



## ***O inventamos o erramos. Desafíos didácticos de la formación del profesorado universitario en y para el territorio, en contexto de pandemia***

Mesa temática: 2. Articulación entre la DG y las DE: categorías en diálogo en el marco de las prácticas docentes en el nivel superior. Rupturas o continuidades ante el contexto de pandemia.

Claudia Segretin

Universidad Nacional de Mar del Plata

[csegretin@gmail.com](mailto:csegretin@gmail.com)

Marinela Pionetti

Universidad Nacional de Mar del Plata

[mpionetti@mdp.edu.ar](mailto:mpionetti@mdp.edu.ar)

### **Resumen**

La cursada de Didáctica Específica y Práctica Docente del Profesorado en Letras, última materia del ciclo de formación pedagógica y espacio de docencia e investigación, es el lugar en el cual, anualmente, los estudiantes exponen algunas consecuencias de la naturaleza problemática del vínculo entre la didáctica general y la específica del campo, y de las particularidades que dicho diálogo asume en la institución. Se trata de un momento crucial de la formación del profesorado, en el cual se ven interpelados en varios niveles: la complejidad de un doble objeto a enseñar (la lengua y la literatura) y sus respectivos desarrollos didácticos, las representaciones de las adolescencias y las del rol docente, las particularidades de las instituciones coformadoras, las prescripciones curriculares.

Si la práctica educativa pertenece al reino de la acción, y la didáctica es una disciplina de intervención que tiene por objeto los aspectos que se derivan de las relaciones situadas entre enseñantes, contenidos y estudiantes, y si además le reconocemos a la didáctica específica una indicial vecindad con los objetos a enseñar, su historia, sus problemas, sus disciplinas y ciencias de referencia, entonces, comprenderemos que la virtualidad educativa producto del inédito escenario de la pandemia constituyó un punto de inflexión para esta didáctica de objeto.

Así, en el marco del debate epistemológico acerca de la significatividad, pertinencia y graduación de los conocimientos producidos por ambas didácticas (general y específica) en cada nivel de concreción pero sustrayéndonos de las discusiones de los niveles



superestructurales del campo y de las operaciones colonizadoras de un campo sobre otro, y apostando a construir y fortalecer un vínculo teórico metodológico bidireccional entre ambos ámbitos de producción didáctica, el objetivo de esta presentación es compartir la reinención de prácticas y géneros que llevamos adelante para sostener las perspectivas etnográfica y sociocultural durante la cursada y la residencia en las trincheras de la educación en tiempos de pandemia. Para esto, justificaremos rediseño de los dispositivos presenciales en clave virtual, evidenciando la apertura y riqueza de la narrativa como herramienta privilegiada para el trabajo, la reflexión crítica y la producción de conocimiento sobre la práctica en diversos entornos, y compartiremos el modo en que dicha apuesta fue reconocida, reflexionada, apropiada en grados variables y ponderada por los estudiantes en el ateneo y la autoevaluación final.

*Palabras claves:* didácticas, dispositivo narrativo, virtualidad

## Introducción

### 1. Antes de la pandemia

Para comenzar, es necesario realizar algunas consideraciones iniciales y contextuales acerca del debate epistemológico sobre la significatividad, pertinencia y graduación de los conocimientos producidos por la Didáctica General y las Específicas de cada campo. Estas observaciones tienen el sesgo y la preocupación que les imprime nuestro trabajo anual en la cátedra Didáctica Específica del Profesorado en Letras de la UNMDP, última materia del ciclo de formación pedagógica, en cuyas aulas es habitual escuchar las consecuencias de la escasez de articulación y diálogo al interior de dicho ciclo (común a todos los profesados y del cual forma parte también la Didáctica General). En este ámbito, donde la articulación ha quedado sólo en las idealizaciones y buenas intenciones de una currícula, el solapamiento y/o la elisión de los contenidos y prácticas concretas, ocasiona no pocos problemas al momento de formular, por ejemplo, un proyecto de prácticas para concretar la residencia en el nivel destino. Y esto se agudiza durante la residencia misma, experiencia en la cual acompañamos a los docentes en formación de nuestro profesorado.

### 2. El territorio

Nuestros estudiantes realizan sus prácticas en escuelas secundarias que expresan diferentes realidades sociales y educativas de nuestra ciudad (Mar del Plata). Si bien



descontamos la comprensión y construcción de una mirada propia del didacta durante su paso por la didáctica general del profesorado, la llegada a la práctica en la escuela secundaria los interpela en varios niveles: la complejidad de un doble objeto a enseñar (la lengua y la literatura) y sus respectivos desarrollos didácticos, sus representaciones de la adolescencia (tributaria de sus propias experiencias, en gran medida), las del rol docente (sobre las que tracciona fuertemente su propia biografía escolar y académica), las características de la institución escolar, las diferencias entre gestión pública y privada, las prescripciones curriculares, entre otros. Y esta llegada al campo, de la mano de la Didáctica Específica y del docente tutor que acompaña el proceso de prácticas, resulta muchas veces traumática. Son los mismos estudiantes los que afirman, de formas más o menos variadas que, con excepción de la Didáctica Específica, el ciclo pedagógico "*no sirve para dar clase*". En un Foro de presentación, una estudiante comentaba:

Después de varios años de formación, uno queda bastante automatizado respecto de de cómo es una clase. En general, son del tipo magistral, es decir, alguien expone y el resto escucha. Esto no cambia ni en el ciclo pedagógico. También es cierto, como escuché decir a una profesora, que parecemos vacas sentadas porque no solemos hablar y ante cualquier pregunta del docente, sigue un silencio prolongado e incómodo.

Sin considerar la validez de tales afirmaciones que no han sido investigadas por nuestro equipo ni son nuestro objeto, pero escuchamos reiterar cada año casi como un mantra, nos interesa pensar en qué medida estas tensiones y conflictos que se manifiestan en nuestro ámbito académico, y que impactan en las trayectorias formativas del final del profesorado, son el correlato áulico del debate que se da en el campo más general de la epistemología y de la didáctica. Como expresa Davini (1996), "esta problemática, de reconocida circulación en los medios académicos, es de recurrencia histórica. A veces se expresa de forma manifiesta, generando batallas y discusiones, y en otros momentos es latente, permaneciendo en el discurso de forma subrepticia" (p.42).

Los estudiantes que afirman la inutilidad de las "pedagógicas" para la práctica, parecen capturar de modo "silvestre", pero dolorosamente en su cuerpo cuando lo exponen en la práctica áulica, aquello que Davini expresa cuando describe el lugar de megateoría que ha alcanzado alguna vez la didáctica general (en la producción de Gimeno Sacristán) y su consecuente pesadez para conectarse productivamente con la práctica educativa, que es el reino de la acción. De esta conexión sí parecen hacerse responsables las didácticas específicas, aunque, según la misma autora, de modo deficitario:



Este corrimiento de funcionalidades teóricas, políticas y de acción práctica ha permitido, a su vez, que la formulación de las propuestas normativas quedaran básicamente en manos de las didácticas especiales, desvinculadas de una propuesta didáctica global y, por ende, del proyecto político-cultural pedagógico. (p.57)

Así, y como contrapartes de aquella megateoría, Davini ubica las "teorías diafragmáticas" que dan cuenta de visiones parciales o contemplan sólo algunas dimensiones de la enseñanza. No obstante, más cerca en el tiempo, y desde la didáctica de nuestro campo, Gustavo Bombini (2001) discute esta visión reduccionista de las didácticas específicas:

... no parece ser condición inevitable del desarrollo de las didácticas especiales el hecho de centrar su interés de manera excluyente en los contenidos disciplinarios. De hecho, son en algunos casos los propios 'contenidos' los que interpelan a profesores y alumnos y también a didactas, a recuperar dimensiones políticas, sociales, institucionales y también intersubjetivas. (...) Sólo una representación reduccionista cristalizada de la didáctica entendida como metodología aplicable a contenidos o como un conjunto de técnicas a disposición del maestro permitiría creer que el campo de las didácticas especiales se estuviera desarrollando de manera unidireccional y sin tener entre sus afanes la enriquecedora experiencia de lo interdisciplinario. *La didáctica, como disciplina de intervención, propone una dimensión política y se constituye, en definitiva, como una práctica de interpelación de los sujetos sociales.* (p.25, cursivas nuestras)

Nuestro ámbito es, como anticipamos, el de la Didáctica Específica del Profesorado en Letras. Es decir, el de la enseñanza de un doble objeto (lengua y literatura) en la formación de profesores para un nivel educativo obligatorio (escuela secundaria) y de un diseño curricular que prescribe determinado enfoque (y dialoga con los enfoques anteriores, es decir, con la historia de la didáctica del campo) y que define qué enseñar, a quiénes y cómo. Tal como explica Bombini, para abordar la enseñanza de nuestros objetos disciplinares con toda su complejidad y especificidad en el contexto político pedagógico antes descrito, dando cuenta de regularidades, conflictos teórico metodológicos, e historizando dicha enseñanza es menester que la disciplina no nos angoste el campo visual. Sabemos (y procuramos que nuestros estudiantes sepan), que no basta con un sólido conocimiento disciplinar para poder enseñar, como descubren dolorosa y tardíamente



muchos docentes en formación durante la práctica. Pero tampoco, con un sólido conocimiento pedagógico carente de conocimiento profundo de los objetos a enseñar. Es necesaria una síntesis, un diálogo entre ambos tipos de saberes y una puesta artesanal en el aula: conocer los aportes del cognitivismo para comprender los procesos de aprendizaje es tan importante como conocer la disciplina para establecer el conocimiento epistémicamente aceptable del objeto de enseñanza. Baste como ejemplo recordar que la enseñanza de la lengua materna como contenido escolar ha expresado en su devenir los avatares propios de campos, disciplinas y ciencias de referencia vinculadas por un lado con el contenido a enseñar (la lingüística, la gramática, la sintaxis, etc.) y por el otro, con los procesos de enseñanza y los de aprendizaje (la pedagogía, la psicología).

Sin abandonar la interdisciplinariedad como condición para construir conocimiento didáctico para el campo, Bombini propone abandonar la designación "*Didáctica Especial en..*" (como variable de un macrocampo, como inflexión particular en relación a un campo general) postulando que se trata de una didáctica de objeto en la que la especificidad del objeto impone un tratamiento didáctico especial. Y uno de los ejemplos que brinda el autor es el de la didáctica de la literatura:

Expresión difícil, por momentos tautológica: la propia comunidad de letrados suele sostener el principio de no- enseñabilidad de la literatura. Dos órdenes simbólicos, discursivos y prácticos se estarían enfrentando al momento de pensar la tarea de enseñanza y práctica literaria: el discurso didáctico y el discurso literario. (p.28)

Así pues, sería al interior de esta didáctica, según Bombini, que podría concretarse la vigilancia epistemológica (Bourdieu, 1998) de la enseñanza del objeto, de su transformación en contenido escolar. En este sentido, Carolina Cuesta (2011) ha indagado en los supuestos de la didáctica específica:

...esa zona ríspida, relegada u omitida obliga a que el trabajo se coloque en un lugar de borde respecto de estos desarrollos en la didáctica de la lengua, de la literatura o de la lengua y la literatura para observarlos desde una revisión epistemológica que indague qué tipo de conocimientos buscaron producir y en el marco de qué debates con otras didácticas; cómo comunican esos conocimientos; qué interlocutores imaginan; en qué espacios del amplio espectro de la educación los aplican; validan y legitiman. Esta revisión también considerará nuestras propias producciones. (p.6)



Retomando a Bombini, diremos que no obstante su defensa del lugar de esa didáctica de objeto que postula, el autor insiste en una necesaria interdisciplina para llevar adelante estas investigaciones:

No se trata de realizar una traducción más o menos eficaz de las teorías literarias a la jerga escolar, sino de diseñar proyectos de investigación interdisciplinarios que cuenten con los aportes del campo de estudios del curriculum, de la psicología cognitiva, de la etnografía, de los desarrollos de las didácticas de otras disciplinas, entre otros. (p.30)

En este punto, podemos preguntarnos ¿cómo propiciar este tipo de convergencia si las discusiones en los niveles superestructurales del campo se dan en términos pendulares: en un extremo la didáctica general y en el otro, las específicas o "cuando en lugar de un trabajo conjunto se opera la 'colonización' de un experto sobre el otro." (Davini, 1996: 53). Y, sin embargo, al menos en las voces teóricas aquí evocadas, no parece haber tanto desacuerdo en lo esencial como solipsismo y "conflictos de campos académicos y de las pujas por el dominio del financiamiento de la investigación o de la producción curricular." (Davini, 1996, p.60).

## Desarrollo

### 1.El territorio y el inédito escenario de una pandemia

A las particularidades mencionadas de nuestra posición en el campo de la formación docente, en el año 2020 se agregó un inédito contexto de pandemia. Así, cuando la UNMDP anunció que el 1 de abril comenzarían las clases de modo virtual a través de la plataforma educativa propia que hasta entonces era un espacio opcional y complementario, entendimos que o *inventábamos* o *errábamos*, apropiándonos para las prácticas de enseñanza de la memorable frase acuñada por Simón Rodríguez. Era menester transformar, rediseñar nuestros dispositivos de enseñanza EN las aulas de la formación del profesorado para que, mientras se trabajaban los debates, lecturas, autores y problemas de la didáctica del campo, en diálogo con los estudiantes, fuera posible ir delineando un proyecto de prácticas y los modos de gestionarlo para un escenario educativo signado por el ASPO, DISPO, los agrupamientos por burbujas y, eventualmente, la virtualidad educativa.





## 2. Las clases de DEYPD. Doble conceptualización, curaduría e invención artesanal de materiales educativos.

Frente a este desafío, el equipo de cátedra organizó las clases a partir de idear una plantilla común para generar un documento que publicáramos una vez por semana en el Aula Virtual. Allí se pautaban los **propósitos** y una **anticipación del recorrido**; un **desarrollo** que aprovechara la hipertextualidad y la multimodalidad características del entorno digital; **actividades optativas**; una **actividad integradora** de la clase; **bibliografía ampliatoria** y el **antipico temático y bibliográfico** de la clase siguiente. Al final, un apartado denominado **bonus tic**, emulando la organización de algunos discos, proveía enlaces a recursos, aplicaciones, sitios y repositorios vinculados con los temas que se estuvieran desarrollando en cada clase.

Las clases fueron tramadas con los hilos de los marcos teóricos que provee la bibliografía obligatoria, entretejidos con textos provenientes de los géneros narrativos (narrativas de observación, autorregistros, guiones conjeturales, autoevaluación) y de los materiales didácticos (consignas de trabajo, lectura y escritura, corpus de lectura literaria) en una red interactiva e hipermedial que minimizara los despliegues expositivos, en consonancia con las características metodológicas y de enfoque que asumían en el pasado las clases presenciales. En el **desarrollo** procuramos introducir (no reponer ni parafrasear) la bibliografía de lectura obligatoria; proponer *envíos* (Gerbaudo, 2011) a lecturas ampliatorias y materiales complementarios; ofrecer consignas y textos auténticos para el análisis y situaciones de doble conceptualización (Lerner, 2009). Estas últimas colocaron a nuestros estudiantes en situación de construir colaborativamente recursos y desarrollar producciones en el entorno digital, conceptualizando los quehaceres involucrados en esas tareas, y reflexionando sobre las condiciones didácticas generadas desde la cátedra.

Cada clase se desplegó en foros, pizarras digitales y presentaciones multimediales colaborativas. Asimismo, se enlazó con la anterior y la siguiente gracias a un proceso de escritura simultánea en la nube, fortaleciendo la unidad de ese guión coral que constituyó el desarrollo de la Didáctica Específica y Práctica Docente.

Sobre el final del primer cuatrimestre y ante la confirmación de la realización de las prácticas en la modalidad virtual, se ofreció una última clase centrada en la curaduría de contenidos y la producción de materiales educativos. Allí, tomando como base la noción de *docente artesano* (Alliaud, 2017) que diseña sus *aulas de lengua y literatura* (Gerbaudo, 2011), destinamos un espacio de reflexión y trabajo acerca de la tarea de búsqueda, selección, organización, diseño y socialización de contenidos multimediales. Conscientes del papel central que tienen el cuerpo y la voz en el escenario del aula, ahora virtual, rediseñamos el



último trabajo práctico, denominado **Mediaciones didácticas en clave de oralidad: poner el cuerpo** y propusimos, literalmente, *ponerle el cuerpo*, investigar aplicaciones para incorporar la voz y la imagen a las clases. Acordamos con Bombini (2018) cuando sostiene que la voz es una cuestión central durante la trayectoria profesional, pues la enseñanza tiene un carácter eminentemente oral y propone trabajar en la *oralidad de mediación*, que involucra la creación de artesanías virtuales poniendo en juego la imaginación didáctica.

### **3.Unas prácticas sin cuerpo: reinventar los géneros narrativos en la escenografía virtual.**

Otras reinenciones tuvieron lugar en la segunda parte del año, en relación con las narrativas que desarrollábamos en las prácticas.

Nos preguntamos cómo sostener la perspectiva narrativa y la mirada etnográfica en la virtualidad. Así, en reemplazo de las narrativas de observación previas a la producción del proyecto de prácticas, diseñamos un dispositivo (Sanjurjo, 2017) que posibilitara a los practicantes reconstruir, organizar y comunicar un estado de situación con valor explicativo y reflexivo para delinear y fundamentar la propuesta didáctica. Construimos nuestro “artefactito” (Gerbaudo 2011, p.18): las **Narrativas en red**. Su producción implicó un diálogo con la docente co-formadora, la reconstrucción del contexto institucional y sociocultural, la cantidad de estudiantes y el intercambio hasta el momento, la exploración de materiales y las actividades digitales y/o digitalizados empleados, e incluían un relevamiento de la interacción didáctica que había sostenido el grupo con su docente (Classroom, Edmodo, Fb, videollamadas, módulos soporte papel, semanal, mensual, con todo el grupo, en pequeños grupos, individual, etc.).

Luego, cada pareja pedagógica formuló una secuencia de prácticas en un documento colaborativo para un mes de clases, al que llamamos **Guión conjetural para el desarrollo de la práctica docente en contexto de Aspo**. Un guión flexible donde se detallaban las propuestas de enseñanza a desarrollar: propósitos, contenidos, tiempos, recursos, intervenciones, lecturas, entre otros aspectos. Una vez aprobada esta instancia, continuaba la redacción de las “escenas” que componían ese guión. Dado que el escenario había cambiado drásticamente, proponer el diseño del “plan de clase” como escenas, condujo a revisar la escenografía para la nueva ecología de medios en la que se desarrollaría la enseñanza. Una escenografía hipermedial hecha de pixeles, bytes y metáforas espaciales, para un público intermitente, a veces sin rostro ni voz, y sobre la que podía caer el telón al cumplirse los cuarenta minutos de la gratuidad de una plataforma o ensayarse su extensión





en las filantropías aparentes de otras, pero siempre con un movimiento intenso, permanente y atento a esa puesta en las bambalinas de la narración.

## Reflexiones finales

Retomando los debates esbozados al inicio, a la luz de la imaginación didáctica desplegada: si la práctica educativa pertenece al reino de la acción y, en palabras de Bombini, "constituye una práctica de interpelación de los sujetos sociales" (25), y la didáctica es una disciplina de intervención atenta a las relaciones situadas entre el enseñante, los contenidos y el estudiante, no parece ociosa la búsqueda -errante o no- de la mayor sinergia posible entre la didáctica general y las específicas. Para ello habría algunas condiciones surgidas del mismo debate, que es necesario comprender y reconocer:

- que ambas didácticas pueden ser fuentes de descripciones, explicaciones y prescripciones, sin operaciones exclusivas que definan el rol o la jerarquía de cada una;

- que habrá componentes y niveles de concreción que demanden y definan la mayor incumbencia de una u otra;

- que será necesario revisar la graduación y el contacto con los conocimientos producidos en la didáctica (general y específica) durante la formación docente inicial, en la socialización profesional y el posgrado;

- que las didácticas específicas tienen una indicial vecindad con los objetos a enseñar, su historia, sus problemas y sus disciplinas y ciencias de referencia;

- que la didáctica general puede ser la mejor interlocutora de las disciplinas y ciencias de referencia vinculadas con los procesos de enseñanza y los de aprendizaje y debe ser la productora de teoría en relación con los grandes temas de la enseñanza (lineamientos curriculares, evaluación, niveles de concreción del curriculum, enfoques fundamentales, etc.);

- que es necesario que se construya y fortalezca un vínculo teórico metodológico bidireccional entre ambos ámbitos de producción didáctica (el general y el particular) que asegure el intercambio respetuoso del conocimiento didáctico y redunde en mejorar las aulas de los diferentes niveles educativos.

Por eso, en el final de estas reflexiones, y recuperando la imagen compartida en el inicio sobre nuestros estudiantes del profesorado universitario acerca de que, con excepción de la Didáctica Específica, el ciclo pedagógico "no sirve para dar clase", aventuraremos una utopía: la del equilibrio dinámico de una Didáctica General mirando al cielo, sostenida por los pies en la tierra de las Didácticas Específicas.



## Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (2001). Avatares en la configuración de un campo. En *Lulú Coquette*, año 1, N° 1, 24-33.
- Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G. y otros (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de la enseñanza*. Tesis de Doctorado. UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Davini, M.C. (2015) *La formación en práctica docente*. Paidós.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.
- Bombini, G. (2012). Escritura y construcción de la práctica docente en Letras. En:  
Bombini, G. (coord). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. El Hacedor.
- Bombini, G. (2018) *Miscelánea*. Noveduc.
- Gerbaudo, A. (2011). El docente como *autor* del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. En: Gerbaudo (dir.). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Pp. 17-27. Universidad Nacional del Litoral. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L.(coord.) (2017) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.