procedimental y actitudinal.
 - › Un proceso de enseñanza que corrija los conocimientos previos y cotidianos o que trabaje a partir de ellos.
 - › Situaciones de enseñanza que promuevan el aprendizaje de respuestas a las preguntas de la disciplina o el desarrollo habilidades cognitivo lingüísticas que permitan el planteo de nuevas preguntas y argumentaciones.
 - › Enseñanza de la materia con fuerte anclaje disciplinar o con uno que integre a su campo específico las dimensiones política social y económica del área.
 - › Enseñar una disciplina más centrada en los conocimientos básicos o una con sus implicancias éticas, humanísticas y de formación ciudadana.
- *Las dimensiones de la didáctica* y sus indicadores en las prácticas. En este aspecto consideramos, al igual que Candau (1987) que en el espacio social del aula confluyen tres dimensiones: la humana referida a las relaciones interpersonales, la técnica asociada a los procesos sistematizados para enseñar y para generar un aprendizaje esperable y la político-social enmarcada en el contexto que condiciona la tarea y con las decisiones que justifican el por qué y para qué se hace algo.
 - *El marco teórico de diferentes modelos de enseñanza*, que permitan la construcción compartida del conocimiento.
 - *La estructura, las variables y el funcionamiento de las situaciones didácticas*. Retomarlas desde modelos explicativos, como es por ejemplo la teoría de situaciones de Brouseau (1986). Tener un modelo teórico de referencia para observar, diseñar e implemen-

tar clases, ayuda al alumno de profesorado a encontrar coherencia entre los diferentes materiales de estudio.

- *Los observables y no observables de la clase*, a modo de indicadores para la observación, el diseño y la práctica.
- *La relación entre comunicación y construcción de conocimiento*. Tema que actualmente tiene un desarrollo importante desde las investigaciones en Didáctica.
- La manera en que ocurre la *trasposición del conocimiento*, particularmente el rol del docente y la influencia de los componentes de la noosfera (como las editoriales).
- Los *procesos* de reflexión, fundamentación y toma de decisiones.
- Los *contextos* educativos y prácticas docentes.

IDEAS PARA UN PROGRAMA DE DIDÁCTICA ESPECIAL

Los contenidos que deberían ser tratados de manera específica, acorde al carácter del contenido que se enseña (por ejemplo Biología, Química, etc.), los hemos sintetizado en cinco problemas:

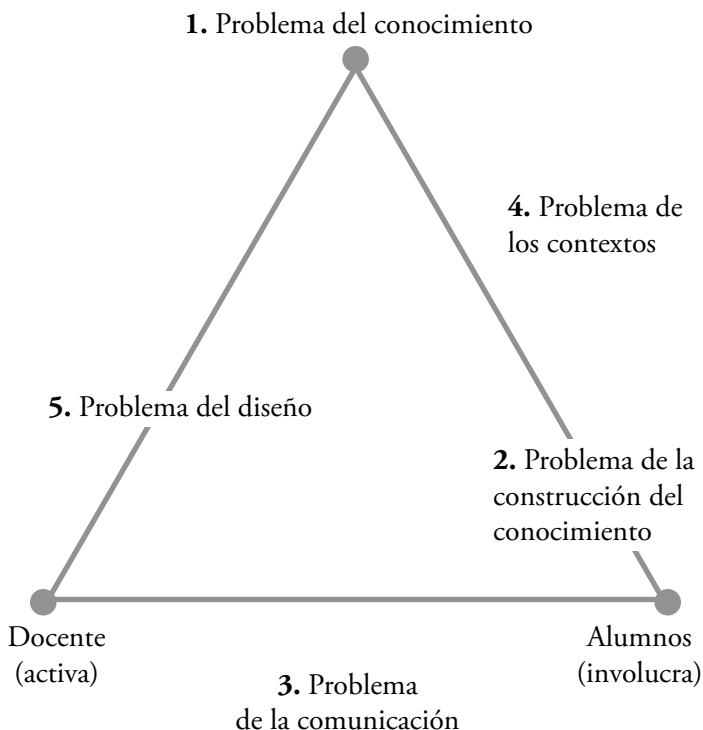
1. *Problema de las características del conocimiento que debe ser enseñado.*

Las Didácticas Especiales tienen sentido en la medida que analicen los procesos de enseñanza de determinado objeto de conocimiento, tanto de sus contenidos conceptuales como procedimentales y actitudinales. Como expresamos antes se recupera aquí también la historia y epistemología de ese objeto de conocimiento. Este es el problema inicial porque dicho conocimiento debe ser “transpuesto” para ser enseñado, cumpliendo el docente un rol de filtro crítico del mismo y un mediador cultural importante.

Además, se incluye aquí la necesaria distinción entre conocimientos cotidianos, académicos y científicos con sus interrelaciones acorde a cada noción. Este aspecto se suma a un tratamiento más profundo de la transposición didáctica de contenidos particulares.

Por ejemplo analizar la distancia entre lo que se expresa en los textos de la universidad respecto de los de escuela media y los de la clase del profesor de ese nivel, ayuda a un estudiante de profesorado a tomar conciencia de la necesaria adecuación que debe hacerse del contenido a los fines de ser enseñado.

Didáctica especial: principales problemáticas



2. Problema de la construcción del conocimiento.

En la respuesta a este problema se encuentra la delimitación de objetivos, así como la selección y organización de actividades, en el marco de estrategias y modelos de enseñanza particulares que permitan transitar al alumno la construcción y comprensión de los temas.

También juega un rol importante la evaluación de productos y procesos, a modo de legitimación de lo que se aprende y cómo

se aprende, con una finalidad de promover la autorregulación del aprendizaje.

Se recupera aquí el análisis de la dinámica de las situaciones didácticas y de las situaciones de referencia diseñadas por el docente. Así, delinear un proceso de construcción implica pensar en un tiempo de trabajo desde actividades y contenidos que van aumentando en *nivel de complejidad* e integrando lo previo a lo nuevo. Subyace en ello una concepción de conocimiento constructivista que no debería enfrentarse a las cuestiones técnicas de la planificación en didáctica.

3. *Problema de la comunicación entre las personal y del conocimiento.* Desde cualquier actividad didáctica se deberían establecer adecuadas interacciones entre docente y alumno o alumnos entre sí. La interacción comunicativa resulta un nexo entre el currículo planificado y lo que aprende el alumno, contribuyendo a la puesta en acción de dicho currículum.

Son particularmente las actividades las que le dan contexto al proceso de construcción, ya que crean las situaciones para que los alumnos interactúen con el conocimiento (intra e inter personalmente), permitiéndoles el acceso a contenidos que solos no podría abordar.

En el proceso comunicacional del aula interactúan dos lógicas, la del propio contenido enseñado, que se enfrenta a la lógica que se genera por las interacciones que promueve su tratamiento, desde una determinada actividad. Muchas veces el docente diseña una lógica para promover la construcción del tema y al interactuar con los alumnos y estos entre sí, se genera otra secuencia de análisis que modifica la prevista. Es por ello que es importante considerar que los ciclos de actividad están asociados a circuitos comunicativos (De Longhi y Echeverría, 2007, De Longhi, 2000 y De Longhi y otros 2013).

A modo de idea síntesis podemos decir que el tratamiento de los problemas comunicacionales permiten tratar temas como: el rol que juegan los códigos que se manejan, las representaciones con que se cuenta, las ideas previas, la manera de participar en la construcción de significados, los presupuestos detrás de lo que se dice o no se dice, la influencia del contexto y el poder que se puede ejercer a través del lenguaje.

Es un consenso actualmente que desde la formación docente se comprenda la *circularidad del proceso comunicacional*, donde los roles de emisor y receptor se vean como intercambiables y la eficacia de un profesor no se mida tanto por hablar mucho de su disciplina como por ser capaz de generar un ambiente favorable para el aprendizajes de un determinado campo temático. En esta perspectiva se incluye el propósito de darle carácter funcional al conocimiento. (De Longhi y Echeverría, 2007).

4. *El problema de los contextos.*

Las clases ocurren dentro de instituciones educativas que representan una parte importante del *contexto socio-cultural* del grupo clase. Desde los análisis didácticos se debería caracterizar el grupo social del que forman parte los alumnos y el docente, ya que en ellos y desde ellos, se construye una visión particular del mundo y un proceso de transmisión cultural donde participa la escuela, la familia, los grupos de pares y los medios de comunicación.

Importa entonces didácticamente considerar las *ideas, representaciones, creencias, conocimientos y lenguaje* que se van construyendo. Lo anterior demanda diagnosticar estos contextos institucionales e históricos, ya que al concretar las propuestas didácticas en las aulas se activan dichas representaciones y contextos, mediando de manera significativa los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (De Longhi y Echeverría, 2007).

La problemática anterior se manifiesta con más fuerza cuando los contenidos tratados movilizan posiciones y decisiones personales, costumbres y tradiciones. Por ejemplo en enseñanza de las ciencias naturales, el uso del fuego, de la energía eléctrica u otras problemáticas ambientales o de salud. A pesar de que ya no se discute, ni desde el cuerpo teórico de la Didáctica de las Ciencias, ni desde las reformas, la importancia de las Ciencias como elemento esencial para la formación del ciudadano, sigue existiendo una gran distancia entre las producciones de la Ciencia, el alumno y su familia.

Se recuperan aquí un análisis más específico que en la Didáctica general sobre los tres contextos ya presentados (situacional, lingüístico y mental) y los condicionamientos que provoca en la construcción de nociones particulares de una disciplina.

5. *Los problemas asociados al diseño y seguimiento*

La principal actividad en las Didácticas Especiales es proponer ingenierías didácticas innovadoras, incluyendo los criterios para su seguimiento.

El punto inicial es identificar los *saberes* con que debe contar el docente para hacerlo. Justamente uno de los problemas con que se encuentra un profesor de Didáctica Especial en los Profesorados es el manejo, por parte del alumno, del contenido disciplinar; el cual se señala como un saber inicial, sumado al de conocer y cuestionar el pensamiento espontáneo, adquirir conocimientos teóricos, hacer críticas fundadas, preparar y guiar actividades, saber evaluar y usar los productos de las innovaciones e investigaciones didácticas (Gil Pérez, 1991).

En cuanto al diseño de los diferentes componentes del currículum (objetivos, contenidos, actividades y evaluación) requiere una interpretación guiada desde un modelo de enseñanza y por una perspectiva sistémica, ya que todos los elementos se regulan entre sí desde un propósito general y una idea fuerza que guía la lógica de construcción conjunta de un contenido.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde la Didáctica de la Biología (área de trabajo del autor de este capítulo) recuperamos una afirmación que hiciéramos en otro texto:

“Así, el objeto de estudio de la Didáctica de las Ciencias son los sistemas de enseñanza y aprendizaje y su análisis no se limita a la mera descripción de su dinámica, sino que incluye valoraciones y transformaciones intrínsecas, atendiendo a criterios y objetivos que responden a los principios generales de la educación. De allí que su objetivo inicial, desde un formato más prescriptivo (lo que hay que hacer para enseñar) se modifica paulatinamente hacia un nuevo perfil de reflexión e indagación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, revalorizando la innovación del quehacer docente desde criterios de validación teórica y contextual. Pero, es justamente el carácter investigativo y social que está adquiriendo la Didáctica, su-

mado a las particularidades de los conocimientos de la Biología, lo que nos desafía a proponer innovaciones e investigaciones que den respuesta a cómo hacer para que la población se apropie de un saber científico y experiencial que conduzca a mejorar su calidad de vida. Las aclaraciones anteriores introducen la necesidad de cuestionar los saberes “clásicos” de la agenda de la Didáctica de la Biología y de encontrar un perfil e identidad acorde a su epistemológica y relación con la dinámica social y cultural” (Rivarosa y De Longhi, 2012).

No obstante no podemos dejar de reconocer que son los *formadores de formadores* los responsables de aproximar al alumno del profesorado a los cuerpos teóricos y a las actividades de la disciplina que enseñarán, para que se forme un profesional con conocimientos, creativo y reflexivo. Por ello creemos que no solo deberían poner en contacto a sus alumnos con las innovaciones e investigaciones educativas en su área particular, producidas en otros contextos sino también generar desde las instituciones donde se desempeñan sus propios proyectos, para poder trabajar con sus alumnos la dinámica de la producción del conocimiento y la realización de acciones en ésta área (De Longhi, 2007).

Sanmartí (2002) expresa que en la formación de profesores influye más la manera de cómo se les enseña que lo que se dice sobre la forma de enseñar. En consecuencia debemos imaginar una coherencia entre la forma de enseñar de los formadores de formadores y los modelos de enseñanza que proponen a los alumnos de profesorado para que estudien e implementen en su desempeño profesional. Este es un tema que va más allá de la discusión entre lo general o lo específico pero que hace a la posibilidad de concretar cualquier propuesta de formación docente.

Compartimos con los autores (González, y otros, 1996, Mellado y González, 2000 y Sanmartí, 2002) que en el perfil de los futuros profesores deberían estar integrados los saberes teóricos, disciplinares y pedagógico-didácticos a los saberes prácticos, relacionados tanto con el saber hacer en las aulas, como con el análisis de dichas prácticas. La formación en estos saberes debería ser parte tanto de la formación inicial como permanente del profesorado

Finalmente creemos que los programas de formación docente no deben estar descontextualizados ni ser externos a la realidad de los profesores, es decir, a las instituciones donde trabajan, a los contextos

laborales, salariales y políticos. Por ello es necesario atender desde dichos programas tanto a la diversidad de origen de los estudiantes como a la diversidad de contextos donde en el futuro desarrollarán su profesión (De Longhi, 2007).

REFERENCIAS

BROUSSEAU, G. (1986) “Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques”, *Recherches en didactique des mathématiques*, 7, 2, 33-115.

CANAU, V. M. (1987) *La Didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*. Madrid: Narcea.

CHEVALLARD, I. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

D'AMORE, B. y FANDIÑO PINILLA, M.I. (2002) “Un acercamiento analítico al “triángulo de la didáctica””, *Educación Matemática*, 14, 1, 48-61.

DE LONGHI, A. L. (1994) “Alternativas de Investigación en Didáctica de las Ciencias”, *Revista de la Universidad Blas Pascal*, N° 5, Córdoba, págs. 11-23.

DE LONGHI, A. L., (1998) “Contextualización del discurso pedagógico en el aula de ciencias”. En *Memorias IV Jornadas nacionales de enseñanza de la Biología*. San Juan: Ed ADBiA.

DE LONGHI, A. L. (2000) “El discurso del profesor y del alumno: análisis didáctico en clases de ciencia”, *Enseñanza de las Ciencias*, España, Vol 18, N 2, junio, págs. 201-116.

DE LONGHI, A. (2007) “Análisis prospectivo de la formación de profesores de Biología en Argentina”, *Tecné, Epistemey Didaxis*, Número extraordinario, págs. 50-65.

DE LONGHI y ECHEVERRIARZA (Comp.) (2007) *Dialogo entre diferentes voces. Un proceso de formación docente en ciencias naturales en Córdoba-Argentina*. UNESCO, UNC. Ed. Universita. Dirección URL: <http://www.unesco.org.uy/educacion/es/areas-de-trabajo/educacion>

DE LONGHI, A. L.; FERREYRA, A.; PEME, C.; BERMUDEZ, G. M. A.; QUSE, L.; MARTÍNEZ, S.; ITURRALDE, C.; CAMPANER, G. (2012) “La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos”, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(2), págs. 178-195.

DE LONGHI, A. (2013) “Aportes didácticos para la enseñanza en la universidad”. En Sacone J. y Pacifico A. (Comp.) (2013) *Universidad y contexto. Jóvenes y enseñanza*. UN del Litoral.

DUSCHL, R. (1997) *Renovar la Enseñanza de las Ciencias: Importancia de las teorías y su desarrollo*. Madrid: Narcea.

GIL, D. (1991) “¿Qué han de saber y saber hacer los profesores de ciencia?”, *Enseñanza de las ciencias*, 9 (1), págs. 69-77

GÓMEZ MENDOZA, M. A. (2005) “La transposición didáctica: historia de un concepto”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, Julio - Diciembre, págs. 83-115.

GONZÁLEZ, E.; DE LONGHI, A. y otros (1996) “Cinco ejes para la discusión sobre la formación inicial y la capacitación de los docentes de Ciencias: aportes a un tratamiento interdisciplinario”, *Revista de Enseñanza de la Física*. Vol 9, N.º 2., págs. 75-83.

MELLADO, V.; GONZALEZ, T. (2000) “La formación inicial del profesor de ciencias”. En Perales, F.; Cañal P, *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Alicante: Marfil.

MERCHÁN IGLESIAS, J. (2005) “Crítica de la Didáctica: conocimiento, formación de profesores y mejora de la enseñanza”, *Investigación en la escuela*, 55, 29-40.

MICHELINI, M.; SANTI, L.; STEFANEL, A. (2013) “La formación docente: un reto para la investigación”, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 846-870.

PEME, C. (2006) “El desarrollo profesional del profesorado de ciencias experimentales por medio de un proceso de autorreflexión orientado: Estudio longitudinal de casos”. Tesis Doctoral. Inédita. Universidad de Extremadura, España.

SHULMAN, L. (1986) “Those who understand: Knowledge growth in teaching”, *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

VALBUENA USSA, E. (2007) “El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la UPN (Colombia)”. Tesis Doctoral. Inédita. UPN, Colombia.

SOBES, J. *et al* (2004) “Algunas consideraciones sobre la incidencia de la investigación educativa en la enseñanza de las ciencias”, *Investigación en la escuela*, 52, 103-109.

RIVAROSA, A. L.; DE LONGHI, A. L. (2012) *Aportes didácticos para nociones complejas en Biología: la alimentación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SANMARTÍ, N. (2002) “Necesidades de formación del profesorado en función de las finalidades de la enseñanza de las ciencias”, *Pensamiento educativo*, Vol. 30, págs. 35-60.

DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA: CONTINUIDADES, DISRUPCIONES Y TENSIONES

Dr. Marcel David Pochulu

INTRODUCCIÓN

El trabajo tiene por finalidad reflexionar en torno a ciertas continuidades, disrupciones y tensiones que se presentan entre la didáctica general y las didácticas específicas, en particular la didáctica de la matemática. En primera instancia, se presentan las visiones que se tienen actualmente sobre las didácticas general y específicas, y cómo las mismas repercuten a la hora de diseñar ciclos formativos de profesores de matemática.

Posteriormente, se esbozan algunas consideraciones referidas al conocimiento matemático y didáctico que debiera tener un profesor, y cómo el mismo se entrelaza con el tema de discusión. Este posicionamiento conlleva a desarrollar algunos ejemplos referidos a los aportes que la propia didáctica de la matemática viene realizando desde hace décadas, lo cual enriquece la tarea del profesor en el aula. Por último, se brindan algunas reflexiones finales en torno a las problemáticas planteadas.

VISIONES SOBRE LAS DIDÁCTICAS GENERAL Y ESPECÍFICAS: ¿UN ÁRBOL O LA INTERSECCIÓN DE CONJUNTOS?

Numerosos autores e investigadores del área de las didácticas general y específicas han debatido arduamente sobre el estatus que hoy

tienen estas disciplinas científicas, como así también, las continuidades, interrupciones y tensiones que presentan. Por ejemplo, Camilloni (2007, p. 26) sostiene que “los vínculos entre la didáctica general y las didácticas específicas de las disciplinas son muy intrincados, con resistencias múltiples, incomprensiones y debates, situaciones que son características de los enfrentamientos entre comunidades académicas”. No obstante, Steiman, Misirlis y Montero (2004), al analizar las relaciones entre las didácticas general y específicas sostienen que:

“La didáctica general encontró históricamente su fortaleza en el carácter prescriptivo y normativo que impregnó su nacimiento y que sirvió para “ordenar” la enseñanza. Pero este alcance tan amplio también fue su condena. La tendencia exagerada a prescribir (...), el afán normativo sin considerar las prácticas concretas, sin contextualizarlas de acuerdo a los cambiantes sujetos y circunstancias, el excesivo énfasis en el control y, sobre todo, el carácter generalizador de la “receta” sin considerar la especificidad epistemológica del contenido escolar ni la naturaleza disciplinar del cual deviene, generó reacciones de índole diversa que pusieron incluso en duda su existencia misma como campo de estudio con objeto propio.” (Steiman, Misirlis, Montero, 2004: 1)

Klafki (citado por Camilloni, 2007), analiza esta misma relación y la sistematiza en cinco tesis, expresando que la relación entre las didácticas general específicas no es jerárquica ni recíproca, pues está basada en la igualdad y la cooperación constructiva, por lo que se necesitan unas a otras. Además, las didácticas específicas no son sólo mediacionales sino que generan aportes tanto a la enseñanza como a su propia disciplina y que la didáctica general es la que genera un modelo que busca comprender los mayores niveles de generalización.

Camilloni (2007), por su parte, reconoce que el desarrollo de las didácticas específicas no es obra de la didáctica general, sino de los especialistas en los diferentes campos particulares del conocimiento, y que por esta razón no necesariamente están alineadas, aunque esto no significa que se contradigan. Por lo tanto, sostiene que “no sería ajustado a la verdad esquematizarlas al modo de un árbol en el que la didáctica general constituyera el tronco del que, como ramas, de-

rivaran las didácticas de las disciplinas. Sus vinculaciones son mucho más intrincadas” (Camilloni, 2007: 25).

Godino (2010), como especialista en didáctica de la matemática se vale de otra metáfora para expresar la relación entre didácticas general y específicas, pues expresa:

“Suele decirse que la teoría general “abarca” a cada una de las teorías específicas correspondientes, en el sentido de que éstas se obtienen con sólo agregarle a G ciertas premisas específicas. Pero, como Bunge afirma, es falso. Aunque se lea a menudo, que G contenga o implique a todas las teorías específicas E, más bien es al revés. G se obtendría como la parte común (intersección) de todos los E. En otras palabras: dado un conjunto de teorías específicas, se puede extraer de éstas una teoría general con sólo suprimir todas las premisas particulares y dejar las suposiciones comunes a todas las teorías específicas.” (Godino, 2010: 6)

En consecuencia, de la metáfora de la didáctica general como árbol del cual se desprenden las didácticas específicas, propone ver a la didáctica general como una intersección de conjuntos, donde éstos están conformados por las didácticas específicas (Figura 1).

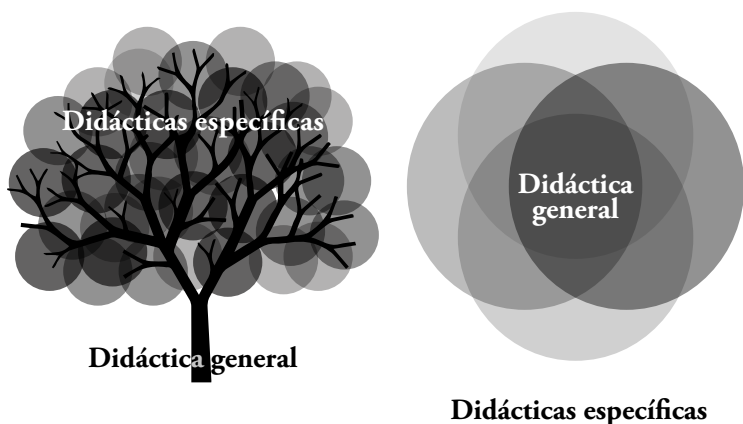


Figura 1: Visiones de las didácticas general y específicas

Más allá de ver a las didácticas general y específicas como un árbol o como intersección de conjuntos, lo cierto es que, como opina Camilloni (2007):

“Las didácticas general y específicas deben coordinarse, en consecuencia, en un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, porque se trata de una coordinación que encuentra, a la vez, buenos motivos y grandes obstáculos. (...) Los obstáculos surgen de la heterogeneidad teórica de las didácticas, que son construidas por diferentes grupos académicos, con distinta formación y, en consecuencia, desde diversas perspectivas. En este sentido, la construcción de la integración de los saberes didácticos constituye un verdadero programa teórico y de acción, que implica muchos y serios desafíos.” (Camilloni, 2007: 27)

Pero esta coordinación, y en algunos casos hasta podríamos decir falta de coordinación y diálogo entre ellas, se ve reflejada en los ciclos formativos que se proponen para la formación de profesores en Argentina. En ellos se advierte claramente las visiones que subyacen entre las didácticas general y específicas. Por ejemplo, encontramos ciclos formativos donde la formación disciplinar y pedagógica van en paralelo. Generalmente en este modelo los primeros años son ocupados por la didáctica general, y hacia el final del ciclo formativo, aparecen los espacios curriculares dedicados a la didáctica específica (Modelo formativo 1 de la Figura 2). Claramente la visión que subyace es la metáfora del árbol, donde las didácticas específicas se ven como un saber más específico.

Una variante de este modelo ocurre cuando en el ciclo formativo los profesores a cargo del conocimiento disciplinar específico disponen del conocimiento pedagógico en sus dos vertientes: general y específico. Cuando esto sucede, logran interactuar ambas didácticas en el proceso formativo (Modelo formativo 2 de la Figura 2), aunque no necesariamente se toma conciencia de ello ni de sus ventajas. No obstante, nuevamente está presente la metáfora del árbol, aunque el ciclo formativo resulta claramente mejor que el anterior.

Una tercera variante la tenemos en ciclos formativos para profesionales y técnicos de diferentes disciplinas. En este caso, se complementa su formación profesional con una componente pedagógica que está centrada en el campo de la didáctica general y con la ausen-

cia de las didácticas específicas (Modelo formativo 3 de la Figura 2). En este modelo, las didácticas específicas no tienen cabida, desconociéndose la complejidad que tiene la enseñanza y aprendizaje de los campos disciplinares.

La Formación de Profesores

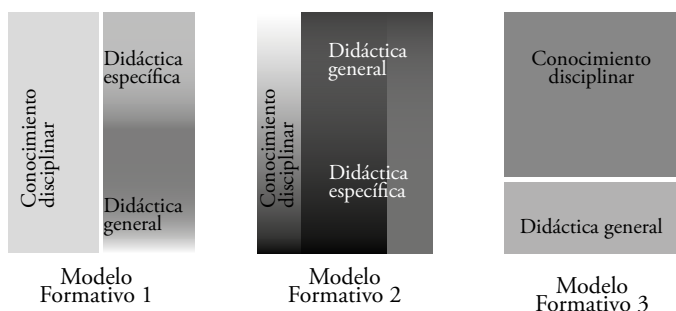


Figura 2: Las didácticas general y específicas en la formación de profesores

La dificultad mayor que presentan algunos de estos ciclos formativos es la falta de interacción entre las didácticas general y específicas, o la ausencia de estas últimas, donde se pone en evidencia las luchas internas entre ellas. Al respecto, Bolívar (2005, p. 11) expresa que *“el territorio que las une (...) es la formación y el desarrollo profesional del profesorado, como cruce de caminos, confluyen didácticas generales y específicas, en el que importa una relación interdisciplinar, más que una supuesta hegemonía que establezca lindes”*.

Por su parte, Feldman (2001), brinda una clara explicación a este hecho cuando expresa:

“Sin embargo, su virtud también aparejó debilidades: por fuerza, segmentaron el proceso educativo, avalaron un sesgo cientificista difícil de balancear y redujeron las variables para el análisis de la enseñanza. La idea de triángulo se utilizó para reponer lo que se suponía excluido en la relación de enseñanza, el conocimiento —y la “terrible verdad” de sus transformaciones en su tránsito hacia la situación escolar—, frente al énfasis de los últimos tiempos en el aprendizaje y la tradicional impor-

tancia del vértice del maestro. Al simplificar el modelo para equilibrar los pesos se produce, junto a la ganancia conceptual, una reducción de las coordenadas del sistema y de sus puntos de articulación. Por otra parte, el crecimiento de los enfoques basados en disciplinas como manera, por ejemplo, de encarar el currículum puede convertir el diseño de la tarea educacional en una sumatoria. Paradójicamente su especialización despecializó importantes campos del conocimiento y de la práctica educativa. Este problema queda sin resolver porque la existencia de dos continentes didácticos –general y especial– no expresa una división de roles, producto de las distintas agendas que cada una se traza. Por el contrario, la relación puede ser conflictiva por la disputa de espacios y hoy está marcada por la hegemonía de los enfoques especializados.” (Feldman, 2001: 41-42)

Más allá de esta disputa entre espacios académicos, lo cierto es que no podríamos pensar que es suficiente que el profesor conozca y domine ciertas estrategias y metodologías de enseñanza, desprovistas del contenido que las enmarca, para desarrollar una “buena clase”. En esta visión, no se advierte la complejidad que encierra la enseñanza de los contenidos disciplinares, más allá del nivel educativo en el que nos encontremos. Hoy en día muchas de las problemáticas que acontecen en la clase de matemática sólo pueden ser comprendidas en profundidad a partir de las investigaciones y estudios realizados desde una didáctica específica. Pero ¿qué conocimientos didácticos y matemáticos debiera tener un profesor? o ¿cuáles son los conocimientos de didáctica que debiera disponer para afrontar las problemáticas de su quehacer diario?

CONOCIMIENTO DIDÁCTICO-MATEMÁTICO DEL PROFESOR DE MATEMÁTICA

Diversos autores del campo de la didáctica de la matemática (Ball, Lubienski & Mewborn, 2001; Godino, Rivas, Castro y Konic, 2008; Hill, Ball & Schilling, 2008; Schoenfeld & Kilpatrick, 2008; Ponte y Chapman, 2006; Shulman, 1986; Sullivan, 2008; en-

tre otros) plantean modelos de conocimiento didáctico-matemático del profesor y cómo “medirlos”. Muchos de estos trabajos sientan sus bases en la conceptualización de Shulman (1986) donde presenta los conceptos de *conocimiento del contenido*, *conocimiento curricular* y *conocimiento pedagógico del contenido*, y luego son extendidas por Hill *et al* (2008) que se sintetiza esquemáticamente en la Figura 3.

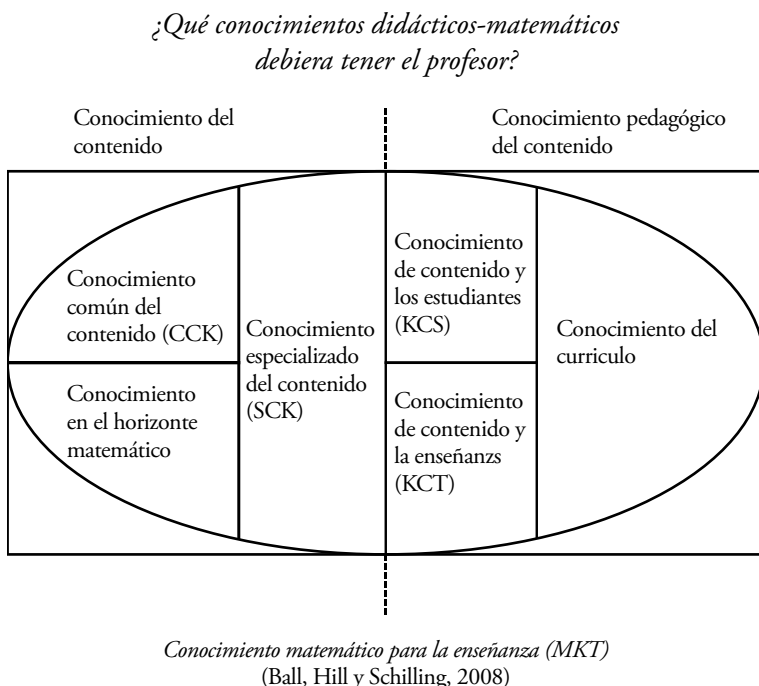


Figura 3: Tipos de conocimiento del profesor

Veamos una descripción sucinta de ellos, advirtiendo al mismo tiempo la complejidad que encierran:

- *Conocimiento común del contenido*: Alude al conocimiento adquirido a lo largo de la vida y que se pone en juego para resolver problemas matemáticos, para lo cual un matemático o cualquier sujeto adulto que pasó por una educación formal, está capacitado para hacerlo.

- *Conocimiento especializado del contenido*: Es el conocimiento que le permite al profesor participar de los procesos de enseñanza, secuenciar contenidos, proporcionar explicaciones matemáticas precisas y adecuadas, aplicar modelos y visualizar, examinar o comprender métodos particulares de resolución de problemas.
- *Conocimiento en el horizonte matemático*: Alude al conocimiento de las relaciones existentes entre los diferentes contenidos matemáticos y a la forma por la que el aprendizaje de los temas va evolucionando en los distintos niveles escolares. Es un tipo de conocimiento mucho más avanzado que los dos anteriores y le da perspectivas de trabajo al profesor, pues debería ser capaz de plantearse preguntas tales como: ¿puede tener consecuencias matemáticas conflictivas algo que se ha dicho de manera explícita o implícita en la clase? ¿Es esto interesante e importante desde el punto de vista matemático? ¿Hay alguna desviación en las ideas matemáticas tratadas?
- *Conocimiento del contenido y los estudiantes*: Demanda que el profesor no sólo conozca el contenido específico, sino también, cómo los estudiantes piensan, saben, o aprenden este contenido particular. Esto incluye el conocimiento de los errores y dificultades comunes, las concepciones erróneas, las estrategias utilizadas habitualmente en la resolución de situaciones problemas, el grado de comprensión alcanzado sobre un objeto matemático y saber cómo evoluciona el razonamiento matemático de un alumno.
- *Conocimiento del contenido y la enseñanza*: Para el dominio de este conocimiento el profesor debe saber construir, a partir del razonamiento de los estudiantes y las estrategias utilizadas por ellos, procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes, con selecciones adecuadas de tareas, utilización de materiales y recursos didácticos, etc. Supone, además, que el profesor considere a los errores y concepciones erróneas de los estudiantes ante un contenido específico como un objeto de enseñanza.
- *Conocimiento del currículo*: Alude a que el profesor tenga conocimiento de los objetivos, contenidos, orientaciones curriculares,

materiales y recursos disponibles para la enseñanza, que permiten guiar su práctica y seleccionar las tareas adecuadas al aprendizaje.

Para acceder a este tipo de conocimientos, los cuales se entremezclan con la matemática misma, los profesores disponen de una diversidad de enfoques teóricos desarrollados en las didácticas específicas. Estos enfoques útiles para pensar la enseñanza de la matemática conforma un campo disciplinar que hoy tiene luz propia, y que fue recibiendo diferentes denominaciones: educación matemática, didáctica de la matemática, matemática educativa, *mathematics education*, entre otras.

Pochulu y Rodríguez (2012) representan mediante un esquema (Figura 4) algunas de las líneas y enfoques teóricos que se desarrollan en esta didáctica específica, tanto para pensar y organizar la clase de matemática de cualquier nivel educativo, focalizarse en aspectos puntuales de un contenido o realizar investigaciones.

Cada una de estas líneas y enfoques proponen una mirada particular de los procesos que acontecen no sólo en la clase de matemática, sino de todo el sistema que rodea a la misma: formación de profesores, diseño curricular, materiales didácticos, evaluación, otras ciencias, nuevas tecnologías, etc.

De todos modos, así como encontramos algunas luchas entre las didácticas general y específicas, también se presentan en el seno de la didáctica de la matemática. En este punto, Ruiz (2006) describe acertadamente la problemática cuando expone que:

“Debe reconocerse que la Educación Matemática no constituye hoy una comunidad intelectual y profesional homogénea sino, más bien, un conjunto de escuelas de pensamiento con propuestas diversas que a veces compiten entre ellas. Se trata de una etapa de amplia ebullición profesional y científica en la que se busca establecer las definiciones y las perspectivas. Integrar todos los componentes en un marco teórico y práctico que sustente la profesión de la Educación Matemática y que nutra la disciplina en términos científicos y académicos, es una gran tarea compleja que se está realizando en varias latitudes, y los resultados de estos esfuerzos serán muy relevantes para beneficio del aprendizaje de las matemáticas y el logro de nuevos niveles de satisfacción con ella en todo el planeta. Como en todo cam-

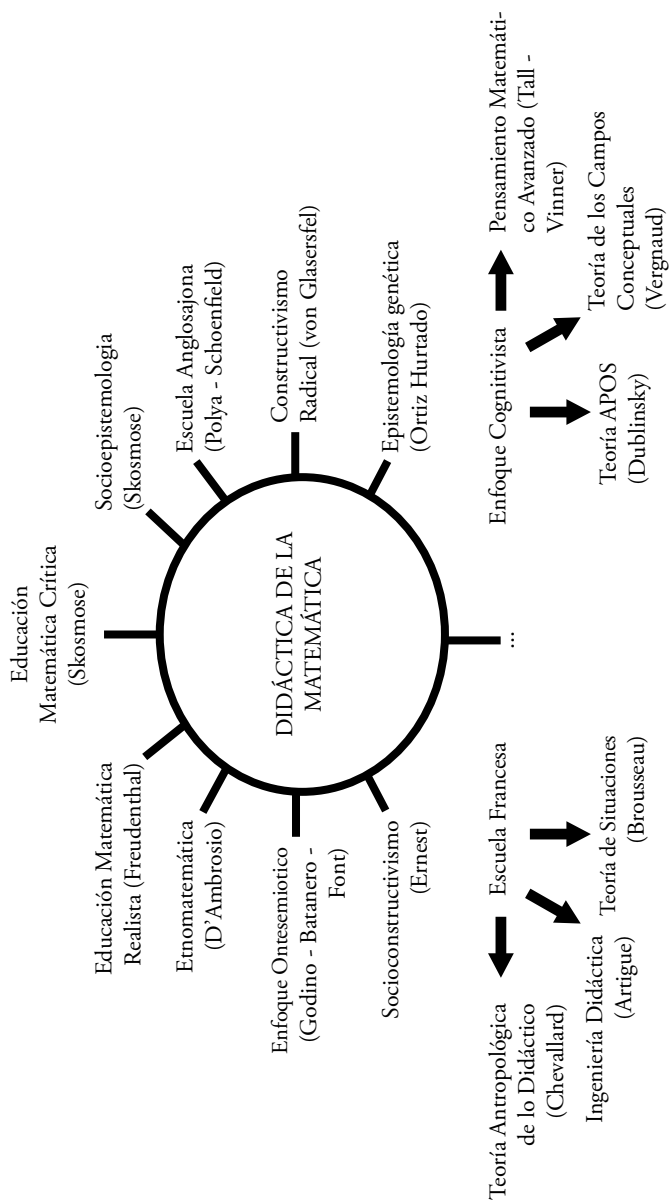


Figura 4: Algunas líneas y enfoques teóricos de la didáctica de la matemática

po cognoscitivo nuevo, todo está en transición, sin posiciones o ideas definitivas o acabadas. No hay espacio para actitudes infalibles o absolutistas: es el espacio para la creatividad, el escepticismo sano, la crítica y la imaginación racional.”(Ruiz, 2006: 207)

Tomando algunos de estos enfoques teóricos de la didáctica de la matemática realizaremos una mirada a la clase de matemática, buscando resaltar cuestiones didácticas específicas que, posiblemente, escaparían ante una mirada más general de la enseñanza.

UNA MIRADA A LA CLASE DE MATEMÁTICA, PERO DESDE LA DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

Cuando miramos una clase de matemática, mucho tiene que ver los conocimientos pedagógicos y disciplinares de los cuales disponemos para emitir un juicio de valor. Frente a una misma clase de matemática diferentes sujetos podrán hacer valoraciones muy distintas. Pochulu y Font (2011) expresan que si el que analiza la clase de matemática no conoce el contenido disciplinar y le presta atención a la dinámica de interacción entre profesor y alumnos, podría llegar a hacer una buena descripción y valoración de la práctica, en tanto se interactúa activamente en la construcción del conocimiento, se recuperan conocimientos previos, se institucionalizan conceptos, se presentan actividades de refuerzo, se utilizan diferentes recursos, etc.

En cambio, si el que analiza la clase conoce el contenido matemático involucrado pero no dispone de suficientes conocimientos didácticos, puede describir y valorar la clase apoyándose en una reflexión sobre su propia práctica profesional. En este caso, decidiría sobre algunas cuestiones argumentando que ciertos aspectos de la clase están bien, mientras que otros ameritan cambiarse, como por ejemplo, incorporando una mayor o menor cantidad de ejercicios o problemas, dando actividades contextualizadas, precisando ciertos conceptos o definiciones, etc.

Ahora bien, si el que analiza la clase tiene conocimiento del contenido disciplinar y conocimiento didáctico más profundo (por

ejemplo, conoce modelos de análisis didáctico elaborados por los diferentes marcos teóricos que se están desarrollando en el área de la didáctica de la matemática), podría hacer un análisis minucioso y ver aspectos que no vieron otros sujetos. Esto le permitiría no sólo describir y valorar, sino también explicar y proponer mejoras a los procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados en la clase.

Pero ¿cómo se realiza un análisis de una clase de matemática posicionado en la didáctica de la matemática? La respuesta no es única, pues muchas líneas y enfoques de la didáctica de la matemática proponen herramientas y constructos particulares. Veamos, por ejemplo, el análisis que propone el Enfoque Ontosemiótico del conocimiento e instrucción matemática (EOS) de Godino, Batanero & Font (2007).

El EOS permite realizar un análisis de tipo microscópico de una clase de matemática, a modo de una “radiografía”, logrando obtener información detallada de los hechos que ocurren, y a partir de allí, emitir juicios de adaptación, pertinencia o eficacia tendientes a dotar de idoneidad didáctica a un proceso de enseñanza y aprendizaje estudiado. Este estudio se realiza mediante cinco niveles para el análisis didáctico de procesos de estudio, los cuales comprenden:

- *Identificación de prácticas matemáticas:* Se exploran las prácticas matemáticas realizadas en un proceso de estudio matemático y se puede entender como la narración que haría un profesor para explicar a otro profesor lo que ha sucedido desde el punto de vista matemático
- *Elaboración de las configuraciones de objetos y procesos matemáticos:* Se estudian los objetos y procesos matemáticos que intervienen en la realización de las prácticas, así como los que emergen de ellas. La finalidad de este nivel es describir la complejidad ontosemiótica de las prácticas matemáticas como factor explicativo de los conflictos semióticos, potenciales o que efectivamente se presentaron.
- *Análisis de las trayectorias e interacciones didácticas:* Se describen los patrones de interacción que acontecen en la clase y relación con los aprendizajes. Dado que la enseñanza y aprendizaje de la matemática están bajo la coordinación de un profesor que interactúa con los estudiantes, el análisis didáctico debe progresar

desde la situación problema y las prácticas matemáticas necesarias para su resolución (nivel 1), a las configuraciones de objetos y procesos matemáticos que posibilitan dichas prácticas (nivel 2), que a su vez evolucionan hacia el estudio de las configuraciones didácticas y su articulación secuencial en trayectorias didácticas (nivel 3).

- *Identificación del sistema de normas y metanormas*: Se estudian la trama de normas y metanormas que condicionan y están presentes en las configuraciones y trayectorias didácticas. Las mismas no sólo regulan la dimensión epistémica de los procesos de estudio (niveles 1 y 2), sino también otras dimensiones de estos procesos (cognitiva, afectiva, etc.).
- *Valoración de la idoneidad didáctica del proceso de estudio*: Este último nivel se basa en los cuatro análisis previos y es una síntesis orientada a la identificación de mejoras potenciales del proceso de estudio en nuevas implementaciones

Esquemáticamente estos cinco niveles de análisis se representan en la Figura 5, donde al mismo tiempo están las 6 facetas o dimensiones que interactúan entre sí: epistémica, cognitiva, afectiva, interaccional, mediacional y ecológica.

A continuación, presentamos sólo fragmentos de un análisis de una clase, extraídos de Pochulu y Font (2011), para mostrar la complejidad que encierra analizar una clase de matemática y los conocimientos didácticos y matemáticos que interactúan. En particular, tomaremos la noción de conflicto semiótico del nivel 3 se análisis, y de normas y metanormas, del nivel 4.

Un *conflicto semiótico* en el EOS se entiende como cualquier disparidad o discordancia entre los significados atribuidos a una expresión por dos sujetos. Si la disparidad se produce entre significados institucionales (profesor, libro de texto, etc.) se habla de conflictos semióticos de tipo epistémico, mientras que si la disparidad se produce entre prácticas que forman el significado personal de un mismo sujeto se designan como conflictos semióticos de tipo cognitivo. Cuando la disparidad se produce entre las prácticas discursivas y operativas de dos sujetos diferentes en interacción comunicativa (por ejemplo, alumno-alumno o alumno-profesor) se habla de conflictos semióti-

Facetas y niveles de análisis del EOS

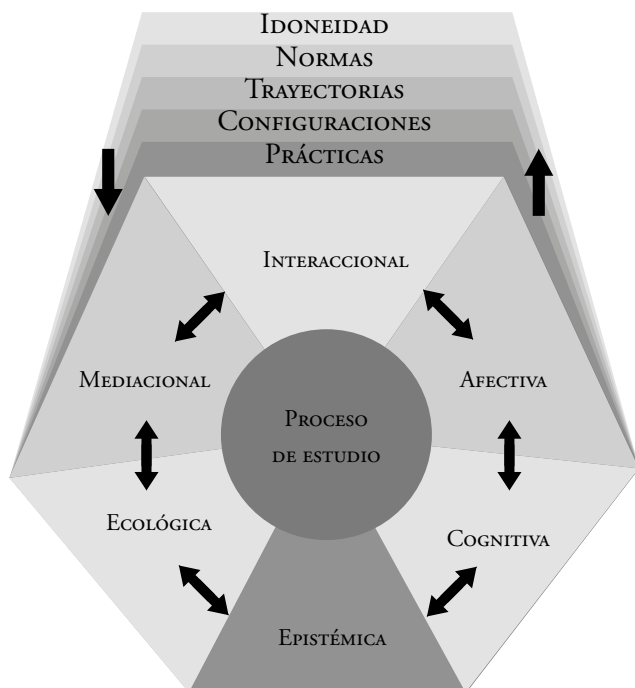


Figura 5: Niveles de análisis didáctico de un proceso de estudio

cos interaccionales. Hay que notar que estos tres tipos de conflicto semiótico no son excluyentes, pues dependiendo de la perspectiva desde donde se enfoque, un mismo conflicto puede ubicarse en un tipo u otro.

Analicemos el siguiente episodio de una clase de matemática;

- [57] Profesora: Si tengo un caramelo más otro caramelo, ¿a qué es igual?
- [58] Alumnos: A dos
- [59] Profesora: Entonces una x más otra x es igual a...?
- [60] Alumnos: A dos
- [61] Profesora: ¿Dos qué?

- [62] Alumnos: Dos equis
- [63] Alumno₃: ¿El valor puede ser siempre par?
- [64] Profesora: ¡No!, Siempre varía, pero eso no lo vemos en la EGB 2.

Estamos en presencia de un conflicto semiótico cognitivo y potencial (los alumnos no lo manifiestan) cuando la profesora expresa: *“un caramelo más otro caramelo es igual a dos” pero “una x más otra x es igual a dos x”*. Aquí aparecen involucrados los conceptos de “cantidad” y “variable”, y se ve comprometida la construcción de significados por la presencia de un conflicto, pues la suma de dos caramelos (donde “caramelo” es una unidad de medida) no es equivalente a sumar dos variables (cantidades desconocidas). Se advierte, además, que un alumno infiere que el valor de la incógnita es dos, en tanto pregunta: “¿El valor puede ser siempre par?”. Al sumar dos objetos concretos efectivamente se tienen dos de ellos, pero la suma de dos cantidades desconocidas hace tener el doble de una de ellas.

Continuemos analizando la clase por episodios:

- [65] Profesora: (dibuja un cuadrilátero en la pizarra): ¿Cuál es el perímetro?
- [66] Alumnos: Perímetro igual a lado más lado más lado más lado
- [67] Profesora: (escribe en la pizarra) $P = L + L + L + L$
- [68] Profesora: Por ejemplo si $P = 30\text{cm} = 10\text{cm} + 5\text{cm} + 6\text{cm} + L =$ (en la pizarra)
- [69] Profesora: Para encontrar la incógnita sirven las ecuaciones.

Volvemos a estar frente a un conflicto cognitivo potencial. Si analizamos las validaciones que realiza la profesora y sus explicaciones posteriores, se advierte que: (a) La traducción de lenguaje natural al simbólico del perímetro de un cuadrilátero no es correcta. De

manera oral podemos decir “lado más lado más lado”, y sin embargo, cada lado se representa mediante un símbolo diferente, pues nada nos garantiza que sean iguales. (b) Sustituye, en una posterior ejemplificación, a cada literal por un valor diferente, lo cual es totalmente erróneo en matemática y obstaculiza la construcción de significado sobre variable en una expresión, (c) Concatena el símbolo igual en una expresión a la que denomina ecuación. Este hecho, obstaculiza la construcción de significado de una ecuación como igualdad entre dos expresiones.

Pasemos ahora a analizar frases del discurso del profesor buscando comprender cuál es el mensaje que se deja con ellas. Estamos en presencia, en cierto sentido, de normas y metanormas que acontecen en un proceso de enseñanza y aprendizaje, las cuales explican por qué una clase se desarrolla de la manera que lo está haciendo.

A continuación, incluimos estas normas clasificadas según la tipología propuesta en Godino, Font, Wilhelmi y Castro (2009) y teniendo en cuenta aspectos del proceso de instrucción a que se refieren. Para cada una señalamos algún segmento de la transcripción del que inferimos la norma (marcado en negrita).

- *Norma metaepistémica*: Los razonamientos en matemáticas se han de plasmar por escrito siguiendo determinadas reglas (norma metaepistémica).

[39] Profesora: *Todos lo hicimos mentalmente, ahora lo vamos a escribir*. ¿Cómo hacemos para llevar este razonamiento por escrito? [Pregunta a la clase].

[40] Alumno₂: ¿Cómo por escrito?

[41] Profesora: ¡Miren! [Escribe al mismo tiempo que habla]. Equis más tres igual a nueve.
[Texto que queda registrado en la pizarra]
 $x + 3 = 9$
¿Cuánto es? [Pregunta a Alumno₂].

[42] Alumno₂: Seis.

[43] Profesora: Ahora, ¿*Cómo nuestro matemáticamente este resultado?* [Dirige la pregunta a toda la clase]. Equis más tres igual a nueve [señala la ecuación $x + 3 = 9$] ¿Cómo está el tres?

- *Norma metaepistémica*: Determinados temas en matemáticas se completan en cursos superiores (norma metaepistémica).
- *Norma metacognitiva*: Para comprender determinados temas en matemáticas hay que esperar a cursos superiores.

[63] Alumno₃: ¿El valor puede ser siempre par?

[64] Profesora: ¡No! Siempre varía. *Pero eso no lo vemos en la EGB 2.* [Dirige la respuesta a Alumno₃].

- *Norma metaepistémica*: Los ejercicios de matemáticas se hacen de determinada manera.

[97] Alumno₂: [Tiene la ecuación $8 + x - 2 = 12$. Observa la ecuación y evidencia dudas para iniciar el procedimiento de resolución].

Profesora: [Explica el ejercicio que tiene Alumno₂ al resto de los alumnos]. *Hay dos formas de resolver esto.* Escribe en la pizarra al mismo tiempo que expresa en forma oral lo que se registra].

[Texto que queda registrado en la pizarra]

[98] Juntar los números:

$$8 - 2 + x = 12$$

$$8 - x - 2 = 12$$

Trabajando operación por operación:

$$x - 2 = 12 - 8 = 4$$

$$x = 4 + 2$$

$$x = 6$$

- *Norma metacognitiva*: Para aprender matemáticas hay que hacer muchos ejercicios.

- *Norma mediacional*: Hay que dedicar mucho tiempo a hacer ejercicios.

[110] Profesora: [Sigue escribiendo ejercicios en la pizarra y suena el timbre del recreo]. *Vamos a seguir trabajando varios días con esto. Si no entienden no se hagan problema que vamos a hacer muchos ejercicios hasta que les salgan bien.*

- *Norma metaepistémica*: En matemáticas hay que hacer largos ejercicios (por eso son bellas y difíciles).

[131] Profesora: *Les doy una ecuación más difícil.* [Plantea otra ecuación para resolver y escribe en la pizarra].
[Texto que queda registrado en la pizarra]

$$3 + 5x - 10 = 8$$

[132] Profesora: ¿Cómo empiezo? [Pregunta a todos los alumnos].

...

[140] Profesora: [La docente da por válida la respuesta y continúa el ejercicio].
[Texto que queda registrado en la pizarra]

$$5x = 15$$

$$x = 15 : 5$$

$$x = 3$$

[141] Alumno₆: ¡Tantos pasos!

[142] Profesora: *Si, así es la matemática. ¡Es hermosa!* [Dirigiendo la apreciación a Alumno₆].

No hemos ejemplificado el conjunto de normas que regulan las interacciones y que implícitamente aparecen en la clases (la profesora interviene para resolver dificultades de los alumnos; la profesora tiene un papel determinante en el inicio, distribución y finalización de intervenciones; los alumnos intervienen cuando no entienden algo, etc.) por considerar que las mismas son comunes a muchas de las prácticas de matemática, y son fáciles de detectar.

A MODO DE CIERRE

Para cerrar, traemos a colación las reflexiones realizadas por estudiantes del profesorado en matemática a quienes se les pidió que realizaran una comparación entre dos análisis de una misma clase. El primer análisis lo efectuaron al iniciar un curso de didáctica de la matemática, para lo cual debieron recurrir a sus conocimientos sobre didáctica general. En una fase posterior, hicieron el análisis de la misma clase pero usando herramientas y constructos de la didáctica de la matemática.

María Eugenia: Respecto a los análisis realizados en la materia, creo que en el primero, el cual realizamos basándonos en nuestros conocimientos previos, observamos aspectos más generales de la clase como por ejemplo modelo pedagógico subyacente en la misma y el tipo de aprendizaje que la profesora busca para sus alumnos, sin prestar atención a lo matemáticamente específico. En el segundo análisis, (...) pudimos analizar otros muchos más específicos de la enseñanza de la matemática. Este fue un trabajo más exhaustivo.

Carla: Claramente la información que arrojaron ambos análisis no fue la misma, siendo en el último de ellos más rica y exhaustiva. Esta diferencia en los análisis radica en que, en un comienzo utilizamos conocimientos de didáctica general y, en segunda instancia, utilizamos conocimientos de didáctica de la matemática. (...), porque funcionó como una guía valiosa para que ningún hecho sea pasado por alto, incluso el lenguaje no verbal fue considerado, a partir de la observación de normas y metanormas presentes.

Eugenia: Noto una gran diferencia en cuanto a que en el primero colocamos variables de análisis más generales, en cambio, en el segundo informe, utilizando herramientas del EOS. Me di cuenta de que las categorías de análisis eran más específicas, no sólo se observaba lo general de la docente, sino también lo particular y además vimos con mayor profundidad lo relacionado con la matemática misma. Es decir, en el segundo análisis, un elemento que apareció fue el contenido enseñado en la clase.

Finalmente, destacamos que realizar una mirada a una clase de matemática, usando constructos de una didáctica específica, logra penetrar en la estructura interna de la misma resaltando aspectos y matices, que si bien pueden parecer obvios después de haber sido encontrados, se hallan ocultos ante una mirada general y prematuramente valorativa de esta práctica matemática. Nuestra conclusión es que no podemos ignorar los constructos que se han realizado en una didáctica específica, pues resultan útiles para que los profesores puedan reflexionar en torno al tipo de clases que imparten y sugerir acciones de mejora, que trascienden la mirada general desprotegida del conocimiento disciplinar. Incluso, esto contribuye a consolidar los conocimientos didácticos y matemáticos que debiera tener un profesor.

REFERENCIAS

- BALL, D.; LUBIENSKI, S.; MEWBORN, D. (2001) "Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge". En Richardson, V. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Washington DC: American Educational Research Association.
- BOLÍVAR, A. (2005) "Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas", *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- CAMILLONI, A. (2007) "Didáctica general y didácticas específicas". En CAMILLONI, A.; COLS, E.; BASABE, L.; FEENEY, S. (Eds.) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- FELDMAN, D. (2001) *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- GODINO, J. (2010) *Perspectiva de la didáctica de las matemáticas como disciplina científica*. Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada.
- GODINO, J. D.; BATANERO, C.; FONT, V. (2007) "The onto-semiotic approach to research in mathematics education", *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 39(1-2), 127-135.
- GODINO, J. D.; RIVAS, M.; CASTRO, W.; KONIC, P. (2008) "Desarrollo de competencias para el análisis didáctico del profesor de matemáticas", *Actas de las VI Jornadas de Educación Matemática Región de Murcia*. Murcia: Centro de Profesores y Recursos.
- HILL, H.; BALL, D.; SCHILLING, S. (2008) "Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students", *Journal for Research in Mathematics Education* 39, 372-400.
- POCHULU, M.; FONT, V. (2011) "Análisis del funcionamiento de una clase de matemáticas no significativa", *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* 14(3), 361-394.

POCHULU, M.; RODRÍGUEZ, M. (Comps.) (2012) *Educación Matemática – Aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos*. Los Polvorines: Ediciones UNGS y EDUVIM.

PONTE, J.; CHAPMAN, O. (2006) “Mathematics teachers’ knowledge and practice”. En GUTIERREZ, A.; BOERO, P. (Eds.) *Handbook of Research of the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future*. Rotterdam: Sense Publishing.

RUIZ, A. (2006) “Educación matemática: escenario e ideas para una nueva disciplina”, *Atos de pesquisa em educação* 1(3), 175-210.

SCHOENFELD, A.; KILPATRICK, J. (2008) “Towards a theory of proficiency in teaching mathematics”. En TIROSH, D.; WOOD, T. (Eds.) *Tools and Processes in Mathematics Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

SHULMAN, L. (1986) “Those who understand: Knowledge growth in teaching”, *Educational Researcher* 15(2), 4-14.

SOSA, L. (2011) *Conocimiento Matemático para la enseñanza en bachillerato. Un estudio de dos casos*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Huelva. España. Dirección URL: <http://hdl.handle.net/10272/4509> [Consulta: 26 de julio de 2013].

STEIMAN, J.; MISIRLIS, G.; MONTERO, M. (2004) *Didáctica general, didácticas específicas y contextos sociohistóricos en las aulas de la Argentina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General San Martín.

SULLIVAN, P. (2008) “Knowledge for teaching mathematics”. En SULLIVAN, P., WOODS, T. (Eds.) *Knowledge and Beliefs in Mathematics Teaching and Teaching Development*, Rotterdam: Sense Publishers.

DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICA/S DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: CRUCES, TRÁNSITOS Y RESISTENCIAS

Especialista Gustavo Giménez

Antes que nada quiero agradecer a los organizadores de este evento por haberme invitado a participar en este interesante panel acerca de la Didáctica General (DG) y las Didácticas Específicas (DE); y en particular a Sonia Lizarriturri, colega durante años en el Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad de Villa María, por pensar que mi participación podría ser significativa en esta mesa.

Antes de comenzar a compartir con Uds. las reflexiones que pensé especialmente para esta ocasión, me permito realizar una breve digresión introductoria a partir de una cita del profesor Feldman que volví a leer para esta ocasión y que plantea precisamente algo sobre la relación entre la Didáctica General (DG) y las Didácticas Específicas (DE). Dice Feldman:

“(...) La existencia de dos continentes didácticos –general y especial- no expresa una división de roles, producto de las distintas agendas que cada uno se traza. Por el contrario, la relación puede ser conflictiva por la disputa de espacios y hoy está marcada por cierta hegemonía de los enfoques especializados.”(Feldman; 2004: 40-43)

Feldman señala allí, antes que un espacio muchas veces idealizado de cooperación mutua entre la DG y las DE, una relación de disputa entre ambas que viene a formar parte de las consabidas luchas simbólicas de los campos disciplinarios en general por mantener su autonomía, sus objetos y sus lógicas. Nada más pensar en una empresa de cambio de plan de estudios de algún profesorado para observar

cómo esas luchas entre los campos de lo general y lo específico se actualizan disputando presencia y espacios en el curriculum. La idea de “lucha” y “tensión” (Bourdieu, 2002; Foucault, 1989) entre diversos espacios del conocimiento ha ganado terreno de manera significativa en las ciencias sociales y permite explicar mucho de la lógica del funcionamiento y la marcha de los discursos científicos en compases de hegemonías y dominancias.

La idea de “aportes” comunes y desinteresados entre una y otras Didácticas, o de todas hacia un campo general de la Enseñanza, parece ingenua y poco explicativa de los “movimientos” que se producen en las agendas académicas. Estas parecen estar más pendientes de las novedades que en un determinado momento en uno u otro campo producen un estado de atención generalizada y vuelven la mirada hacia uno y otro polo del “espacio didáctico”: el general o el específico.

A partir de esa “desconfianza” inicial que me generó el sentido más común de la palabra “aporte” hice algo que hacemos a menudo quienes pretendemos que las palabras nos ayuden a significar más cosas que las que hacen comúnmente: buscar en el diccionario. Allí descubrí que junto al significado primario y común de aquella palabra como “contribución” o “ayuda”, hay otro muy sugerente: el de “a – porte”: “a un puerto” o “desde un puerto”; “tomar un puerto o arribar a él (...) Llegar, ir a parar a alguna parte, voluntariamente o por azar”.

Más que una “contribución” en el sentido de una “destinación de objetos” entre una y otra disciplina, pensaba en la idea de un “tránsito” entre una DG y unas DE; algunos objetos parecen moverse entre uno y otro puerto, llegar y recalar en ellos, o estar en tránsito para hacerlo. La idea de “puerto”, de partir de uno o llegar a otro, permite pensar, sin erradicar la de “tensión” o “disputa”, un movimiento de objetos más o menos continuo, o más o menos fragmentario e interrumpido, entre uno y otro campo.

Dicho esto, creo posible delimitar algunas formas en que la/s Didáctica/s¹² de la Lengua y la Literatura (DLL) pueden arribar o llegar

¹² En realidad, se trata de dos didácticas que reconocen objetos familiares y campos imbricados pero que bregan por su relativa autonomía: la Didáctica de la Lengua y la Didáctica de la Literatura. La tradición escolar más cercana ha reunido en un mismo espacio curricular ambos objetos (Lengua y Literatura), cuestión que se refleja en muchos planes de formación

o cruzarse con la DG. He tomado tres cuestiones donde a mi juicio las DLL podrían llegar al campo (o al puerto) de la Didáctica General y que permitirían pensar las prácticas de enseñanza en general:

El primer punto de arribo tiene que ver con la *lectura y la escritura* en tanto prácticas del lenguaje, prácticas sociales y prácticas para la formación de los estudiantes.

El segundo, derivado de aquel, con la *alfabetización* y las *alfabetizaciones* (en singular y plural).

La tercera cuestión se vincula con las *narrativas* de experiencias para la formación de los estudiantes y, en particular, para la formación profesional.

Veamos entonces el primer asunto.

Desde ya hace mucho tiempo, las cuestiones relativas a la lectura y la escritura, la comprensión o interpretación de textos y su producción, conforman significativos y complejos campos de estudios que hoy vertebran a las DLL y se alimentan por la afluencia de distintas disciplinas (la psicología, los estudios socioantropológicos, la lingüística, etc.).

No es este el espacio para hacer referencia a cada una de ellas en detalle, pero permítaseme destacar dos ideas centrales que hoy ya forman parte del núcleo duro de las DLL, si se quiere, y que podrían alimentar el paradigma de cualquier estudio y preocupación por una buena enseñanza:

1. La primera idea que ya forma parte del sentido común se refiere a que la lectura o la escritura no constituyen simples actividades de decodificación o encodificación lingüística, de “interpretar o trazar letras”. Por el contrario, leer, interpretar y producir textos implican actividades intelectuales de alta complejidad, intensos mecanismos de actualización de cientos de conocimientos que el lector o el escritor traen consigo, y una ardua tarea de inferir significados que no están dichos o explícitos en el texto, y que -se presupone- el lector repondrá en la lectura; en el mismo sentido, un intenso trabajo de selección del escritor entre un abanico de

docente (Didáctica de la Lengua y la Literatura); aunque cada vez hay mayor consenso de mantener la autonomía y las tradiciones de formación de ambos objetos en espacios separados (Didáctica de la Lengua y Didáctica de la Literatura).

posibilidades expresivas en relación a lo que se quiere decir y a quien se lo desea decir.

Entre otras cuestiones, la lectura y la escritura activan complejos dispositivos que ponen en juego los conocimientos de mundo del lector, sus propias enciclopedias personales, sus conocimientos sobre el lenguaje y sus conocimientos sobre lo que implica leer, escribir, comprender, revisar, y qué hacer cuando no se comprende o no “sale” lo que se desea expresar y de la manera en que se pretende.

La vinculación entre la interpretación y producción de textos y los conocimientos que tiene el lector sobre el mundo o sobre otros textos constituye una ecuación central para pensar en la lectura en contextos escolares o no escolares.

La lectura o escritura de cualquier texto de cualquier disciplina pone de relieve *los conocimientos* sociales disponibles de los lectores que se constituyen en el punto crucial del proceso de interpretación y aprendizaje. La preocupación por relevarlos, comprenderlos, activarlos y desafiarlos constituye un parámetro común para toda reflexión sobre la enseñanza y los aprendizajes. La cuestión de los conocimientos que los sujetos disponen para invertir en el trabajo escolar y ponen en disponibilidad para comprender el mundo social y natural es un eje crucial para una didáctica general; también, un imperativo para ayudar a los profesores a promoverlos, dinamizarlos y complejizarlos.

La lectura y la escritura salen del terreno particular de los textos escritos, de la lengua y su didáctica, y se constituyen en dispositivos para pensar la interacción, apropiación y reformulación de los saberes en la escuela. La interpretación y producción de textos sociales ponen al sujeto en el centro y se convierten en dispositivos fértiles para el trabajo en torno a él; la reflexión sobre los sujetos, sus representaciones, sus prácticas y sus saberes no puede construirse muy por fuera de la lectura y la escritura de textos; de allí su importancia para una reflexión sobre la enseñanza en general.

2. La segunda idea que quería referir, y que se ha instalado significativamente en los últimos tiempos, proviene de los estudios socio-antropológicos y nos ha permitido pensar en la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales.

Podrían derivarse múltiples ideas fuertes desde esta perspectiva, pero tomemos una que me parece fundacional: la lectura moviliza

lazos de identidad individual y social entre los lectores, de identificación entre quienes leen o entre quienes no lo hacen, y representaciones de unos respecto a sí mismos y a los otros. Leer o no leer, leer más o leer menos, leer esto o leer lo otro, etc. forman parte del complejo proceso donde nos reconocemos como sujetos sociales.

También, estos estudios permiten pensar que leer y escribir, ser un lector y escritor de pleno derecho, tiene “beneficios” sociales; podríamos afirmar que la lectura y la escritura permiten, entre otras cuestiones, resistir la costumbre, la tradición, las ideas dominantes y la violencia simbólica, y abrir horizontes intelectuales e imaginarios compartidos; además, permiten construir un espacio propio, personal, íntimo para aquellos que no cuentan con la posibilidad de tenerlo, al tiempo que resistir la violencia social y encontrar un espacio propio, placentero, alejado de los sinsabores y la agresión de la vida cotidiana (Petit, 2001). La lectura y la escritura permiten también reparar la imagen de sí mismos, dañada socialmente, en quienes viven experiencias social o personalmente traumáticas porque permite atenuar los dolores de la propia vida. En suma, leer y escribir no constituyen simples actividades lingüísticas sino que están imbricados en complejos procesos de subjetivación.

La vinculación entre la actividad de interpretar y escribir, y la red de significados sociales que se tejen acerca de la lectura y la escritura, de lo que somos como lectores y escritores, de la forma en que lo hacemos, etc. también constituye un punto de anclaje necesario para pensar cómo leen y escriben nuestros estudiantes, por qué lo hacen de determinada manera o cómo podrían hacerlo de otra.

A partir de estos aportes y desde ya hace varias décadas, quienes trabajamos en el campo de la/s didáctica/s de la lectura y la escritura venimos estudiando, discutiendo e inventando maneras de potenciar la lectura a partir de ponerla en consonancia con lo que el lector sabe o no sabe, presupone o no, imagina o no. Y lentamente observamos cómo algo que podríamos llamar “la cuestión del sujeto” (en referencia al lector y sus conocimientos, sus trayectos y sus significados) gana terreno en propuestas de enseñanza para la educación primaria o secundaria.

Frente a tradiciones escolares donde leer representaba “descifrar un texto en voz alta”, o significaba lisa y llanamente la reproducción del significado aportado por el maestro o el descubrimiento de “lo

que el autor quiso decir” va ganando terreno una manera de pensar a la lectura como una compleja construcción subjetiva y social de significado donde lo más importante está siempre en lo que pone el lector; antes que en lo que alguien cree que debería decir el texto.

De igual manera, frente a la tradición de escribir bajo la determinante del “tema único”, cobra fuerza la idea de escribir según la dominancia del sujeto que lo hace, y que se constituye como tal a partir de esa y otras actividades expresivas.

Lenta pero significativamente las DLL comienzan a cambiar aquellas viejas y únicas preguntas acerca de si se lee o se escribe bien o mal, o quiénes son los que saben leer o escribir y los que no lo saben, por otras sobre “quién es el que lee o escribe”, “por qué lo hace o no lo hace a pesar de que se lo indiquemos”, “qué leen o escriben los estudiantes en los textos”, “qué experiencias de lectura, de escritura o de contacto con los textos han tenido en su vida social”, etc.

La lectura y la escritura vistas como experiencias sociales y personales ponen en el centro al sujeto; y desde allí es que se vuelven un centro de interés común para cualquier reflexión sobre las prácticas de enseñanza en tanto permiten emerger a un lector historizado, deseoso y conocedor de mundos. El estudiante vuelto lector y escritor que reflexiona sobre lo que lee pero también sobre su experiencia de leer, se afirma como sujeto; ello constituye un punto de cruce ineludible entre una DG y las DLL.

Afortunadamente, las DLL han empezado a pensar que toda lectura es provisoria ya que siempre se puede leer de otra manera, para otro fin, porque la lectura “no tiene fondo” (Barthes, 1987) y que todo lo que un lector pueda decir de un texto puede “ser honorablemente comunicable” porque “nada es errado, irrelevante, ni tonto, ni inútil, ni pueril” (Chambers, 2007). Las DLL han puesto definitivamente al sujeto en el centro de la lectura, la escritura y sus prácticas, y han centrado definitivamente su mirada en lo que los lectores y escritores dicen, hacen y comparten; desde esa mirada, ofrecen una perspectiva para compartir con la DG en la reflexión general sobre la enseñanza.

Las DLL han comenzado a pensar también que escribir no solo es una manera de expresar lo que se sabe sobre algo sino que es en sí un proceso “para saber algo”. Y esto atraviesa toda reflexión sobre la enseñanza (general o especial, de uno y otro objeto de conocimien-

to): aprendemos sobre alguna cuestión también, y lo hacemos de manera especial, cuando nos proponemos escribir sobre ella; de allí que la escritura constituya además una experiencia epistémica, una experiencia de conocimiento, para comprender el mundo, las ciencias y la propia circunstancia de quien escribe.

Muchas de las propuestas para la educación inicial, primaria o media, centradas en ideas de la escuela como una *comunidad de lectores y escritores* (Lerner, 2001; Finochio, 2009) hablan de manera más que significativa sobre todo aquello. La lectura y la escritura se constituyen en operatorias privilegiadas para dinamizar procesos colectivos de interpretaciones compartidas, préstamos de significado y discusiones públicas sobre sentidos. Dispositivos que podrían ayudar en la generación de espacios de trabajo y aprendizajes compartidos, y de atención mutua entre profesores y estudiantes.

Es posible advertir aún, sin embargo, en ciertos circuitos escolares y académicos una fuerte disociación entre las formas en que se piensa la lectura y escritura de los estudiantes y las tareas que se les solicita, entre lo que se les pide hacer a los jóvenes con los libros y sus experiencias de lectura y escritura, sus trayectos sociales, culturales y escolares previos, y sus posibilidades y capacidades aprendidas.

Existe, a mi juicio, cierto *sentido común escolar o académico* instalado y fortalecido desde décadas que promueve ciertas ideas prejuiciosas sobre la lectura y la interpretación de textos que convendría revisar detenidamente. Ese sentido común, muchas veces en contra de aquellas ideas-fuerza que he mencionado arriba, indicaría que:

- Hay capacidades o competencias generales para la interpretación o producción de cualquier tipo de texto. Cualquier texto se lee de la misma manera, incluso aquellos en los que circula la ciencia o los conocimientos académicos.
- Esas capacidades deberían haber sido desarrolladas en otros niveles educativos. No habría motivo por el cual se debería invertir esfuerzos y tiempo para algo que es tarea de otros niveles; hacerlo quitaría tiempo para enseñar los contenidos específicos que “son los más importantes”. (Carlino, 2005)
- Los estudiantes deberían poder leer como lo hacen los profesores o los expertos, con un poco más de costo por su inexperien-

cia, pero podrían salvar esa dificultad solo con un poco más de sacrificio y dedicación.

Estas cuestiones suelen representar imágenes más o menos comunes que muestran una creciente distancia entre un pensamiento que va ganando terreno en ciertas prácticas escolares modernizadoras y una tradición escolar resistente a cambios de miradas y perspectivas. Es una tarea clave para una DG hacer suya una promoción efectiva de la lectura y la escritura como dinámicas impulsoras de todos los saberes, los conocimientos y las prácticas escolares y no escolares. La lectura y la escritura de textos movilizan los discursos sociales, a los sujetos y con ellos las prácticas sociales y escolares.

El papel que tienen las prácticas de lectura y escritura en las maneras de pensar el mundo, de aprender sus contenidos, de posicionarse críticamente frente a él, las convierte en elementos centrales para una teoría general de la enseñanza; también el papel que tienen para enseñar y aprender la ciencia y el arte. La lectura y la escritura no constituyen ya objetos específicos relativos a un objeto (la lengua o el lenguaje) y su enseñanza, sino más bien un patrimonio común de todas las disciplinas que cuestiona frontalmente tanto las formas de concebir la producción del conocimiento y su transmisión como las relativas al sujeto que aprende.

Volviendo a la imagen del puerto y del tránsito con que iniciamos este recorrido, la DG debe ser el derrotero final de una reflexión sistemática y rigurosa acerca de cómo potenciar los procesos de lectura y escritura en las clases, y cómo poner en valor a los lectores y escritores en el mundo de los discursos y los conocimientos. La lectura y la escritura no interpelan solo a la lengua escrita, sino a la forma de construir sentidos y aprehender el mundo. No hay forma de estar “por fuera” de la lectura y la escritura y de una reflexión sistemática sobre ellas en tanto procesos subjetivos y sociales de construcción y circulación de conocimientos, si se trata de pensar la buena enseñanza o los mejores procesos de escolarización. Leer y escribir conducen a procesos subjetivos y sociales efectivos para aprender la cultura, el arte y la ciencia.

Afortunadamente hay un campo de estudios e investigaciones que lentamente también va cobrando cierta notoriedad y difusión, y constituye en mi entender un inestimable entrecruzamiento entre

las DLL y la DG que empieza a dar luz y unicidad a esa trama que vincula la lectura, la escritura, las disciplinas y los aprendizajes significativos. Un significativo campo de estudios que permite pensar la lectura y la escritura en tanto prácticas vinculadas al conocimiento escolar y académico, y al aprendizaje de los estudiantes.

Me refiero a los estudios sobre *alfabetización académica* (Carlino, 2005). Y a ello me quiero referir brevemente ahora como segundo punto de esta exposición, referido a las *alfabetizaciones* y a la *alfabetización para la vida académica*.

Hay una primera idea potente para este asunto: estar alfabetizado, saber leer y escribir, no implica sólo conocer el sistema de escritura de una lengua y ser apto para seguir en el circuito escolar, sino –y principalmente– estar preparado para la vida ciudadana y/o profesional en toda la complejidad con que podamos pensarlas; según dice Emilia Ferreiro (2001) podría decirse “*alfabetizado para la calle, alfabetizado para el periódico, alfabetizado para los libros informativos, alfabetizado para la literatura (...) alfabetizado para la computadora y para Internet*”.

Estar alfabetizado implica comprender las reglas de producción y de interpretación de un determinado universo de discurso, como el escolar o el académico por ejemplo. La importancia de la noción de alfabetización radica en pensarla efectivamente como un proceso que no está terminado, y no tendría por qué estarlo, cuando los estudiantes ingresan a la escuela media, ni aun cuando los estudiantes ingresan en los circuitos superiores de la educación para formarse como profesionales (Carlino, 2005).

La alfabetización específica para la vida académica no puede constituir un supuesto, el supuesto de algo que ya se trae desde algún lugar anterior, sino que amerita constituirse en un contenido propio de las prácticas de enseñanza, un contenido que se construye leyendo, escribiendo, compartiendo y reflexionando sobre ello.

Hay otra idea también destacable: podríamos pensar en los alumnos como “extranjeros” que buscan apropiarse de determinadas reglas y hábitos para iniciarse en la vida de una comunidad discursiva escolar o académica, y que esa iniciación puede estar motivada o mediada por quienes ya pertenecemos a ella (en cierto sentido, los ya iniciados, los nativos). Pensar en los estudiantes como los “recién llegados” a una cultura compleja, la de los discursos de los libros y/o

académicos y las prácticas de interpretarlos o producirlos, nos lleva a pensar las mejores maneras de iniciarlos en la comunidad discursiva de la que nosotros ya formamos parte, de extrañarnos de ese discurso que nos es tan familiar y de compartir con ellos procesos metarreflexivos sobre lo que nosotros mismos hacemos cuando leemos o escribimos para habitar en esa comunidad académica.

Desde estas dos ideas potentes podríamos inferir un aporte más que significativo para pensar una didáctica general; una didáctica que permita repensar no solo cierto sentido común escolar o académico, sino también y particularmente ayudar a imaginar nuevas formas para que todos los profesores piensen y propongan tareas a los estudiantes que propicien el efectivo y sostenido ingreso de niños y jóvenes a nuevas culturas pobladas de textos y discursos. Desde esa DG cabría pensar, siguiendo a Carlino (2005) que:

- Las habilidades y conocimientos para la comprensión, interpretación o producción de textos no están definidos de una vez y para siempre, sino que son objeto de permanente construcción escolar. En efecto, se puede estar alfabetizado para seguir exitosamente en el circuito escolar primario o secundario, pero no para proseguir en los estudios universitarios o participar de la complejidad de los discursos y conocimientos socialmente legitimados.
- Las prácticas de lectura y escritura en uno u otro nivel del sistema educativo son radicalmente diferentes unas de otras. Desde los tipos de textos que se les ofrecen a los estudiantes, como las actividades que los profesores les demandan en uno u otro caso, son absolutamente disímiles, y es por ello que requieren constituirse en objeto explícito del trabajo de los profesores.
- Comprender determinados objetos y campos del conocimiento está íntimamente ligado al conocimiento del funcionamiento de ciertos géneros del discurso social o académico y de determinadas prácticas o actividades escolares o académicas que se desarrollan en torno a esos discursos y sus procesos de interpretación y producción. El saber sobre el mundo y sus objetos no está por fuera del saber sobre los discursos que dan cuenta de ellos y/o los construyen.

- Iniciarse en prácticas y contactarse con textos y discursos ajenos en la vida de los estudiantes, extranjeros muchas veces en el mundo de los objetos escolares y académicos, necesita de la mediación e iniciación de quienes ya están iniciados: maestros, tutores y profesores.
- Leer y escribir no son simples técnicas de usar el lenguaje, sino medios privilegiados para aprender una materia. Leer es algo más que “extraer el significado” de un texto, en tanto implica comprender el universo de producción de una ciencia o de un tipo de discurso. Escribir es algo más que “decir lo que se sabe”; escribir transforma necesariamente el conocimiento de quien lo hace, en tanto aprende sobre aquello que escribe.
- Las prácticas de leer y escribir en ámbitos escolares o académicos tienen una función formativa básica, en tanto se lee y se escribe para aprender los contenidos de una disciplina y sus modos de producción y comunicación discursiva.
- Una disciplina no es solo espacio conceptual (de teorías, conceptos, premisas, fórmulas, etc.) sino también un espacio discursivo, con determinadas reglas de producción y circulación de sus significados que rigen no sólo quién y cuándo puede “hablar académicamente”, sino cómo debe hacerlo.
- Enseñar una materia” no solo implica enseñar su contenido (conceptos, nociones, teorías, leyes, etc.) sino también las reglas para interpretar o producir el discurso que encarna en sus textos (libros, artículos, monografías, etc.)
- Necesariamente, deben enseñar a leer y escribir quienes conozcan las reglas de producción de determinado discurso, es decir, los maestros y profesores lectores y/o especializados en un campo de conocimiento. La enseñanza de la lectura y la escritura no es un trabajo de “especialistas” o “profesores de lengua” sino una práctica articulada y entramada con los contenidos y modos específicos de cada disciplina o espacio curricular.
- No alcanza una sola materia, un taller extra curricular, una “ambientación previa” en un plan o en un curso para alfabetizar escolar o académicamente, es decir, aprender las reglas de producción

discursiva de una comunidad. Cada vez cobra más fuerza la idea de que es un proceso sostenido que debe mantenerse como preocupación de todos los profesores durante el cursado de toda la escolaridad y aun de toda una carrera universitaria, incluso las de posgrado.

Es necesario entonces que la DG ayude a cambiar viejas y erráticas representaciones acerca de que los estudiantes no saben leer, no quieren hacerlo o no pueden hacerlo, por nuevas preguntas:

- ¿Qué saben los lectores acerca de los discursos y prácticas que se les proponen en las escuelas o las academias? ¿Con qué textos o discursos convivían en su vida escolar previa?
- ¿Qué saben los profesores acerca de eso? ¿Conocen las dificultades concretas que tienen los estudiantes con los textos o consignas que se les proponen? ¿Los escuchan realmente o suponen lo que les pasa, lo que saben o no saben?
- ¿Cómo se proponen actividades de lectura (en guías, en clases prácticas, en talleres, etc.) que desafíen las clásicas consignas del tipo: *Lea... desarrolle... fundamente...explique...?*

El último punto al que quería referirme en esta exposición y que considero un formidable aporte, una continuidad enriquecedora, entre la DG y las DLL especialmente en el ámbito de la formación de docentes, es el de la *narración* en tanto modalidad del discurso para pensar la experiencia personal y profesional.

El estudio sobre los relatos da inicio a principios del siglo XX a la teoría literaria y se constituye en un punto vertebral de la Didáctica de la Literatura, en tanto la literatura está hecha ante todo de relatos y de historias. La didáctica de la literatura viene pensando desde hace tiempo ya en que los relatos literarios constituyen una bisagra entre la experiencia individual y social en tanto permiten entrar en consonancia (o disonancia) con la propia vida, con las historias compartidas, con los imaginarios populares, etc. Leer y escribir relatos ayuda a interpelar la propia experiencia subjetiva y cultural, y le da una función inestimable a la literatura como objeto de enseñanza y aprendizaje.

En los últimos años, los estudios sobre las narraciones han echado a correr productivamente por el terreno de las ciencias sociales en

general y por el de la DG en particular; y se ha enfatizado su potencia discursiva para organizar y comunicar la experiencia subjetiva y social.

Brunner (1991) nos introdujo hace tiempo ya en las modalidades del funcionamiento cognitivo, reconociendo dos formas de pensamiento que son complementarias entre sí pero que operan de modo diferente: la *argumentación lógica* y el *relato*. Mientras la argumentación se ocupa de las causas generales y los mecanismos de verificación, las narraciones se ligan a la propia experiencia particular del productor y del intérprete, tanto del que relata como del que está expuesto a un relato de otro. Desde este punto de vista, la narración no constituye un simple modo de disponer el lenguaje en un texto sino un modo de organizar y dar cuenta de la propia experiencia humana.

En el mismo sentido dice Piglia (2011) que “*la distinción entre decir y mostrar, es una clave en el funcionamiento del relato. La narración revela significados sin nombrarlos, (sino que) los señala, los hace ver. Podríamos decir que se busca mostrar (enseñar) un sentido que está implícito.*”

De esa manera, la narración interpela la propia experiencia de quien narra o de quien escucha, en oposición a otras modalidades de la discursividad social propias de las ciencias o de la información en general. El relato le da a los hechos y los acontecimientos la forma de una experiencia individual, que puede proyectarse sobre otras experiencias individuales. Se aleja, por ello, del pensamiento causalista de las ciencias y se acerca al ejercicio hermenéutico propio de los mitos, las leyendas y la literatura la en general.

El narrador no solo ha vivido la experiencia sino que cuenta con una manera de compartirla con otros, de ponerla en diálogo con la experiencia de otros y eso hace de la narración un discurso potente para comprender las acciones humanas, y entre ellas, las experiencias de enseñanza enmarcadas en el mundo escolar. Un discurso potente para producir conocimientos sobre experiencias vividas o historias acontecidas en procesos de aprendizaje y formación.

Quienes participamos en procesos de formación profesional para la docencia, podemos aprender también de la experiencia de otros y de la propia, objetivadas en contextos de narración, donde se pone en juego el detalle, la anécdota, lo particular, lo nimio u obvio, todo aquello que escapa a la explicación causalista y el discurso generalizante de las ciencias. La narración recupera detalles de la vida que

alimenta la comprensión de los complejos procesos y prácticas sociales; también nos forma en nuevas maneras de interpretar lo social, de escuchar a los otros, de observar lo que parece insignificante. Los relatos sobre experiencias personales o comunitarias también constituyen fuentes de contenidos y de aprendizaje para la formación académica; no solo se aprende del discurso objetivante de las ciencias sino de la reflexión sobre la experiencia compartida, sobre lo que también les pasa a otros, sobre lo que nos pasa como grupo social o comunidad académica.

Las narraciones también tienen una ventaja para la enseñanza: constituyen uno de los saberes que conocemos desde siempre por participar de la vida social; constituyen un saber popular en el mejor sentido de la palabra, en tanto se aprenden y se ejercitan interactuando con otros en la cotidianidad de lo social. Las narraciones están desde siempre entre nosotros: siempre se narraron historias y parece que nunca se dejará de hacerlo. Las narraciones vienen a proponer un modo de conocer lo propio de lo humano en situaciones concretas e históricas. Y de ahí su potencial para pensar la enseñanza en general.

Las narraciones han impregnado la literatura, su didáctica y avanzan con paso firme hacia la reconsideración de modos discursivos ampliamente asentados y dominantes en la tradición escolar (la argumentación, la exposición, la lección, etc.). Construir conocimiento desde la propia experiencia resulta ya un imperativo para una DG.

Para finalizar y volviendo a la cita inicial del profesor Feldman: no hay una división de tareas entre una didáctica de objetos y una didáctica general o “didáctica marco”: hay agendas de problemas, tensiones y discontinuidades como en todos los campos, aunque también hay líneas de partida y llegada entre unas y otra; algunas cuestiones -como las referidas a la lectura y la escritura- están en el lento camino de dejar de ser una cuestión específica y particular de las DLL, un asunto exclusivo, para convertirse en una problemática global de todos los niveles del sistema educativo, aun de los superiores, y por tal un punto nodal de la agenda de la DG; otras -como las de las narrativas en la formación general y especializada- ya han ganado un lugar central en la DG al punto que, casi, olvidamos de dónde proceden y dónde se gestaron.

REFERENCIAS

- BARTHES, R. (1987) *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- BARTHES, R. (2003) *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- BOURDIEU, P. (2002) *Campo intelectual y Proyecto creador*. Buenos Aires: Editorial Montessor.
- BRUNNER, J. (1991) *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Buenos Aires: Gedisa.
- CARLINO, P. (2005) *Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: F.C.E.
- CHAMBERS, A. (2007) *Dime*. México: F.C.E.
- EDELSTEIN, G.; CORIA, A. (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- FELDMAN, D. (2004) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- FERREIRO, E. (2003) “Leer y escribir en un mundo cambiante”, *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: F.C.E.
- FINOCHIO, A. M. (2009) *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1989) *El poder: cuatro conferencias*. México: Libros del Laberinto, UNAM.
- LARROSA, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- LERNER, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: F.C.E.
- MONTES, G. (2001) *La frontera indómita. El torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de cultura económica.
- PETTIT, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

PIGLIA, R. "Los usos de la narración". En Hirschman, S. (2011) *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?* Buenos Aires: FCE.

SAUSSURE, F. de (1988) *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.

VERÓN, E. (1987) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Buenos Aires: Gedisa.

EL RECORRIDO ELÍPTICO DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Magister Sonia Gabriela Lizarriturri

Elegimos la figura de la elipsis¹³ para caracterizar las continuidades, disrupciones y tensiones de la evolución epistemológica del objeto Lengua y su enseñanza, en los niveles medio y superior, en los últimos 35 años de nuestro país, porque dicha evolución acusa como rasgo notable la consideración implícita, sobreentendida y circular de las teorías, enfoques y perspectivas lingüístico – discursivas constitutivas del campo la Didáctica de la Lengua.

Esta realidad puede compararse con el trazado del camino a seguir para llegar de un punto a otro de la ciudad de Amsterdam, cuando se lo solicitaban los artistas del movimiento Land Walk (caminar el paisaje), a peatones elegidos al azar.

“La gente hablaba al tiempo que dibujaba sus croquis, y a veces hablaba más de lo que dibujaba. En los croquis es posible ver lo que las personas explicaban. Sin embargo, no podemos ver lo que omitieron, puesto que tenían cierta dificultad para enten-

¹³ El *Diccionario de Análisis del Discurso* (2004), define a la elipsis como:

“Operación que consiste en suprimir de una oración uno o varios elementos cuya presencia es requerida normalmente. El empleo de esta noción difiere según se trate de sintaxis o de retórica” (p.195). El *Diccionario de la Real Academia Española* (2001) define a la elipsis gramatical y su campo etimológico y semántico: *elipse*, *elípticamente*, *elíptico*. “*Elíptico*, ca. (Del griego ἐλλειπτικός). Perteneciente o relativo a la elipse. 2. De forma de elipse o parecido a ella. 3. Gram. Perteneciente o relativo a la elipsis. V. *Paraboloide*.” (Tomo I; P.873). “*Paraboloide*. (De *parábola* y *-oide-*) m. Geom. Superficie cuyas secciones planas son parábolas, elipses o círculos, y se extiende indefinidamente en un solo sentido...” (Tomo II; p.1675)

der que lo que para ellos estaba claro requería ser explicado.”
(Careri, 2007: 139)

¿Qué elisiones u omisiones, deberíamos explicitar para trazar el croquis de la Didáctica de la Lengua, en los distintos momentos socio-históricos de los últimos treinta y cinco años de la Argentina?

La respuesta a esta pregunta organiza el recorrido que nos proponemos desarrollar a continuación, ejemplificando tal recorrido en el nivel medio de enseñanza por constituir el espacio de las prácticas de la formación docente del nivel superior.

SÍNTESIS GRÁFICA DE LOS ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA, EN EL NIVEL MEDIO, EN ARGENTINA. PERÍODOS SOCIO-HISTÓRICOS COMPRENDIDOS ENTRE 1976-2011

1. *Período 1976-1983* –Desde el golpe militar de 1976, establece Los fines y objetivos para la Educación Argentina, hasta el retorno de la Democracia en diciembre de 1982.

<i>Teoría lingüística</i>	Estructuralismo
<i>Teoría de la enseñanza predominante</i>	Conductismo
<i>Objetos de enseñanza</i>	Sintaxis oracional, ortografía, redacción como producto y textos literarios ejemplificadores.
<i>Manuales escolares representativos</i>	<i>La gramática estructural en la escuela secundaria. Su valor formativo</i> Mabel Manacorda de Rosetti (Kapelusz, 1964). <i>Castellano I, II, III</i> de María Hortensia Lacau y Mabel Manacorda de Rosetti (Kapelusz, 1962-65-69; 1981). <i>Cuadernos de Lengua I, II y III</i> de Risso de Sperber, y Zaffaroni (1972; 1979).

<i>Metodología de trabajo</i>	Exposición oral y actividades de ejercitación pautadas.
<i>Evaluación</i>	Sumativa

2. *B) Período 1983-1993-* Desde los comienzos del gobierno democrático, y su convocatoria al II Congreso Pedagógico Nacional (Ley 23.114/84), hasta la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993.

<i>Teoría lingüística</i>	Avance de las teorías comunicacionales sobre las lingüísticas.
<i>Teoría de la Enseñanza predominante</i>	Avance de las teorías del aprendizaje sobre las teorías de la enseñanza: Constructivismo Piagetiano
<i>Objetos de enseñanza</i>	Comunicación eficaz, valoración estética del lenguaje e integración social.
<i>Manuales escolares representativos</i>	<i>Nuevo castellano 1: lengua y literatura, lenguaje y comunicación-</i> María Hortensia Lacau y Mabel Manacorda de Rosetti (Kapelusz, 1980). <i>Castellano Actual 1, 2, 3</i> Mabel M. de Rosetti (Kapelusz, 1981). <i>Lengua y Literatura I, II, III</i> Petruzzi, Silvestri, Ruiz (Colihe (1992, 1994)
<i>Metodología de trabajo</i>	Aula –taller. Énfasis en actividades de producción comunicativas, ejemplos: diarios murales, programas radiales en los recreos, concursos literarios, etc.
<i>Evaluación</i>	Conceptual (Alcanzó o superó los objetivos).

3. *C) Período 1993 -2006* – Desde la sanción de la Ley Federal de Educación, 1993, hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en 2006.

<i>Teoría lingüística</i>	Enfoque funcional- comunicativo: Lingüística del Texto, Pragmática y Sociolingüística.
<i>Teoría de la enseñanza predominante</i>	Predominio de las teorías psicológicas del aprendizaje: Constructivismo, Aprendizajes Significativos, Creativos y Liberadores (Ausubel, Rogers, Bruner).
<i>Objetos de enseñanza</i>	C.B.C. de la Ley Federal de Educación: Situaciones comunicativas, contextos, variedades y registros lingüísticos, actos de habla, producción y comprensión de diferentes tipologías textuales y géneros discursivos.
<i>Manuales escolares representativos</i>	Editoriales Aique- Estrada, Santillana, Colihue, Longsellers, editoriales provinciales, Grafos XXI, Comunicarte. Observación: elipsis autoral, desplazamiento del autor del texto por el editor.
<i>Metodología de trabajo</i>	Exposición dialogada.
<i>Evaluación</i>	Conceptual y procedimental.

4. *D) Período 2006 – 2010-* Desde la sanción, en 2006, de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, hasta la sanción de la Ley de Educación de la provincia de Córdoba, en 2010-

<i>Teoría lingüística</i>	Enfoques socio-culturales sobre la lectura y la escritura y comunicativo de la Lengua: Pragmática, Sociolingüística, Lingüística del Texto, Análisis del Discurso.
---------------------------	--

<i>Teoría de la enseñanza predominante</i>	Predominio de las teorías psicológicas del aprendizaje: Constructivismo, Aprendizajes Significativos, Creativos y Liberadores (Ausubel, Rogers, Bruner).
<i>Objetos de enseñanza</i>	Ley de Educación Nacional N° 26.206, NAPs; Diseños curriculares 2011-2015 de la Ley de Educación de la provincia de Córdoba: Situaciones comunicativas, contextos, variedades y registros lingüísticos, actos de habla, producción y comprensión de diferentes tipologías textuales y géneros discursivos.
<i>Manuales escolares representativos</i>	Editoriales Tinta Fresca, Mandioca, Santillana, Comunicarte...
<i>Metodología de trabajo</i>	Exposición dialogada.
<i>Evaluación</i>	Conceptual y procedimental.

Comenzamos el recorrido con la explicitación de la que consideramos la elipsis fundante de la disciplina ya que según la teoría o perspectiva lingüística desde la que abordemos la enseñanza, el objeto a enseñar será la Lengua o el Lenguaje.

Saussure, fundador del Estructuralismo Lingüístico, distingue en el Curso de Lingüística General (1915) entre Lengua y Habla. Considera a esta última la realización individual del sistema de la Lengua a cuyo estudio no se aboca dada su variabilidad.

El Estructuralismo que ocupó la posición hegemónica en el campo de la Didáctica de la Lengua en el período 1976-1983, focaliza en la enseñanza del objeto Lengua en tanto sistema estructurado de signos, pasible de ser descrito a partir de relaciones lingüísticas sincrónicas (en tiempo presente) o diacrónicas (evolutivas a través del tiempo).

La concepción estructuralista en la enseñanza puede observarse en los manuales de Lengua para el nivel medio, correspondientes al período 1976- 1983, entre los que sobresalen los textos de María Hortensia Lacau y Mabel Manacorda de Rosetti (Kapelusz, 1969;

1981), dos de las principales difusoras del Estructuralismo en Argentina, y los Cuadernos de Lengua I, II y III de Risso de Sperber, y Zaffaroni (1972; 1979). Allí la enseñanza del sistema de la Lengua se plantea a través de la descripción sincrónica del sistema, a partir del estudio sintagmático de la oración (relaciones sintagmáticas in presentia) y, del estudio diacrónico de la evolución de la Lengua Castellana ¹⁴ (relaciones asociativas o in absentia). Por su parte, los textos literarios y su análisis, conforman una sección independiente del estudio lingüístico, bajo el título “Análisis y comentario de textos”, en alusión a la distinción del estructuralismo, en el plano sincrónico, entre lengua oral y lengua literaria, lo que lleva a Amado Alonso (2007: 9) a señalar en el Prólogo del Curso de Lingüística General: “Con razón se ha llamado a Saussure el gran deslindador de antinomias”.

Del papel clave que tuvo el Estructuralismo en la enseñanza devienen, en la actualidad, la denominación de la disciplina “Lengua” y, el análisis descriptivo del funcionamiento de los componentes lingüísticos que conforman el sistema de la lengua. Testimonio de ello son los documentos curriculares y los libros de textos destinados a la enseñanza de la disciplina, en todos los niveles del sistema educativo, desde 1976 a 1983.

Narrativizar la evolución del concepto “lengua” como objeto didáctico, en distintos períodos socio-históricos de nuestro país, apunta -como ya dijimos-, a explicitar omisiones que funcionan implícitamente en la enseñanza, a modo de sobreentendidos. Así la impronta estructuralista, que acabamos de presentar, pervive sin explicaciones ni fundamentos lingüísticos o metodológicos en la enseñanza del análisis estructural de oraciones y el de sus componentes lingüísticos por niveles, léxico, morfológico, sintáctico y semántico, como también en la distinción entre lengua oral y lengua literaria. En otras palabras, se debe al Estructuralismo el estudio de la oración como categoría lingüística superior del sistema de la Lengua.

A la perspectiva del Estructuralismo Lingüístico se suma en el período 1983- 1993, el ingreso masivo de las teorías constructivistas,

¹⁴ Empleamos la denominación de Lengua Castellana, tal como aparece en los documentos curriculares y libros de textos. Esta denominación conlleva, a su vez, una importante reflexión acerca de las connotaciones implicadas en el uso de los términos Castellano o Español.

particularmente de la teoría Psicogenética de Piaget. A partir de allí, la enseñanza de la oración y de las categorías gramaticales (sustantivo, verbo, etc.), se presenta en forma de contenidos independientes, sin vinculación con los demás contenidos disciplinares y, desplazados con relación a la enseñanza de la lengua como sistema de expresión y comunicación socio-personal por excelencia. Podemos decir que en el trazado del croquis de la Didáctica de la Lengua, el Constructivismo aportó varias de sus principales calles, por cierto, desde enfoques psicológicos, como el ideario del “aprender haciendo”, implementado a través del aula taller y el énfasis en el empleo del lenguaje como medio de comunicación e integración social. Ejemplo de ello son los manuales de la década 1983-1993, que se ofrecen como libros-carpetas, con espacios y renglones para completar actividades, a partir de las cuales el alumno re-construye los contenidos lingüísticos. Asimismo, por primera vez, los manuales se editan con complementos como el libro para el docente que contiene fundamentos teóricos sistematizados, la resolución de las actividades del libro del alumno y propuestas de evaluación; y, textos literarios de autores nacionales e internacionales, en diversos géneros, antologías, novelas o ensayos, entre otros.

El predominio de la teoría Constructivista provoca en el campo de la Didáctica de la Lengua el desplazamiento de las teorías lingüísticas como teorías centrales por las teorías y metodologías acerca de los aprendizajes. Produce, concretamente, el desplazamiento- en el marco de la tríada didáctica que conforman la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje- del vértice de la enseñanza al del aprendizaje y, de la figura del docente a la del alumno. A su vez, este desplazamiento encierra otra elisión con relación a la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina Lengua, que radica en el sobreentendido -o implícito constructivista - acerca de que los alumnos descubren y dominan por sí mismos, mediante la socio-construcción del conocimiento, las reglas sintácticas que requiere un uso comunicativamente eficaz del sistema de la lengua.

En el período 1993-2006, se produce un nuevo desplazamiento en la tríada didáctica: el vértice que se privilegia es el objeto de conocimiento o contenido a enseñar. Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, asistimos al despliegue de una doble elipsis: didáctica y lingüística.

Por una parte adquieren protagonismo las Didácticas Especiales, que reciben este nombre a partir de su especialización en campos del conocimiento, conciben al objeto de conocimiento como determinante del proceso de comunicación entre docente y alumno, a la par que la Didáctica General queda en un cono de sombras (Davini, 1996). Por otra, las teorías estructuralistas son desplazadas en el ámbito lingüístico por las nuevas teorías que conforman el campo: teorías lingüísticas discursivas, textualistas y pragmáticas. Ambas elipsis son susceptibles de ser rastreadas y analizadas en el documento clave de la época: los CBC de la Ley Federal de Educación (1993).

Según Feldman (2002), el papel de la Didáctica fue variando en el marco de las teorías curriculares y concepciones sobre la enseñanza. Esta evolución muestra la primacía de una concepción instruccional, tecnológica que acusa el desprestigio y abandono de la idea de método, propio de la Didáctica General, aunque aún no hay justificación para tal abandono, teniendo en cuenta para qué fueron diseñados los métodos.

Otras propuestas de gran influencia en el campo de la enseñanza, como la ya citada teoría psicogenética de Piaget, las propuestas de Carl Rogers y más recientemente las de Jerome Bruner, se originan también en el ámbito de la Psicología; disciplina cuyos fundamentos esclarecen los procesos del desarrollo cognitivo y el aprendizaje pero no los del discurso de la enseñanza.

En el contexto histórico- social de los 90 se eliden las reflexiones críticas sobre la producción didáctica, que está a cargo de especialistas y, no opera directamente sobre la enseñanza sino sobre los modos de transmisión de los conocimientos disciplinares.

“...la gran virtud de las didácticas especiales, reside en su cercanía con la enseñanza, ya que retomaron el papel instrumental de la Didáctica al abordar situaciones concretas en las que el conocimiento es la variable esencial. No obstante, dicha virtud conlleva su propia desventaja, que es la de haber descuidado los otros dos puntos de articulación de la triada, el docente y el alumno, pero especialmente el primero.” (Feldman, 1999: 43)

De acuerdo con lo anterior, continúa explicando Feldman, una de las preguntas más importantes que puede formularse la Didáctica

actual es: ¿Cómo ayudar a enseñar? y, agregamos, para el caso de la Didáctica de la Lengua: ¿Cómo ayudar a enseñar Lengua?

También hacemos propia la respuesta del autor a la pregunta: ayudar a enseñar vinculando teorías y tareas de enseñanza. La Ley Federal de Educación redujo las teorías de la enseñanza a teorías acerca de cómo ayudar a los alumnos en clase. Se creó así una estrecha dependencia entre la Didáctica y las teorías del desarrollo y el aprendizaje. Sin embargo, desde un punto de vista didáctico *“Una didáctica puede contener una teoría de la instrucción, pero una teoría de la instrucción difícilmente cubra, por sí misma, todas las necesidades educacionales que requieren respuestas didácticas”*. (Feldman, 1999: 45)

Esta afirmación se corresponde con la enunciación en los CBC de la Ley Federal de Educación del cambio de paradigma lingüístico para la enseñanza de Lengua: del Estructuralismo a las Ciencias del Lenguaje y, consecuentemente, el desplazamiento de la concepción del objeto didáctico Lengua al de Lenguaje. Se sobreentiende, entonces, el desplazamiento de las teorías lingüísticas- del Estructuralismo, Lingüística general, a las Ciencias del Lenguaje, Lingüísticas aplicadas- a partir de “instrucciones o actividades didácticas” que focalizan en la producción y comprensión de textos y discursos. En otros términos, los textos y discursos se abordan como productos comunicativos emblemáticos de las sociedades, susceptibles de ser enseñados y aprendidos a través de la práctica de diversos formatos textuales o géneros discursivos orales y escritos.

Precisamente, las tipologías textuales se convierten en ejes organizadores de los distintos documentos curriculares (C.B.C., planificaciones y programas de estudio), a partir de los cuales se desarrollan los restantes contenidos a enseñar en la disciplina. Así lo atestiguan de modo notable los manuales representativos de la época 1993-2006: Aique, Santillana, Estrada, Longsellers, Comunicarte, entre otros, que registran como señal de época la elipsis autoral o desplazamiento del autor del texto por el editor.

Este enfoque denominado comunicativo, para la enseñanza de la/s lengua/s, apunta al empleo competente y eficaz del lenguaje en distintas situaciones de interacción social. Sin embargo, desde la interacción comunicativa con el lenguaje, se sobreentiende la subyacente –elipsis- de las teorías y perspectivas lingüísticas que fundamentan al lenguaje como objeto epistemológico. De allí, por lo tanto

que no aparecen curricularmente explicitados temas y conceptualizaciones referidas a la comunicación lingüística como:

- La impronta de la gramática en la producción y comprensión de textos-discursos y, sobre todo, la relación entre la gramática oracional y la textual-discursiva.
- Las diferencias entre los procedimientos y estrategias lingüístico-cognitivos, metalingüísticos y metacognitivos de la oralidad y la escritura.
- La relación lenguaje-conocimiento-escritura.

Curricularmente la explicitación del solapamiento entre aspectos didácticos y lingüísticos se plantea por primera vez con la publicación de los NAPs (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Resolución 225/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología) , retomados por la Ley de Educación Nacional 26.206, en 2006, en el Título VI, “La calidad de la Educación”, Capítulo I Disposiciones Generales.

En el marco de esta Ley, la provincia de Córdoba sanciona en el año 2010, la Ley Provincial de Educación N° 9870 y los Diseños Curriculares para la Educación Básica Obligatoria en los niveles primario y secundario, correspondientes al período 2011-2015.

De lo hasta aquí expuesto, podemos decir que tratar de esbozar un croquis evolutivo de la actual Didáctica de la Lengua, nos conduce a nuevas interrogaciones y reflexiones. La más significativa de ellas, la distancia que media entre la formación lingüística para la enseñanza en las carreras docentes de nivel superior y las prácticas pedagógico-didácticas en los actuales contextos de enseñanza de Lengua en el nivel medio. Esta distancia simboliza también una elipsis, el sobreentendido de que los docentes de nivel medio dominan la complejidad epistemológica del objeto Lengua-Lenguaje, por el sólo hecho de haberse formado en una institución de nivel superior.

Concomitante con ello, el desplazamiento de nociones y categorías lingüísticas subsumidas en las nociones de texto/ discurso, producción y comprensión de textos, dan cuenta de entrecruzamientos y solapamientos entre las teorías lingüísticas y las teorías de la enseñanza. Así la adquisición y transmisión de conocimientos a través de la lectura y la escritura puede plantearse desde enfoques lingüístico-discursivos de orientación cognitiva, desde perspectivas didác-

ticas como la Enseñanza para la comprensión o, desde las prácticas comunicativas socio-culturales.

En otras palabras, a modo de cierre provisional, la evolución de las concepciones acerca del objeto Lengua/ Lenguaje y las teorías de la enseñanza nos inducen a reflexionar acerca de la significación de la lectura y la escritura de textos y discursos (en distintos formatos y soportes) como estrategias didácticas para la “buena enseñanza” (Litwin, 1996).

REFERENCIAS

BARCO, S. (1996) “La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica”. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

BARCO, S. (2005) “Del orden, poderes y desórdenes curriculares”. En *Universidad, Docentes y Prácticas*. Neuquén: educo, editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

BARCO, S.; LIZARRITURRI, S. (2005) “*Producción y comprensión de textos en la Universidad*”, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay, Serie temas de Educación Universitaria. Montevideo.

BONNIN, J. E. (2010) “Lengua, cultura y nación: el catolicismo en el II Congreso Pedagógico Nacional”. En ANOUX, Bein (Comp.) *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba.

CAMILIONI, A. (Comp.) (1997) *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

CAMPS, A. (Coord.) (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.

CARERI, F. (2007) *El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gilli.

DAVINI, C. (1996) “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales”. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

DEFAGÓ, C.; LIZARRITURRI, S. (2005) “La lectura y la escritura, ¿problemas a resolver?”, Revista *Quehacer Educativo*, edición especial, Federación Uruguaya de Magisterio. Montevideo, Uruguay.

DEFAGÓ, C.; LIZARRITURRI, S. (2005) “La didáctica de la lengua: una zona de intersección”. Mimeo, Córdoba.

FELDMAN, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Aique.

LITWIN, E. (1996) “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

LIZARRITURRI, S. (2010) “Reflexiones acerca del lenguaje como objeto epistemológico y objeto didáctico”, *II Jornadas Internacionales de investigación y práctica en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Río Negro: UNRN. Edición en CD.

LIZARRITURRI, S. (2010) “Lenguaje escrito y adquisición de conocimientos”. *Segundas Jornadas Internacionales de Adquisición y Enseñanza del Español como Primera y Segunda Lengua*. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes. Edición en CD.

Ministerio de Educación de la Nación. Dirección URL: www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap3lengua.pdf

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Diseño curricular de la provincia de Córdoba (2011-2015). Dirección URL: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>

Real Academia Española (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. Tomos I-II. Madrid: Espasa Calpe.

SAUSSURE, F. (2007) *Curso de Lingüística General*, Tomos I-II. Buenos Aires: Losada.

DESAFÍOS DE LA ASESORÍA PEDAGÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DIDÁCTICO UNIVERSITARIO

Magister Mercedes Collazo

INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años la universidad pública uruguaya (UDELAR) cuenta con Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE) que realizan una labor permanente de asesoramiento pedagógico en el conjunto de las facultades, institutos, escuelas y centros universitarios. Creadas inicialmente con la finalidad de promover la formación docente demandada por los procesos de renovación curricular de los años ochenta y noventa, cumplen actualmente una multiplicidad de funciones estrechamente vinculadas con las políticas centrales de enseñanza de la Universidad: *el apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes, la orientación a los estudiantes, el asesoramiento curricular y la promoción del desarrollo de la investigación educativa*. Estos organismos se definen hoy como *estructuras académicas de integración multidisciplinaria que respaldan desde el punto de vista pedagógico los procesos de enseñanza y de aprendizaje* (Ordenanza de Estudios de Grado). De este modo, con diversos niveles de consolidación, la UDELAR cuenta en la actualidad con veinticuatro unidades que cubren la totalidad de las sedes universitarias.

En el marco del Proyecto Conjunto de Investigación del Mercosur *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente*, radicado en

UNISINOS (Brasil) y UBA (Argentina), el Pro Rectorado de Enseñanza de la UDELAR desarrolla una línea de investigación orientada a indagar particularmente el papel cumplido por las asesorías pedagógicas en la definición, ejecución y evaluación de las políticas de enseñanza, centrales y de las facultades, impulsadas por la institución desde la reapertura democrática hasta la actualidad.

En el contexto de las I Jornadas Internacionales, la presente comunicación se concentrará en los principales desafíos que enfrentan hoy las UAE en relación con la construcción de la didáctica universitaria, entendida como un campo de interdisciplina que no disocia la reflexión pedagógico-didáctica del componente epistemológico propio de las disciplinas académicas y profesionales y se sitúa en las condiciones reales de desarrollo de la docencia universitaria.

LAS ASESORÍAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS EN EL CONO SUR

Con un desarrollo aún incipiente, el campo de la pedagogía y la didáctica universitaria en la Argentina y Uruguay ha alcanzado un cierto grado de legitimidad, en el marco de la compleja ecuación a la que se han visto enfrentadas las universidades públicas entre la ampliación del acceso y la calidad de la educación superior.

En el caso de las universidades nacionales argentinas desde hace varias décadas se desarrollan espacios de asesoría pedagógica en facultades y carreras con la finalidad de producir conocimiento sobre los procesos de enseñanza propios de las disciplinas, según las condiciones institucionales objetivas de cada área de saber. Las mismas están integradas por profesionales de la educación que asumen tareas de apoyo pedagógico a los docentes y a la gestión académica, así como funciones de investigación educativa (Lucarelli, 2011).

Estudios realizados en este país reconocen a las asesorías pedagógicas como una *profesión de ayuda* que, poniendo en juego de forma flexible concepciones pedagógico didácticas y en una posición de mutuo asesoramiento, contribuyen a una mayor eficiencia institucional en áreas diversas del campo (definición de modelos didácticos, análisis de las condiciones de aprendizaje estudiantil,

programación del currículum, creación de sistemas de evaluación, etc.). Se trata de modalidades de intervención complejas que operan en condiciones de gran diversidad epistemológica, académica e institucional. El asesor pedagógico universitario debe construir su propio lugar en cada unidad académica, interpretar el lenguaje particular de la cultura profesional en la que se inserta y lograr conformar un espacio de interdisciplina que permita proyectar soluciones apropiadas a los problemas pedagógicos del contexto educativo específico (Lucarelli, 2000; Lucarelli y Finkelstein, 2012).

En el caso de Brasil, si bien se identifican en los últimos años algunas experiencias de interés, la práctica de la asesoría pedagógica universitaria no logra instalarse con legitimidad y reconocimiento formal. No obstante, las políticas de expansión del sistema público están imponiendo una creciente preocupación por los problemas de la enseñanza del nivel en virtud de la integración de nuevos sujetos al espacio educativo universitario. Estas necesidades y demandas se cubren a través de jóvenes docentes, reclutados en los posgrados académicos que, sin formación pedagógica específica, se enfrentan a problemas educativos crecientemente complejos (Lucarelli, 2011).

De este modo, el Proyecto Conjunto de Investigación del Mercosur se propone como objetivo general profundizar en las estrategias de construcción del campo pedagógico didáctico universitario en los países del cono sur, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada desarrollo histórico y las afinidades teóricas y académicas construidas.

En el caso de Uruguay, y en articulación con los estudios de las universidades argentinas participantes, se busca analizar los procesos de desarrollo de las asesorías pedagógicas en la universidad pública, focalizándose en su dimensión político educativa y en la visión que los actores institucionales han construido en los años recientes acerca de la relevancia de su labor y aporte institucional (Collazo, De Bellis, Perera, Sanguinetti, 2011).

PAPEL DE LAS ASESORÍAS PEDAGÓGICAS EN LAS POLÍTICAS DE ENSEÑANZA DE LA UDELAR

La Universidad de la República cumple con las características de una *macrouniversidad* latinoamericana, en los términos definidos por el IESALC (UNESCO). Concentra el 80% de la matrícula global, superando actualmente los 80.000 estudiantes de pre-grado y de grado y los 8.500 docentes (Censos 2012 y 2010). Recibe el 100% del financiamiento estatal destinado al nivel universitario. Aglutina de forma prioritaria la producción científica nacional. Cuenta con una estructura organizacional que cubre el conjunto de las áreas del conocimiento, las más variadas disciplinas y la totalidad de los niveles de formación superior (terciario y cuaternario), contribuyendo decisivamente al logro de los niveles de escolarización terciaria que alcanza hoy el país, en el entorno del 33%. Tiene bajo su responsabilidad el más amplio desarrollo y difusión de la cultura nacional. Muy recientemente el país procesa la creación de dos nuevas universidades públicas, una de perfil tecnológico y otra destinada a la formación docente básica.

Primera generación de unidades pedagógicas

Las asesorías pedagógicas, con algunos antecedentes de creación temprana en los años 60 (Medicina), comienzan a desarrollarse de forma sistemática en la UDELAR a partir de la reapertura democrática, a fines de los años 80. En esta etapa la Universidad priorizó las políticas de investigación, supeditando la mejora de la calidad de la enseñanza a los logros del desarrollo científico. No obstante, fue un período muy rico en reformas curriculares y transformaciones de la enseñanza a nivel de los servicios universitarios, delineándose los modos de abordar la crisis de una enseñanza que empezaba a desarrollarse en condiciones de masificación. Más de la mitad de los servicios renovaron sus planes de estudios, a la vez que se crearon varias carreras nuevas y Facultades e Institutos asimilados. Es en este momento que surgen las primeras estructuras de apoyo a la enseñanza en las Facultades y Escuelas Universitarias, en la

búsqueda de brindar soluciones pedagógicas a los problemas de la masificación y el cambio curricular, primordialmente a través de la formación docente. Financiadas por los servicios, se crean en esta etapa siete unidades, ubicándose a la vanguardia del proceso, como en otras universidades de la región, las facultades agrarias (Veterinaria y Agronomía) y de la salud (Medicina, Enfermería, Psicología, Odontología).

Segunda generación de unidades pedagógicas

En los años 90, y en un contexto de políticas de ajuste, se agudiza la crisis de la enseñanza -signada por la creciente masificación y complejización institucional- y se reconoce el escaso impacto alcanzado por la actividad científica en la calidad de la enseñanza. El nuevo contexto impulsó la proyección de estructuras sectoriales de promoción de políticas universitarias centrales. Se crea así en el año 1990 la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) y en el año 1993 la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), organismo de cogobierno, asesor del Consejo Directivo Central en políticas de enseñanza, que diez años después se integra a una estructura de Pro Rectorado de Enseñanza (2003).

La CSE se focalizó en su período fundacional (1994-1999) al fortalecimiento de la docencia universitaria, estimulando la profesionalización y el desarrollo de las capacidades de innovación pedagógica, contando para ello con el respaldo de los organismos de apoyo a la enseñanza que se habían creado en las facultades. Promovió además específicamente la creación y el fortalecimiento de las unidades pedagógicas a través de proyectos concursables, registrándose en el año 1999 un funcionamiento regular de doce unidades. Este momento resultó muy fértil en términos de surgimiento de una incipiente reflexión sobre el campo pedagógico-didáctico universitario que permitió los primeros encuentros entre saberes pedagógicos y saberes disciplinares específicos.

Creación del proyecto institucional de formación didáctica de los docentes

En una segunda etapa (2000-2006), a iniciativa del nuevo Rectorado y con un importante incremento presupuestal, las políticas de enseñanza se reformularon con un enfoque de planeamiento estratégico, priorizándose fundamentalmente la meta de la descentralización de la enseñanza universitaria. De este modo, se articulan a lo largo del período una variedad de proyectos institucionales (de estudiantes radicados en el interior, flexibilidad curricular, nuevas ofertas, educación a distancia) que tienen como principal propósito brindar respuestas a la *demanda creciente de educación superior*, con criterios de *equidad social y geográfica* y *mejora de la oferta pública* (primer objetivo estratégico, *Planes de Desarrollo Estratégico de la UdeLaR*, 2000 y 2005). En este período las unidades no cuentan con apoyo financiero específico, pero se fortalecen indirectamente a través de algunos proyectos institucionales, muy especialmente a través del *PI Formación Didáctica de los Docentes Universitarios*.

A partir de entonces las políticas centrales de enseñanza evolucionan en el sentido de una diversificación y complejización creciente, tanto desde el punto de vista de la gestión académica, administrativa y financiera como de sus dinámicas de evaluación y seguimiento, en un contexto histórico de crecimiento presupuestal sin precedentes.

Tercera generación de unidades pedagógicas

En el momento actual, la CSE constituye un núcleo clave de impulso a la Reforma Universitaria liderada por el equipo rectoral que asume funciones a partir del año 2007. Retoma y reorienta algunas políticas anteriores e incorpora por primera vez una vertiente de atención y promoción de la vida universitaria estudiantil que, a través de acciones de respaldo directo, tiene como objetivo estratégico el combate a la deserción o desvinculación temprana. En esta labor juegan también un papel decisivo las Unidades de Apoyo a la Enseñanza que cuentan nuevamente en este período con respaldo presupuestal directo a través de proyectos concursables. Hasta el año

2007 sólo siete servicios contaban con actividades formales de apoyo estudiantil, mientras que en el 2012 se registran casi veinte servicios con un primer nivel de desarrollo de la función.

En el año 2011, finalmente, la Universidad acuerda por primera vez una normativa común de regulación de las carreras y la enseñanza de grado que reconoce formalmente a las UAE en los siguientes términos (*Ordenanza de estudios de grado y otras formaciones terciarias*):

Artículo 23.- Los Servicios podrán contar con estructuras académicas de integración multidisciplinaria que respalden desde el punto de vista pedagógico los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Artículo 24.- Sus cometidos serán el apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes, la orientación a los estudiantes, el asesoramiento curricular y la promoción del desarrollo de la investigación educativa.

En perspectiva, la Ordenanza de carreras plantea a las UAE por otra parte, el desafío de su integración a las nuevas estructuras de gestión curricular, en proceso de instalación en todos los servicios, de modo de cumplir de forma efectiva su rol asesor en la materia.

Actualmente la UDELAR ha logrado conformar veinticuatro organismos de apoyo a la enseñanza (Departamentos, Unidades, Servicios) que, desarrollando una amplia variedad de funciones, cumplen un papel decisivo en la consecución de las políticas de enseñanza promovidas por la Universidad.

La actividad desarrollada por las UAE en estas décadas se concentra primordialmente en los siguientes ejes de política universitaria.

FORMACIÓN Y APOYO PEDAGÓGICO A LOS DOCENTES

Las prácticas de asesoramiento pedagógico a los docentes vinculadas con políticas de mejora de la calidad de la enseñanza, son las que históricamente asumieron las UAE desde su creación a lo largo de los años 80 y 90. En estos años el acento estuvo puesto, como en

otros países de la región (Argentina, México), en la formación y el perfeccionamiento pedagógico de los docentes con vistas al desarrollo de procesos de innovación educativa al interior de la universidades, muy especialmente vinculados en nuestro caso a las reformas curriculares pos dictadura.

En los primeros años del dos mil la UDELAR define políticas institucionales orientadas al desarrollo profesional docente que conjugan una oferta central de formación de posgrado (*Maestría en Enseñanza Universitaria* y *Programa de Formación de RRHH*), una oferta semi-descentralizada por áreas de conocimiento (*Programas de Áreas*), y una capacitación en servicio que funciona a impulso de las unidades pedagógicas y otros espacios afines.

De este modo, logra promover de forma coordinada durante más de una década una multiplicidad de acciones de formación y perfeccionamiento docente en el conjunto de los servicios universitarios, con una gran variedad de formatos, contenidos (agenda clásica, de reforma universitaria y temas emergentes) y duraciones que han logrado alcanzar una cobertura promedio en el entorno del 20% del plantel docente universitario, fundamentalmente de jóvenes que se inician en la docencia, en su mayoría mujeres (Informes de ejecución del PI, 2001-2002, 2005, 2007, CSE).

En los últimos años experimenta además nuevas modalidades de capacitación, semipresencial y a distancia, que buscan facilitar el acceso de los docentes a su formación pedagógica, a la vez que actualizarlos en la integración de tecnologías de la enseñanza en articulación con las políticas de generalización del uso de las TIC en la enseñanza de grado, de posgrado y en la educación permanente.

En la actualidad, no obstante, la UDELAR avanza en importantes definiciones para la construcción de la carrera docente, acordando pautas generales comunes a toda la institución.

Los nuevos perfiles de cargos incorporan una alta exigencia de formación académica y el requerimiento de formación didáctico-pedagógica para el acceso a los grados con funciones de conducción académica (3, 4 y 5). Ello supone que los grados de formación (1 y 2) deberán contar no sólo con una capacitación académica de alto nivel en el momento de su ascenso, sino también con algún grado de formación para la enseñanza universitaria.

Estas definiciones plantean a la UDELAR, y particularmente a los núcleos vinculados históricamente con las preocupaciones pedagógicas, un escenario de nuevos desafíos, dado que esta formación deja de tener un carácter voluntario y subsidiario. Se abren así múltiples interrogantes para el debate institucional y el diseño de nuevas estrategias de formación docente: ¿se requerirán impulsar nuevos posgrados en enseñanza?, ¿deberá integrarse la formación didáctica-pedagógica a los posgrados académicos?, ¿qué rol cumplirán los Programas de Área y Centrales de Formación?, ¿qué líneas de formación deberán continuar desarrollando las Unidades de Apoyo a la Enseñanza?, ¿cómo se reconocerá el trabajo pedagógico conjunto que éstas desarrollan con los equipos docentes?, etc.

El debate institucional requiere además la consideración de algunos riesgos previsibles para la nueva etapa, tales como el deslizamiento hacia formas academicistas o por el contrario tecnicistas, el debilitamiento de la formación práctica profesional docente, la desarticulación de los componentes de una formación que se define integral, todo lo cual probablemente exija, en contrapartida, la necesidad de profundizar en la idea de trayectorias de formación, tal como se plantean hoy las modernas concepciones y políticas de formación docente (Edelstein, 2011, Anijovich, 2009).

ASESORAMIENTO CURRÍCULOS FLEXIBLES

Este tipo de prácticas también las desarrollan las UAE desde los años 90, fundamentalmente en el área de la Salud y de la Ingenierías asociadas con la emergencia de dos modelos curriculares diferenciados. Por un lado, las facultades de Medicina, Enfermería, Odontología, Psicología conforman estructuras de supervisión curricular para el desarrollo de planes de estudio integrados. Por otro lado, la facultad de Ingeniería crea estructuras cogobernadas de dirección de carreras para el desarrollo de modelos curriculares altamente flexibles.

Actualmente la UDELAR impulsa la generalización de currículos flexibles, en un proceso sin precedentes de reforma conjunta curricular que alcanza hoy aproximadamente al 90% de la oferta (119

carreras técnicas, tecnológicas y de grado), a partir de la aplicación de la nueva Ordenanza de Estudios de Grado.

En este marco, la CSE estimula la integración del asesoramiento pedagógico a las nuevas estructuras de conducción de carreras de la Universidad a los fines de colaborar en la concreción no sólo de planes flexibles y articulados, sino también de las renovaciones pedagógicas proyectadas. Entre otras, la curricularización de la extensión, la incorporación de experiencias de integración de las funciones universitarias, de experiencias interdisciplinarias y multiprofesionales, de diversificación de la enseñanza, de evaluación formativa y autoevaluación, etc. (Collazo, 2013). De este modo, ya se evidencia el creciente involucramiento de las UAE al apoyo curricular, participando activamente en el diseño de los nuevos currículos y en las primeras implementaciones, con una articulación, ahora sí, muy estrecha con la función de orientación estudiantil.

PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL ACCESO Y LA INTEGRACIÓN DE LOS NUEVOS ESTUDIANTES

En relación con las prácticas vinculadas con la reducción de la desvinculación temprana y fundamentalmente del estímulo a la permanencia y la continuidad de los estudios, las UAE cumplen desde el año 2007 un papel relevante que se desarrolla a impulso de la creación del Programa central de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA). Antes de esta etapa, facultades tradicionales como Agronomía, Veterinaria, Psicología contaban con servicios específicos de apoyo estudiantil, muy especialmente dedicados al tema de dificultades de aprendizaje, pero es a partir del nuevo rectorado que se diseña una política institucional integral de atención estudiantil que se ubica a la cabeza del proceso de reforma de la enseñanza universitaria. Esta iniciativa se lleva a cabo con un perfil de intervención de apoyo estudiantil que se visualiza como estratégico para las políticas universitarias de promoción de la continuidad de los estudios y la generalización de la enseñanza avanzada. Como principales rasgos innovadores se propone un enfoque integral que involucra:

- la atención a las diferentes etapas de transición estudiantil, abordando no sólo el ingreso, sino también el pre-ingreso y el egreso universitario;
- una concepción del apoyo que trasciende el abordaje de las situaciones de vulnerabilidad, procurando movilizar estrategias de sostén global a través de la promoción de vínculos solidarios e intergeneracionales que implican la acción conjunta y el protagonismo activo de los estudiantes;
- la construcción de una identidad universitaria que intenta trascender el ámbito de la carrera o la facultad en la que se inserta cada sujeto por medio de la transversalización de experiencias;
- la apertura de múltiples canales de intervención que buscan vehiculizar nuevas formas de participación, promoviendo la apropiación y la autonomía por parte de los actores involucrados;
- el desarrollo de estrategias y metodologías diversificadas y novedosas de apoyo que, trascendiendo lo discursivo, se acercan al estudiante y no trabajan sólo a demanda, adecuándose a la amplia variedad de situaciones, teniendo en cuenta los aspectos subjetivos y contextuales;
- el trabajo en redes como uno de los soportes fundamentales del Programa, involucrando una gran cantidad de actores institucionales, internos y externos, que hacen posible la amplia cobertura alcanzada y facilitan la legitimación de los procesos de intervención (Informe de Balance y Recomendaciones del PROGRESA, 2010).

Hasta este momento sólo un tercio de las facultades contaba con apoyo estudiantil. A partir del año 2007 se estimula la generalización de esta política en el resto de la Universidad, muy especialmente en los servicios con menor desarrollo y en los centros del interior del país. Actualmente cuentan con actividades formales de apoyo estudiantil la práctica totalidad de las sedes universitarias.

Las Unidades de Apoyo a la Enseñanza aparecen como las principales responsables del apoyo estudiantil en los servicios, en algunos casos creando oficinas específicas anexas.

El apoyo estudiantil refiere fundamentalmente a la difusión de la oferta universitaria, la orientación curricular, el apoyo a los procesos de aprendizaje y la orientación vocacional. A la vez los servicios desarrollan en conjunto con el Programa una variedad de actividades propuestas centralmente: Bienvenidas, Expo Educa, Tocó Venir, Proyectos estudiantiles, Tutorías entre Pares y otras acciones de difusión de la agenda universitaria.

Los centros que se incorporan más recientemente a estas políticas mantienen un contacto más permanente con el Programa que los que ya disponían de apoyo estudiantil, coordinando específicamente cada actividad. Las estrategias más efectivas destacadas por éstos son el apoyo a las actividades introductorias, las tutorías estudiantiles y los talleres de egreso (Informe de Evaluación del PROGRESA, 2010).

REFLEXIONES INICIALES

Los primeros avances del estudio muestran algunos rasgos de las unidades pedagógicas en la UDELAR que servirán a los fines del análisis comparativo entre las universidades de la región.

Desde el punto de vista estructural y normativo

En el caso de Uruguay, con algunos antecedentes de creación temprana en los años 60, las asesorías pedagógicas se conforman en la UDELAR a lo largo de las tres últimas décadas, cubriendo en la actualidad la totalidad de los centros universitarios (24) y formalizándose su rol en la nueva normativa universitaria. Esto es, haciéndose efectiva su institucionalización.

Al menos la mitad de las Unidades presentan indicadores claros de consolidación y autonomía institucional, si bien algunos centros presentan una importante debilidad en la conformación de sus equipos, y otros, inestabilidades permanentes en razón de la tensión identificada entre perfil político y perfil académico técnico.

Con una integración multidisciplinar, cuentan aún con un aporte débil de profesionales de la educación. El rezago que presenta el campo de la educación en Uruguay se refleja en la incorporación de

escasos pedagogos a estos espacios y la integración preponderante de docentes de las disciplinas específicas que realizan estudios de posgrado en educación.

Desde el punto de vista político institucional

Impulsadas inicialmente por los propios servicios en función de sus necesidades de renovación curricular y pedagógica, evolucionan posteriormente desarrollando una labor fuertemente articulada con las políticas centrales de enseñanza que impulsa la Universidad a partir de los años noventa, particularmente en la modalidad de convocatorias a financiación de proyectos de mejora de la calidad de la enseñanza.

En tal sentido, se advierte una complejización progresiva de su labor que se evidencia en la asunción de una gama muy amplia de funciones pautadas por la diversificación y evolución de las políticas universitarias, en un contexto de fuerte crecimiento presupuestal. Se pasa de una labor inicial primordialmente enfocada a la formación y el asesoramiento docente (asesoría pedagógica tradicional), a una alta dedicación en los años recientes a la orientación y el apoyo estudiantil, pasando por la incorporación de las TIC, la asunción de la evaluación docente, los procesos de acreditación de carreras, etc.; para culminar más recientemente integrándose a los nuevas estructuras de gestión curricular, esto es, asesorando en un plano más sistémico sobre los procesos de selección, organización y evaluación curricular. De este modo, las UAE alcanzan a cubrir a lo largo del tiempo un sinnúmero de tópicos, temas, problemáticas que nutren las dinámicas de las interacciones didácticas en la institución (docente, estudiante, conocimiento).

La actividad de investigación educativa está presente entre sus funciones, pero presenta aún un desarrollo muy incipiente, especialmente concentrado en estudios vinculados con la evaluación curricular y el análisis de los desempeños estudiantiles. En tal sentido, muestran aún un grado incipiente de academización cumpliendo una función preponderante de gestión de proyectos.

Se identifica, de este modo, una tensión muy clara entre un perfil gestor de políticas de enseñanza y un perfil académico pedagógico.

La UAE realizan una contribución decisiva a la construcción de la didáctica del nivel y de las profesiones, no tanto aún de las didácticas específicas de las disciplinas, y lo hacen en un sentido claramente renovador, fundamentalmente de enfoque de enseñanza activa.

Han logrado asimismo avanzar en una perspectiva multidisciplinar que busca poner en diálogo saberes pedagógicos con los saberes de las disciplinas y las profesiones.

Las UAE presentan asimismo una alta capacidad de adecuación a la diversidad de contextos institucionales y condiciones reales del trabajo docente y del desempeño estudiantil, construyendo una variedad de estrategias específicas.

No se identifican, sin embargo, sistematizaciones de los saberes de la práctica del asesoramiento pedagógico, hecho que puede vincularse con el perfil gestor antes que académico y con la integración mayoritaria de docentes de las disciplinas. Este punto aparece como una fuerte debilidad en términos de acumulación científica, limitando claramente su contribución al campo de la pedagogía universitaria (Cunha, 2012).

Surge así la legítima pregunta de si el futuro pasará por la necesidad de fortalecer el modelo de intervención diseñado o se requerirá transformarlo estructuralmente para lograr su consolidación efectiva.

REFERENCIAS

ANIJOVICH, R. *et al* (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

COLLAZO, M. (2013) *El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos)*. En *InterCambios*, N°1, marzo.

COLLAZO, M. *et al* (2011). *Papel de las asesorías pedagógicas en las políticas universitarias*. En Proyecto de investigación - Cooperación Internacional CAPES-SPU *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la educación superior y el desarrollo profesional docente*.

CUNHA, M. (Org.) (2010) *Trajetórias e lugares de formacao da docencia universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Brasil: Junqueira&Marin Editores

DIDRIKSSON, A. (2006) Caracterización y desarrollo de las macro universidades en América Latina y el Caribe. En: *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, UNESCO/IESALC, Caracas: Editorial Metrópolis C.A.A.

EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

LUCARELLI, E. (Comp.) (2000) *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.

LUCARELLI, E. (2011) *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la educación superior y el desarrollo profesional docente*. Proyecto de investigación - Cooperación Internacional CAPES-SPU/Min.Educ.

LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. (Edit.) (2012) *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Universidad de la República. *Ordenanza de creación de la Comisión Sectorial de Enseñanza*, 1994. Dirección URL: www.universidad.edu.uy

Universidad de la República. *Planes Estratégicos de Desarrollo de la UDELAR*, 2000-2004, 2005-2009. Dirección URL: www.universidad.edu.uy

Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. *Informes de ejecución del Proyecto Institucional de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios*, 2001-2002, 2005, 2007. Dirección URL: www.cse.edu.uy

Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. *Informes de Evaluación y de Balance y Recomendaciones del Programa de Respaldo al Aprendizaje*, 2010. Dirección URL: www.cse.edu.uy

Universidad de la República. *Documento de orientación para la carrera docente en la UDELAR*, Junio 2012. Dirección URL: www.universidad.edu.uy

Universidad de la República (2010). *Censo Docente Universitario*. Dirección URL: www.universidad.edu.uy

Universidad de la República (2012). *Censo de Estudiantes Universitarios. Informe preliminar*. Dirección URL: www.universidad.edu.uy

BREVE RESEÑA ACADÉMICA DE LOS AUTORES

Susana Barco

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de Buenos Aires.

Directora de la Maestría en Educación Superior. Facultad de
Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue

Desde la década de los '90 ha participado como asesora de
Planes de Estudio en las provincias de Río Negro y Neuquén,
así como en distintas universidades argentinas y en la UDELAR
de Montevideo. Investigadora en temas curriculares en el nivel
universitario. Docente en distintos posgrados del país y otros países
latinoamericanos.

Premio Konex Humanidades, Diploma en Educación 2006.

Alicia Wigdorovitz de Camilloni

Profesora de Filosofía y Pedagogía. Instituto Nacional Superior
del Profesorado "Joaquín V. González".

Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Buenos Aires

Directora de la Maestría en Didáctica (UBA) y de la Carrera de
Especialización en Docencia Universitaria (Universidad Nacional
de la Pampa). Premio Konex 1986-1996 en Educación y Caballero
de la Orden de las Palmas Académicas de Francia. Secretaria
de Asuntos Académicos de la UBA (1986-2002). Profesora de
doctorados, maestrías y carreras de especialización en el país y el
extranjero. Autora de trabajos sobre didáctica y educación superior.
Becaria de la IEA y de la Fundación Fulbright.

María Mercedes Civarolo

Dra. En Ciencias de la Educación por el Doctorado Multinacional convenido entre OEA, Universidad de Wursburg Alemania y la Universidad Católica de Córdoba.

Secretaria de Investigación y Extensión del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM).

Profesora de “Didáctica General y Currículum” en la UNVM.

Directora de proyectos de investigación asociados a la problemáticas de la enseñanza.

Profesora de posgrado en universidades públicas y privadas. Autora de libros, capítulos y artículos sobre didáctica. Becaria en diferentes países y profesora visitante en estancias de post doctorado.

Daniel Feldman

Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Profesor de “Didáctica y Currículum” en el departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, e investigador en el Instituto de Ciencias de la Educación de la misma facultad. Consultor de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA.

Profesor titular de “Didáctica y enseñanza” y “Currículum, escuela y enseñanza”, en la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de FLACSO.

Autor, desde 1991, de libros, capítulos y artículos relacionados con la didáctica y el currículum.

Paula Alejandra Pogré

Doctora por la Universidad Autónoma de Madrid

Investigadora docente -asociada regular- en las Universidades Nacionales de General Sarmiento y Tierra del Fuego.

Directora del PASEM (Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR). Directora del nodo sur de la red L@titud-Project Zero Harvard University. Consultora internacional del Ministerio de Educación de Ecuador y de proyectos de revisión curricular y fortalecimiento de la docencia Universitaria en la UISEK, Chile; Universidad Rafael Landívar, Guatemala; Universidad de la Frontera UFRO, Temuco, Chile. Docente de postgrado en Universidades Nacionales: La Plata, San Martín, Comahue, Villa María, del Nordeste, UNGS y Torcuato Di Tella.

Autora de libros, papers y artículos en revistas académicas de América Latina y España.

Mónica Insaurralde

Magister en Didáctica, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Profesora Adjunta Ordinaria de “Didáctica Especial II”, Universidad Nacional de Luján (UNLu.) y Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA)

Profesora Adjunta responsable de “Didáctica II” y “Taller de Docencia I” (UNLu.) y de “Didáctica Especial II” (UNPA). Investiga sobre formación de profesor@s, con énfasis en las prácticas docentes. Co-dirige becarias de investigación de la UNLu.

Ha publicado artículos de revistas, capítulos de libros y coordinado libros sobre temas de Didáctica y formación de docentes.

Ana Lía de Longhi

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Córdoba

Profesora en la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Córdoba.

Profesora Titular Plenaria de las Cátedras de “Didáctica General y Especial” del profesorado en Ciencias Biológicas.

Directora de proyectos de investigación, tesis de doctorado y de maestría, asociados a las problemáticas didácticas de la comunicación en las aulas de ciencias.

Directora, hasta el 2012, de la Maestría en Educación en Ciencias Experimentales y la Tecnología, Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Córdoba.

Marcel David Pochulu

Doctor en Didáctica de la Matemática por la UNED, España.

Profesor titular regular del Profesorado en Matemática, Universidad Nacional de Villa María.

Se especializa en la Formación de Profesores a nivel de grado y posgrado. Dirige proyectos de investigación centrados en la enseñanza de la Matemática, la Geometría y en el uso de las TIC. Es profesor de posgrados en Enseñanza de la Matemática en universidades de Argentina y Colombia.

Gustavo Giménez

Especialista en la enseñanza de la lengua y la literatura,
Universidad Nacional de Córdoba.

Profesor adjunto a cargo, en Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC: “Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia” (área de Letras); “Seminario de Enseñanza de la Lengua I”; en el área de Didáctica de la Lengua en “Didácticas Específicas”, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC.

Director del proyecto de investigación 2012-2013, SECYT-UNC, “Discursos de razonamiento y transposición didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares”.

Coordinador del proyecto de elaboración de materiales del área de Lengua, para el Repositorio de materiales educativos del área de Tecnología de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Coordinador del proyecto “Leer y escribir en la UNC”.

Sonia Gabriela Lizarriturri

Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizajes, FLACSO-Argentina y Universidad Autónoma de Madrid

Profesora Adjunta a cargo de “Didáctica de la Lengua y la Literatura”; en Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María.

Directora y co-directora de proyectos de investigación en el marco del Programa de Incentivos SPU- UNVM.

Miembro del Grupo de Investigación “Enseñanza de la lengua desde perspectivas socio-cognitivas”. Comisión Sectorial de Investigación Científica, de la Universidad Nacional de la República, Uruguay.

Docente de la maestría en Enseñanza Universitaria, Universidad de la República, Uruguay.

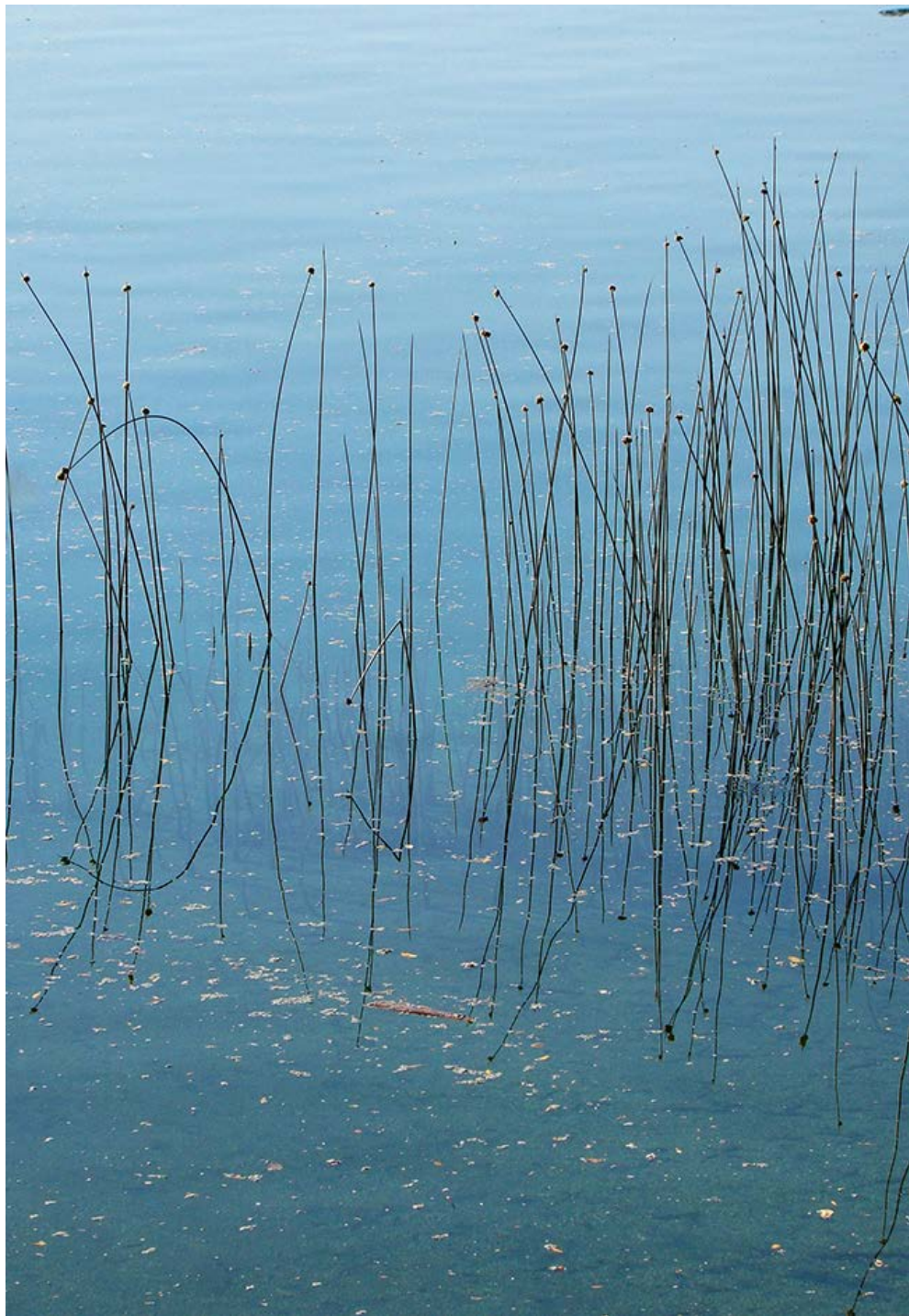
Mercedes Collazo

Máster en Ciencias de la Educación, Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica, Uruguay.

Profesora Agregada Titular, Universidad de la República, Uruguay (UDELAR).

Coordinadora de la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza. Responsable de las líneas de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios y Currículo Universitario.

Coordinadora académica del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, desarrollado por el Área Social y la Comisión Sectorial de Enseñanza de la UDELAR.



Duplicidad (2013) de Stella Césere

Pertenece a la Colección de la Fotogalería Diseño.
Universidad Nacional de Villa María.