

X Jornadas de Jóvenes Investigadorxs
Instituto de Investigaciones Gino Germani
6, 7 y 8 de noviembre de 2019

Nombre/s y apellido/s: Paz Zalazar Dayana

Afiliación institucional: Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional del Comahue

Correo electrónico: dayanazalazar@gmail.com

Formación académica: Profesora en Ciencias de la Educación

Eje problemático Eje 14. Saberes, prácticas y procesos educativos

Título de la ponencia: “La construcción de los saberes didácticos como instrumentos de mediación en la Universidad Nacional del Comahue. Análisis sobre fuentes documentales”

Palabras clave: formación docente -saberes didácticos- estrategias metodológicas- curriculum

Resumen:

La presente propuesta de trabajo se desprende del proyecto de Investigación “Las prácticas de enseñanza en los Profesorados: un estudio sobre la construcción de los saberes didácticos en la Universidad Nacional del Comahue” dirigido por la Mg. Rita De Pascuale, del que formo parte en calidad de becaria de iniciación de graduadxs desde el año 2019.

Dicha propuesta se enmarca en el plan de trabajo de la beca antes mencionada; en este sentido se presentarán algunos aportes sobre el marco teórico que sostiene nuestra indagación, como así también cuestiones metodológicas que estamos delineando dentro del equipo. Particularmente en el presente trabajo se pone el foco en reconocer y analizar las perspectivas teórico-metodológicas que aparecen en los planes de estudio y luego cómo se entrecruzan éstos con los programas de cátedra de dos de las carreras seleccionadas para este trabajo. En este sentido nos preguntamos ¿Cuáles son los saberes didácticos que median hoy en la formación en los profesorados universitarios para Nivel Medio?

Cabe destacar que para resguardar la confidencialidad de los datos, se adoptan ciertas codificaciones; es por esto que desde un primer nivel de análisis, se indagará sobre los

enfoques teórico-metodológicos que se reflejan en los planes de estudio de las carreras de: Profesorado de Física (carrera 1) y Profesorado de Química (carrera 2); y los programas de cátedra del campo de la formación específica de ambas carreras.

Marco teórico

Los saberes didácticos se conceptualizan aquí como herramientas de mediación (teóricas e instrumentales) integradas a las prácticas de enseñanza situadas para el desarrollo de aprendizajes que orientan la construcción del ejercicio docente. Se consideran saberes didácticos a las decisiones y acciones que el docente realiza para concretar las prácticas de enseñanza: conocimiento/contenido, estrategias metodológicas/actividades didácticas, currículum/planificación, materiales didácticos/TIC, evaluación/acreditación. Estos instrumentos, al estar imbricados en las prácticas de la enseñanza, adquieren determinadas cualidades de acuerdo a la perspectiva que sobre dichas prácticas, sostienen los/as docentes en sus intervenciones.

Entendemos que uno de los elementos que conforman los saberes didácticos son las *estrategias metodológicas*. Las mismas se consideran como instrumentos de mediación distanciadas del paradigma tecnológico de la década del '60 basado en lo que sería el currículum técnico que liga la enseñanza a los resultados. La premisa que se sostuvo por años fue la universalidad del método (didáctica clásica y tecnicista) donde se plantea una serie de pasos rígidos y secuenciados a seguir. Se habla del mito del orden natural y el orden único para enseñar y aprender que se relaciona con la concepción de ciencia de verdad y con la prescripción de la actividad docente que es visto como un ingeniero conductual.

No obstante, desde la postura tomada por el equipo de investigación que sustenta el presente proyecto, se plantea que solo desde el contenido y desde una posición interrogativa frente al mismo, es posible superar esta postura instrumental que pone al método como centro. La perspectiva metodológica no puede obviar por un lado el contenido y el sujeto que aprende y cómo aprende con sus peculiaridades. Por lo tanto, se trata de una construcción metodológica que se construye según *la estructura conceptual de la disciplina* (saber cuáles son los conceptos centrales, las categorías fundantes del campo disciplinar, cual es la lógica propia de ese campo disciplinar, experticia del docente con respecto a la disciplina que enseña) y *la estructura cognitiva de los sujetos* (prestar atención a la relación entre el conocimiento a enseñar, las posibilidades de apropiación del alumno y las tareas) y el contexto donde ambas lógicas (la de la disciplina y la del estudiante) se entraman.

Por otra parte, consideramos que otro elemento fundamental dentro de los saberes didácticos que es posible analizar son los planes de estudio. Estos son un proyecto público y por lo tanto político, en el cual se invierten recursos, medios, y en donde se seleccionan y organizan un conjunto de conocimientos- información- que definen una propuesta de formación. Dicha propuesta debe ser sometida a valoración, a crítica y a justificación social por toda la comunidad destinataria de esta. Esto pone en tensión los propósitos de la formación, el conocimiento que se enseña, su relación con los propósitos, así como el modo de llevarla a cabo en las situaciones concretas de enseñar y de aprender.

En este sentido, se sostiene que los planes de estudio contemplan información didáctica que promueven o no una formación docente integral, que posibilite a los futuros enseñantes la construcción de herramientas intelectuales para actuar informada y críticamente en el ejercicio de esta profesión.

Recorrido metodológico:

Este trabajo pone el foco en reconocer y analizar las perspectivas teórico-metodológicas que aparecen en los planes de estudio y luego cómo se entrecruzan éstos con los programas de cátedra de las carreras seleccionadas. En este sentido nos preguntamos ¿Cuáles son los saberes didácticos que median hoy en la formación en los profesorado universitarios para Nivel Medio?

Es por esto que, en el trabajo que aquí se plantea, y que representa necesariamente un recorte de la realidad, se pondrá la mirada en el curriculum, la planificación y las estrategias metodológicas de los siguientes documentos: planes de estudio y programas de cátedra de los Profesorados de Física (carrera 1) y Profesorado de Química (carrera 2).

De acuerdo con el nivel de conocimiento que se pretende obtener, esta investigación se inscribe dentro del tipo descriptivo – interpretativo, por cuanto se trata de comprender distintos aspectos del objeto de estudio, presentando descriptiva y comprensivamente los saberes didácticos que se despliegan en las prácticas de enseñanza situada.

Particularmente, para este trabajo recopilamos información a partir de fuentes documentales que son las que se analizarán en esta ponencia: planes de estudio y programas de cátedra de las didácticas de formación específica. Es preciso aclarar que los planes de estudio que vamos a analizar fueron aprobados en la década del '90 con escasas modificaciones en años posteriores, es decir que los planes que analizaremos tienen más de 20 años de vigencia.

Consideramos que el análisis de los planes de estudio es sumamente significativo ya que estos imprimen ciertas condiciones a las trayectorias posibles de ser construidas por los sujetos en formación. En este marco, los saberes didácticos concebidos como instrumentos de mediación no son herramientas neutras para ejecutar operaciones, dado que integran las comprensiones de las prácticas en que se usan. Definen modalidades de apropiación y uso en el ejercicio docente, remitiendo a una visión del aprendizaje como participación comprometida en cambiantes procesos de actividad donde el conocimiento es inacabado y problemático.

De acuerdo con el análisis cuantitativo de los planes de estudio de las carreras seleccionadas, podemos decir que, en cuanto a las áreas formativas, la carrera 1 posee dentro del área de “formación docente” 8 (ocho) espacios curriculares, cuenta con una carga horaria de 896 horas, es decir el 31% del total de la carrera. La carrera 2 en el área “ciencias de la educación” cuenta con 7 (siete) espacios curriculares de 800 horas, es decir el 26% total de la carrera. Cabe aclarar que otras áreas de formación son por ejemplo en la carrera 1 la formación disciplinar que abarca un 30%, y, en la carrera 2 las ciencias básicas que abarcan un 40%.

De esta manera, podríamos plantear desde una primera lectura que los planes de estudio nos revelan algunos sentidos sobre la profesión docente, vinculada a una *Tradicón Académicista* (Davini, 1995) evidenciando la influencia del pensamiento positivista subyacente que considera a las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos de conocimiento sustantivos. Es por esto que, consideramos que estos planes tienen una base de sustentación en un modelo de “racionalidad técnica”, una visión lineal que presenta la racionalización clásica del diseño y desarrollo curricular, en este caso al establecer marcos fundamentados en campos disciplinares van a configurar las posibilidades y los límites de interpretación y actuación de los diferentes actores para la profesión docente.

Esto se puede ver reflejado, por ejemplo, en el plan de estudios de la carrera 2 que dota del año 1985 y su modificatoria en el año ‘98, se hace alusión a que la duración planificada era de 4 a 5 años, pero de acuerdo con datos estadísticos el sistema de formación actual eleva este tiempo en un 35% ya que este plan tiene una estructura curricular poco flexible y el desarrollo que realiza contempla metodologías de enseñanza tradicionales. Cabe mencionar que este profesorado funciona en la Facultad de Ingeniería donde las carreras de “prestigio” no son precisamente los profesorados, sino las profesiones liberales. Esta cuestión

revela algunos sentidos sobre la profesión docente instalada en la institución y que permea su currículum de formación.

En este sentido se puede decir que en ambos planes, se habla de una formación fuertemente disciplinar que se evidencia por ejemplo en la carrera 1 cuando propone: conocer en profundidad el objeto de estudio, comprender el proceso de producción de conocimiento científico y poseer una sólida formación en el campo disciplinar. Recién en el sexto párrafo del plan refiere a la formación “psico-pedagógica y didáctica” para desarrollar una enseñanza comprensiva. Luego plantea que el egresado estará capacitado para producir, evaluar y ejecutar proyectos didácticos y curriculares referidos a su área de competencia y para integrar equipos interdisciplinarios de investigación. Finalmente refiere a una “actitud abierta al análisis crítico de la realidad social, histórica, cultural y política, que lo involucra y lo compromete como un actor participativo en las transformaciones, en los contextos regionales, nacionales y universales”.

Por otra parte, las Áreas de Formación y sus Cargas horarias poseen una distribución desigual ya que la sumatoria de las Áreas Disciplinarias, Básicas y de Integración corresponden a 2100 horas dejando solo 800 para la Formación Docente. La correlatividad para cursar Didáctica General por ejemplo es Álgebra y Geometría I, desconsiderando la necesidad de Pedagogía y Psicología en el recorrido previo.

En el escenario que da forma a este currículum, lo esencial pareciera ser que los docentes conozcan sólidamente la materia que enseñan ya que la formación pedagógica-didáctica es superficial e innecesaria, se entiende que los conocimientos didácticos se pueden lograr en la experiencia directa en la práctica o con buen sentido común. Con esto, no estamos diciendo que los profesores no deben conocer el campo disciplinar que enseñan, sí decimos que esta formación no daría cuenta de la doble experticia considerada necesaria para enseñar: experticia en el campo disciplinar y experticia en la enseñanza de ese campo disciplinar (Litwin, 2008).

Sin embargo, podríamos decir que, en cuanto a los programas de la didáctica de la formación específica tomados para el análisis, se plantea un posicionamiento de tipo situado, contextualizado, con una metodología “teórico- práctica” que incluye salidas de campo, resolución de problemáticas significativas, trabajo interdisciplinario con otras cátedras, dentro de un posicionamiento epistémico que pone a la Enseñanza de la Ciencia dentro de una perspectiva crítica.

Por ejemplo, en el programa de la carrera 2 en cuanto a los aspectos metodológicos que componen el programa se habla de una metodología teórico práctica modelizando las prácticas de los futuros docentes de nivel medio, estas metodologías incluyen salidas de campo, experimentaciones, vínculos con otras cátedras, resolución de problemáticas significativas. A su vez en el programa de la carrera 1 si bien se reconoce la estructura formal de teóricos y prácticos propios de una cátedra universitaria, estos últimos se plantean en términos de talleres con una propuesta de construir saberes a partir de producciones que favorezcan la intervención docente. Esto reconoce fundamentalmente la necesidad de vivenciar la experiencia para poder transmitirla.

A modo de cierre

A pesar de tratarse de un análisis inicial y parcial y, por lo tanto, provisorio, podemos reconocer un escenario fuertemente atravesado por un curriculum fundado en una *Tradición Académista* que revela tensiones entre los planes de estudio construidos en la década del 90 y las necesidades actuales en cuanto a la formación docente. Si bien este análisis requiere un abordaje profundo de la multiplicidad de voces intervinientes en el Sistema de Actividad, podemos anticipar la necesidad de revisar el Plan de Estudio considerando las actuales demandas socio-políticas para orientar la construcción del ejercicio docente en este escenario.

El escenario analizado evidencia que los contenidos disciplinares son para esta Unidad Académica, el componente más importante de la labor docente. La enorme cantidad de materias básicas y disciplinares y sus respectivas cargas horarias muestran que los futuros docentes necesariamente deben dominar los contenidos disciplinares que enseñan. Si bien, por definición no se puede enseñar lo que no sabe, esto no significa enfocar la formación en sólo una variable pues ello implica desconocer la complejidad que entrama el proceso de enseñar y aprender.

Al obturar el debate pedagógico-didáctico la formación docente se reduce a propuestas instrumentales y la intervención docente a tareas meramente instructivas. En este sentido, consideramos desde el equipo de investigación que sería necesario ofrecer una visión de la enseñanza que contemple su complejidad abriendo a otros interrogantes ¿qué recorte disciplinar es el adecuado en estas circunstancias? ¿qué conocimiento es valioso para ser aprendido por los estudiantes?, ¿cuál es el lugar en el mundo que este conocimiento les plantea?, ¿cuál es la mirada que sobre esta profesión les ofrecemos? Formular tales

interrogantes nos permite, tanto a docentes como a estudiantes, reconocer y anticipar ¿en qué escenarios queremos desarrollar nuestras prácticas, en el de la reproducción y/o en el de la construcción? Nuestras intervenciones facilitarán o no una determinada construcción acerca de la enseñanza y cómo esta adquiere dimensiones específicas al ser transmitida, construida y reconstruida por los sujetos en la práctica.

Si bien estas interpelaciones implican tomar decisiones de orden epistemológico, simultáneamente nos demandan un posicionamiento ideológico y ético ya que no podemos dejar de reconocer que en esta práctica establecemos relaciones de poder y autoridad entre quienes enseñan y quienes aprenden. En esta relación ejercemos influencia y pretendemos enseñar contenido que se justifican por su valor.

La posición de asimetría en el ejercicio del poder que nos confiere nuestra autoridad pedagógica nos enfrenta a los formadores de formadores a tomar decisiones epistemológicas e ideológicas. Al seleccionar y organizar el contenido estamos haciendo un recorte de la realidad de nuestro campo de conocimiento, estamos decidiendo qué sector de la realidad vamos a acercar a nuestros estudiantes y qué sector vamos a dejar de lado por lo cual, al comprender que las prácticas de enseñanza definen un Sistema de Actividad que regula la apropiación de instrumentos culturales, ello se integra a las comprensiones de las prácticas en que se usan. Por lo tanto las modalidades de apropiación y uso de instrumentos culturales, (léase aquí: saberes didácticos) remitirán a una determinada manera de ejercer el oficio docente.

Bibliografía de referencia

- ALLIAUD, A. y otros (2009). LOS GAJES DEL OFICIO. Enseñanza, pedagogía y formación. Bs As: Aique
- BAQUERO, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Bs. As Editorial Aique.
- BAQUERO, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles Educativos, Tercera Época, XXIV, 97-98, 57-75.
- BRUNER, J. (1997) La educación puerta de la cultura. Madrid Edit. Aprendizaje Visor.
- CONTRERAS, J. (1990). Enseñanza, curriculum y profesorado. Madrid: Akal.
- CONTRERAS, J. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.
- DAVINI, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- DE PASCUALE, R.(2015). El oficio docente hoy y la obstinación por enseñar. Revista Novedades Educativas. Año 28, ISSN 0328-3534. Buenos Aires
- DE PASCUALE, R. (2012), "Las estrategias de enseñanza". Ficha de cátedra. FACE. UNCo
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consulta: 17/09/08: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- DUSSEL, I. (2005) Proyecto de Inv: Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones. Bs As: Agencia Nac. de Promoción Científica y Tecnológica. FLACSO.
- EDELSTEIN, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en CAMILLONI y otros Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- ENGSTRÖM, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.), *Estudiar las Prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- LAVE, J. (1991). *La Cognición en la Práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2008) *EL OFICIO DE ENSEÑAR*. Buenos Aires: Paidós.
- RIVIERE, A. (1985) *La psicología de Vigotsky*. Madrid Aprendizaje Visor.
- [SEPULVEDA, G. \(2005\). *Esbozo de la Teoría de la Actividad*. Univ. Frontera. Chile.
\[www.innovat.cl\]\(http://www.innovat.cl\)](#)

VANELLA, L., MARTÍN, D., DE PASCUALE, R. y otros. (1997) *La normatividad escolar en la enseñanza media de la provincia de Río Negro*. F.C.E UNCo. Cipolletti. Rio Negro.