

# Saberes didácticos en itinerarios de formación docente universitaria

Didactic knowledge in university teacher training itineraries

*Victoria Baraldi*

*Universidad Nacional del Litoral, Argentina*

vbaraldi@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1566-6887>

*María Virginia Luna*

*Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de*

*Entre Ríos, Argentina*

virginialuna11@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3451-1960>

*Sofía Picco*

*Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

sofiapicco@fache.unlp.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-2301-327X>

*Romina Guadalupe Gallo*

*Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de*

*Entre Ríos*

romina.gallo@uner.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0008-9084-2602>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-443>

Recepción: 26 Noviembre 2024

Revisado: 17 Marzo 2025

Aprobación: 22 Marzo 2025



Acceso abierto diamante

## Resumen

En el marco de un proyecto de investigación en curso definido desde el campo de la didáctica, indagamos en torno a los conocimientos y saberes relativos a la enseñanza que se generan y circulan en universidades públicas argentinas. El artículo que aquí presentamos forma parte de una de las líneas de dicha investigación en la que focalizamos en los conocimientos y saberes que circulan en espacios curriculares de formación docente. Para ello, establecimos una comunicación con estudiantes que transitaban por cátedras de Didáctica de tres universidades públicas argentinas. La definición metodológica asumida permitió a estos volver a revisar sus propios procesos de formación y a los docentes interrogarnos acerca de las propuestas de enseñanza cuando se pretende transmitir un campo de conocimientos en constante controversia y modificación.

**Palabras clave:** enseñanza, saberes didácticos, formación docente universitaria, complejidad, itinerarios de formación.

## Abstract

Within the framework of an ongoing research project defined from the field of didactics, we investigate the knowledge related to teaching which are generated and circulate in Argentine public universities. The article that we present is part of one of the lines of that research in which we focus on the knowledge that circulate in teacher training curricular spaces. To accomplish this aim, we settled communication with students who attended Didactics chairs at three Argentine public universities. The assumed methodological definition allowed students to revisit their own training processes and teachers to question the teaching proposals when the aim is to transmit a field of knowledge in constant controversy and modification.

**Keywords:** teaching, didactic knowledge, university teaching training, complexity, training itineraries.

## Introducción

Las preguntas en torno a la producción de conocimiento en un campo disciplinar se expresan con relativa frecuencia y distinta intensidad. En el campo de la didáctica dichas preguntas no han estado ausentes, pues, de tanto en tanto hay un repliegue sobre la propia producción que permite dar cuenta de la existencia de distintas perspectivas, de modos disímiles de producción de conocimiento, de líneas de investigaciones consolidadas, así como de la emergencia de nuevos conocimientos y saberes que aportan a la comprensión de la complejidad de la enseñanza. En tal sentido, podemos mencionar, sin pretensión de exhaustividad, autores<sup>1</sup> señeros que han realizado importantes análisis político-epistemológicos sobre el conocimiento didáctico en nuestra región: Barco, 1989; Camilloni, 1996; Litwin, 1996; Souto, 1996, 2023; Davini, 1996, 2008; Díaz Barriga, 1998; Feldman, 1999; Camilloni, Cols, Basabe y Feeney, 2007; Falconi, 2012; Maggio, 2018; Pruzzo, 2018<sup>2</sup>.

Parte del proyecto de investigación<sup>3</sup> que nos proponemos compartir en este artículo se inscribe en este horizonte de preguntas en tanto nos ha interesado indagar acerca de los conocimientos y saberes relativos a la enseñanza que se generan y circulan en universidades públicas argentinas dentro del campo de la didáctica. El proyecto tiene dos líneas de investigación de concreción sucesiva: la primera, centrada en la producción de conocimiento didáctico que se publica en revistas y eventos académicos y la segunda focalizada en los saberes que circulan en espacios curriculares de formación docente.

Con respecto a la primera línea, reconocimos la diversidad de perspectivas y modos de producción de conocimiento; las dificultades para el abordaje de la complejidad de la enseñanza; la dispersión temática de las producciones; la insistencia en problemáticas recurrentes en el período postpandémico que se han centrado en la cuestión tecnológica y la dimensión afectiva de la enseñanza; así como la necesidad de volver a debatir los abordajes metodológicos en el campo de la didáctica (Baraldi y Luna, 2022; Baraldi, Luna y Picco, 2023, 2024).

Aquí presentamos avances relativos a la segunda línea de investigación, no sin antes hacer explícitas las principales referencias que orientan nuestro trabajo y las definiciones que establecimos respecto de la delimitación de nuestro corpus de análisis.

## Referencias teórico-metodológicas

Por un lado, retomamos los estudios socio-institucionales y epistemológicos de Suasnábar (2013) en los que plantea la especificidad de la educación como campo disciplinar caracterizado por un proceso de *disciplinarización secundaria*. Este tipo de campos se constituye a partir de una “tensión dinámica entre, por un lado, responder a las fuertes demandas sociales y la esfera político-administrativa y, por otro, a la constitución de una disciplina científica que obliga a un distanciamiento de dichas demandas” (p. 1288). Si bien el autor se refiere explícitamente al mundo europeo y anglosajón, su abordaje supone un intento por difundir producciones de aquellas latitudes con el fin de ponerlas en relación con procesos latinoamericanos vinculados a la institucionalización del campo de la educación. En este sentido, algunas categorías utilizadas resultan pertinentes para la ubicación de nuestro objeto de estudio en una trama más amplia, aunque reconocemos que se requeriría de nuevas investigaciones que consoliden esta perspectiva en el ámbito local.

A su vez, la didáctica tiene otras especificidades derivadas de su objeto: la enseñanza, práctica humana compleja. En términos genéricos podemos acordar en considerarla como “un acto entre dos o más personas -una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra- comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimiento o habilidades” (Fenstermacher, 1989, p. 153), pero en términos empíricos y conceptuales se caracteriza por su singularidad y multidimensionalidad, lo cual hace indispensable su abordaje desde un *pensamiento complejo* (Morin, 1990) -que salga de las cegueras ligadas a la parcialización, disociación y descontextualización- y a un análisis *multirreferencial* del hecho educativo (Souto, 2023).

Por otro lado, y en sintonía con lo expresado, nos referenciamos en una mirada epistemológica como práctica crítica que pretende “elucidar el estatuto de los conocimientos que son producidos y enseñados, que circulan en la universidad y se difunden en el ámbito de la cultura de un país” (Guyot, 2016, p. 47). Se trata de una posición que se centra en las *prácticas de conocimiento*, es decir, en el uso que se hace del conocimiento cuando se decide enseñar, investigar o ejercer una profesión, dejando de lado las dicotomías entre la teoría y la práctica, e incorpora a los sujetos en esas prácticas de conocimiento que se desarrollan siempre en ámbitos institucionales específicos y que forman parte de sistemas sociales más amplios y complejos.

Cuando nos adentramos en la segunda línea de investigación fue central focalizar en la noción de saber. Reconocer aquellas nociones más ligadas a conocimientos externos, inventariables, objetivables, diferenciándose de otra perspectiva que hace más hincapié en el sujeto, en la situacionalidad y en el vínculo que este establece con el conocimiento. La distinción entre conocimiento y saber ha dado lugar a distintas concepciones (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998).

Para poder reconocer los conocimientos y saberes que circulan en torno a la enseñanza en espacios de formación docente, circunscribimos nuestro análisis a las tres cátedras universitarias de Didáctica en las que nos desempeñamos como docentes las autoras de este artículo. Didáctica General es una asignatura cuatrimestral obligatoria compartida por siete profesados: Biología, Letras, Matemática, Geografía, Historia, Filosofía y Química, que se cursa con anterioridad a las didácticas específicas en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Por su parte, Didáctica I de la Facultad de Ciencias de la Educación (Fcedu) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se dictan en el segundo año de cursado de las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación. La materia en la UNER es anual y en la UNLP es cuatrimestral, aunque ambas representan el primer contacto curricular formal de los estudiantes con la especificidad del campo didáctico. En la última asignatura mencionada, hay un grupo menor de estudiantes que ya tienen título docente del nivel superior universitario y no universitario y que, además, ejerce en distintos niveles del sistema educativo.

Para dialogar con los estudiantes definimos dos estrategias: la administración de encuestas entre septiembre de 2023 y marzo de 2024 a quienes habían cursado y acreditado estas asignaturas en los años 2022 y 2023 y, a posteriori, la implementación de dos grupos focales el 10 de abril de 2024 con tres estudiantes de cada unidad académica en cada uno. Procuramos que los grupos sean heterogéneos, y por ello se conformaron por estudiantes que se diferenciaban por la disciplina inicial de formación, sus edades, trayectos profesionales, recorridos académicos y distintas calificaciones obtenidas para acreditar las asignaturas mencionadas.

El guion del grupo focal procuró indagar en tópicos tales como: *la reconstrucción de las condiciones del cursado en cada institución; el reconocimiento de prácticas ligadas al conocer al interior de las cátedras* para registrar experiencias significativas, contenidos y autores estudiados, impactos en las formas de estudio, etc.; *las relaciones con otras asignaturas* para explorar vinculaciones entre espacios y sus implicancias en la formación; y *las relaciones con diversos ámbitos de desempeño* para indagar saberes didácticos que consideraran valiosos en esos espacios y relevantes para el ejercicio profesional. En términos generales, podemos decir que la implementación de los grupos focales generó un intercambio interesante entre estudiantes que se encontraban por primera vez. El clima de conversación entre pares propició un diálogo reflexivo sobre las experiencias de cursado en Didáctica que permitió abrir líneas de análisis cuyas derivaciones, en muchos casos, desbordaron el guion diseñado para esa instancia. Surgieron temas o preocupaciones que “tomaron por asalto” la estructura pensada *a priori* y advertimos que las intervenciones se ampliaban o reconstruían en la propia grupalidad e iban apareciendo preocupaciones comunes acerca de la Didáctica. Así, los planteos de los estudiantes se tejieron entre una reconstrucción de la propia experiencia de cursado y una mirada más amplia de análisis sobre el campo didáctico. Esto permitió abordar algunos tópicos no anticipados previamente, como, por ejemplo, qué implica la Didáctica como campo disciplinar o qué debe pensar la Didáctica hoy. A su vez, es importante mencionar que, en los dos grupos focales, los estudiantes refirieron necesariamente a la pandemia como

acontecimiento que generó marcas profundas en tales experiencias; atravesamientos que incidieron no sólo en sus decisiones en cuanto a los tiempos de cursado, sino también en los modos de leer y de vivenciar sus procesos de formación.

Compartimos a continuación el *sentido* que los estudiantes le otorgan a estos espacios de formación. Particularmente, señalamos un conjunto de rasgos relativos a las *prácticas de conocimiento* al interior de los mismos e identificamos los vínculos entre las *demandas* de los estudiantes y las *producciones* de conocimiento didáctico. Finalmente, expresamos un conjunto de consideraciones para volver a pensar el campo de la didáctica.

## Notas sobre el trabajo de campo

### Didáctica: espacio para pensarse como docentes

Como mencionamos, las tres asignaturas involucradas en esta investigación tienen en común el hecho de ser parte de propuestas curriculares destinadas a la formación de profesores. Este rasgo se articula con una característica propia del campo disciplinar que refiere a los vínculos que históricamente la didáctica ha mantenido con el espacio escolar y con la formación docente. El trabajo de Comenio titulado *Didáctica Magna*, que es considerado simbólicamente como aquél que inaugura el campo disciplinar, ya se caracterizaba por construir una normativa didáctica clara destinada a todos los sujetos vinculados con la escuela -docentes, autoridades y padres-, para acompañarlos en la organización del sistema de enseñanza en tanto responsabilidad colectiva. Aunque, a partir de entonces, la didáctica se ha ido conformando como un discurso que tiene en los docentes a unos de sus destinatarios privilegiados. Barco, por ejemplo, alude a este rasgo como una normativa bifronte en tanto, “por un lado, determinó las reglas de juego del docente; por otra, las cualidades a mostrar -por parte del alumno- al finalizar el proceso educativo escolar” (1989, p. 3).

La relación entre la didáctica y las prácticas de enseñanza siempre se ha mostrado como problemática y lo es también en la experiencia de los estudiantes. Se pueden encontrar diversas líneas de análisis. Por ejemplo, Camilloni (2007) plantea que “ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación, fruto de la reflexión crítica y de la decisión creativa. Éste es el aporte, su alcance y su límite, que la teoría didáctica puede hacer a la práctica pedagógica” (p. 69). La base normativa o la dimensión propositiva de la didáctica (Picco, 2014; Davini, 2008; Cometta, 2017) ha adquirido diversos matices a lo largo de la historia de la disciplina, habilitando u obstaculizando los márgenes de resignificación de las normativas didácticas formuladas y potenciando o fracturando diálogos con los saberes que los docentes producen en sus prácticas a propósito de la enseñanza.

Otro punto de análisis lo podemos encontrar en Diker (2007) quien identifica diferentes relaciones entre el conocimiento pedagógico disciplinado y los saberes indisciplinados de los docentes. La necesidad de legitimar la utilidad del conocimiento pedagógico frente a las prácticas de enseñanza, ha derivado en posicionamientos diversos respecto de la composición de la perspectiva normativa, adquiriendo en algunos casos matices de exaltación de la jerarquía y autoridad de uno respecto de la carencia de las otras.

En relación con las condiciones curriculares y epistemológicas antes referidas, la cursada de Didáctica, según los mismos estudiantes, les permite participar de un ejercicio reflexivo sobre las prácticas de enseñanza que vivieron y viven como estudiantes, y esto se relaciona con otro aspecto importante destacado: “pensarse como docentes”. Didáctica es una materia que colabora en la construcción del docente que son y/o quieren ser, comenzando a pensar en la diversidad de aristas involucradas en las prácticas de enseñanza y en la coherencia entre lo que hacemos cuando enseñamos, lo que programamos para esas prácticas y la imagen de profesional que tenemos. Esta situación podría interpretarse como un eje en torno al cual se construyen y reconstruyen saberes didácticos de la biografía escolar, de la formación anterior o paralela a la cursada.

La forma de conceptualizar la enseñanza, en tanto objeto de estudio de la didáctica, es un contenido que se valora en los grupos focales. La profundización en los sentidos e implicancias éticas, políticas, sociales e institucionales de las prácticas de enseñanza es un aspecto que incentiva la posibilidad de imaginarse como docentes y querer ejercer profesionalmente. Se destaca el aprendizaje de categorías en torno a las prácticas y de herramientas para la intervención. Todo esto se conoce en lo que podría conceptualizarse como un *practicum* (Schön, 1992) en el que las prácticas aparecen como casos en las aulas universitarias, visitas específicas o prácticas inmersivas.

En el caso particular de Didáctica General (UNL), esta posibilidad de pensarse como docentes se articula con una práctica inmersiva en la que los estudiantes se sitúan en proceso de ayudantía y en la tensión -muy frecuente- entre la formación de base o disciplinar de los distintos profesorados que cursan la asignatura y la formación pedagógico-didáctica, como se denomina habitualmente.

Un estudiante del grupo focal 1 expresa:

A mí se me empezó a *dar vuelta la cabeza*. O sea, empecé a establecer conexiones que nunca antes podría haber establecido. Y empecé a encontrar en mí ese modelo de docente que me gustaría ser. Empecé a sentir una verdadera formación pedagógica en ese momento que antes no la tenía porque precisamente no podía establecer esas *conexiones* entre el resto de los conceptos de las otras materias pedagógicas. Y es como que me empecé a sentir en ese aspecto un poco más seguro, porque dije bueno, voy a ir al aula y no voy a estar en un terreno tan desconocido. Es decir, es como que empecé a tener una visión desde afuera del aula aún sin haberla pisado. Ahora ya pisé el aula. Y me siento más seguro. Me siento con más herramientas. Siento que puedo establecer conexiones (Estudiante, grupo focal 1, 10 de abril de 2024)<sup>4</sup>.

Podemos ver que la Didáctica se presenta como un espacio de confluencia y de conexión de saberes. Algunos de los saberes que recuperamos en las asignaturas de Didáctica y que los utilizamos como antecedentes, han sido aprendidos en la formación y en las asignaturas correlativas, pero, muchas veces, se necesitan condiciones didácticas específicamente diseñadas para explicitarlos, traerlos a colación y asignarles conexiones con sentido que se habilitan desde nuestras formas de pensar cada una de las materias.

### ¿Otras prácticas de conocimiento?

Si bien los estudiantes refieren a conceptos y nociones potentes para pensar la enseñanza, tales como: aprendizajes socialmente significativos (Orozco, 2006), docente como espacio continente (Mazza, 2016), confianza (Cornu, 2004), currículum (de Alba, 1995), tópicos generativos (Stone Wiske, 1999) y transposición didáctica (Chevallard, 1991), nos interesa en esta instancia detenernos en algunas expresiones que podrían estar dando cuenta de ciertos “rasgos” de las prácticas de conocimiento que tienen lugar en estos espacios de formación.

Una de las cuestiones que se manifestó reiteradamente se refiere a la posibilidad de reconceptualizar nociones incorporadas en las propias biografías escolares o en otros trayectos de formación. “Revisar quizás cosas que yo pensaba de una manera y poder ver que también se puede ver de otra, de conocer sobre qué otras cosas también se puede ocupar la didáctica” (EGF1, 2024). En tal sentido fueron recurrentes las referencias a la evaluación y a la planificación: “el repensar la forma de evaluación (...) desmitificar la evaluación como cuco” (EGF2, 2024); “existen otras maneras de evaluar que no sea específicamente el examen escrito” (EGF1, 2024).

Ir pensando la noción de planificación en torno a una situación concreta. No verlo en general, sino a partir de esa situación concreta, esa institución concreta, el diseño curricular con esos colegas, con ese tópico que se selecciona y con ese grupo en particular (EGF2, 2024).

Yo lo que me llevo de la cátedra como contenido y soy muy insistente en esto de la programación me llevo que aprendí a leer las programaciones (...), si estuviera hoy trabajando en la gestión (...) tengo ya herramientas como para poder ayudar a los docentes (EGF2, 2024).

Otra cuestión que pudimos reconocer es la vivencia de una interpelación a los *modos de leer*. Por ejemplo, un estudiante hace una reflexión relativa a que “En mi caso personal, siento que por ahí lo que me llevo fue la constante problematización de mi lectura. O sea, fue un constante aprender a leer todo el tiempo” (EGF2, 2024); otro se da cuenta de que “Hubo otros autores que ya en su momento también se estuvieron preguntando, problematizando, cuestiones acerca de las prácticas escolares” (EGF1, 2024), lo que refuerza la importancia asignada al trabajo con autores clásicos<sup>5</sup> que permite un constante entrecruzamiento entre el pasado y el presente.

Hay una valoración especial acerca de la importancia de la *presencia del otro*, no sólo por el tipo de trabajo solicitado al interior de las cátedras -por ejemplo, en UNL se solicita la elaboración de un trabajo conjunto entre estudiantes formados en distintas disciplinas-, sino también por distintas instancias de acompañamiento. Estas valoraciones fueron recurrentes. Una estudiante refirió: “Me sentí muy acompañada, era todo muy charlado, colectivo, comprometido de parte de todas, de la profesora, de la ayudante, de las compañeras y compañeros que cursaron” (EGF1, 2024); y otra agregó: “A mí me marcó mucho de esta experiencia entender la importancia no solo del reconocimiento del otro en cuanto a sujeto de conocimiento, sino también el reconocimiento de sujeto como sujeto en sí mismo, digamos, el reconocimiento personal” (EGF2, 2024).

Parece que estoy traumatado con el trabajo interdisciplinar, pero lo disfruté. Esto también de buscar un cierto consenso, de negociar, de estar todo el tiempo ahí. No porque haya muchas discusiones, pero bueno, permite, enriquece mucho el pensamiento de uno (EGF2, 2024).

Acorde con el tipo de trabajo que se promueve, reconocen la importancia de *pensar en situación para tomar decisiones*:

El ser consciente de dónde estás parado, de ver esa realidad que te envuelve y también de que (...) la práctica siempre se puede volver a revisar, se puede volver a armar eso que armé y que no me sirvió, que es constantemente estar siendo autocrítico con uno mismo y con lo que tengo (EGF1, 2024).

Asimismo, generó un entusiasmo particular el poder incorporar *otros lenguajes*. Los estudiantes aluden a lo valioso que les resultó poder comunicar sus producciones a través de incorporar referencias al cine y al teatro. “Para hacer un cierre de la manera que englobe toda la materia. Bueno, nuestra propuesta fue un teatro” (EGF2, 2024).

Yo creo que fue la clase más hermosa que tuve en mi vida. Retomamos cada uno su proyecto educativo. Yo no les puedo explicar la cantidad de diferencias y de cosas distintas que salieron de esa clase. Algunos compañeros hicieron un corto, un *tráiler*. Otros también retomaron personajes de otras películas reconocidas (EGF2, 2024).

Finalmente pudieron reconocer que están inmersos en un tipo de conocimiento *sin certezas*:

Bueno, eso me dejó un poco la didáctica, como no dar nada por hecho, nada por sentado y como que en la pregunta más simple hay que buscar una respuesta compleja también (EGF1, 2024) (...) Yo creo que lo primero que te enseña la cátedra es (...) en pensar en la complejidad como algo propio del campo disciplinar pedagógico (EGF2, 2024).

De este modo, la centralidad del sujeto en el acto de conocer, la importancia de contextualizar, la vinculación entre disciplinas, la incorporación de otros lenguajes, la relación del pasado con el presente, la interpelación a los propios saberes y modos de leer, fueron -en cierta forma- vías para poder reconocer a la didáctica como un campo en construcción que pretende comprender y situarse en una práctica compleja.

## Interpelaciones estudiantiles al campo didáctico

No fueron pocos los momentos en que las reflexiones versaron sobre la propia condición del campo didáctico. Desde la mirada estudiantil, “la didáctica es un campo en constante movimiento”, en donde “la complejidad es constitutiva y hay una idea de múltiples tensiones, de múltiples perspectivas” (EGF1, 2024). Según sus planteos, este campo disciplinar se ofreció como “herramienta para poder analizar la enseñanza en estos escenarios” y el cursado de estas asignaturas invitó a “preguntarse por el conocimiento, por el saber, por la enseñanza” (EGF1, 2024). En tal sentido, también señalan como importante “repensar la enseñanza en función de todas las cuestiones que están sucediendo en la actualidad” (EGF1, 2024), aspecto que refuerza la relevancia de la dimensión política que atraviesa la enseñanza y el abordaje que de la misma se potencia en las asignaturas involucradas.

Entre los intercambios se destaca como aspecto nodal que la didáctica debe atender a la vinculación entre enseñanza y las tecnologías digitales. Algunos de los estudiantes reflexionaron que los nuevos dispositivos tecnológicos “vinieron a marcar” (EGF1, 2024) a la enseñanza, y su uso extendido en la vida social merece que pensemos sobre ello, sobre todo porque se pone en jaque el lugar de los docentes en la transmisión de la cultura: “Hoy en día los dispositivos tecnológicos también actúan como docentes y es como que los docentes ‘reales’ tenemos que pelear contra los docentes ‘virtuales’, por decirlo de alguna forma” (EGF1, 2024) y luego continuaba la reflexión:

creo que las tecnologías de verdad pueden enriquecer la enseñanza, pero una buena tecnología nunca va a poder compensar una enseñanza deficiente. Entonces eso me hizo pensar, porque muchas veces como docentes apelamos al uso de los dispositivos tecnológicos (...) pero nos olvidamos de la parte que nos toca a nosotros (EGF1, 2024).

Otro estudiante, por su parte, afirmaba que la cuestión de la tecnología digital no es del todo nueva, pero es nodal preguntarnos acerca de los sentidos que se le otorga en la enseñanza. Hacia el final del diálogo, una de ellas señaló que le hubiese gustado hablar más del tema:

de la evolución de la tecnología en el ámbito educativo, qué es el chat GPT, cómo hacemos para trabajar con el chat GPT. Son cosas que ya están acá, no vamos a poder eliminarlas, pero tendremos que ver qué hacemos nosotros como futuros docentes para poder repensar algunas prácticas que involucran esas cuestiones (EGF1, 2024).

En este sentido, podemos analizar, junto al planteo de los estudiantes, que pensar hoy la enseñanza supone situarla en una trama de mutaciones tecnológicas sin precedentes. Este proceso que algunos autores denominan de digitalización de la vida y plataformización de la educación (Grinberg y Armella, 2023) está generando nuevas prácticas que tensionan y reformulan hondamente las formas del trabajo docente y la enseñanza. De hecho, los últimos avances en el campo de la Inteligencia Artificial a los que refieren los estudiantes, están permeando las prácticas sociales y escolares de manera acelerada arrasando sin mucho aviso los suelos sobre los cuales se construía la ciencia, lo escolar y lo enseñable.

Ante este escenario vertiginoso y de enormes incertidumbres a nivel global, en donde la digitalización tiende a borrar fronteras y particularidades culturales y a alentar procesos de mayor individualización, es interesante que los estudiantes hayan puesto en valor prácticas y saberes que nos colocan a pensar condiciones institucionales concretas, lecturas situadas de lo escolar que atiendan a las peculiaridades locales y la construcción colectiva de conocimientos. En ese marco, también aludieron a ciertas perspectivas como las *epistemologías del sur* que cuestionan cómo circulan los saberes, dónde se localizan y cómo se disputan en los paradigmas reinantes. Pensar la didáctica desde autores locales, atendiendo a realidades latinoamericanas, fue una nota saliente de la conversación. Finalmente, plantearon que, en una coyuntura de desprestigio de la universidad pública como espacio social de producción de conocimiento, tenemos la “necesidad de construir redes académicas, sociales y políticas de contención que permitan construir resistencia ante tanta amenaza” (EGF1, 2024). Fueron muchas las alusiones, en este sentido, a los lazos afectivos entre estudiantes y docentes

como un modo de sostén en el cursado y como condición necesaria para la construcción de conocimientos al interior de la materia.

En relación con esto, advertimos que muchos de los aspectos trazados por los estudiantes están trabajándose en el ámbito académico. En presentaciones anteriores analizamos prácticas de conocimiento en producciones académicas de universidades de nuestro país y señalamos como temáticas emergentes en el campo didáctico contemporáneo a la enseñanza mediada por las nuevas tecnologías y la enseñanza atravesada por los afectos y las emociones (Baraldi, Luna y Picco, 2023). Si bien no son temáticas totalmente nuevas porque ya venían abordándose con cierta recurrencia, cobraron relevancia en contextos de pospandemia<sup>6</sup>.

Advertimos que tanto la digitalización de la enseñanza como la afectividad son saberes que están relocalizándose en el campo didáctico abriendo nuevas categorías de análisis. No obstante, también registramos que hay un escaso desarrollo referido a las transformaciones que sufrieron los objetos de enseñanza y a los efectos de la digitalización en los procesos de formación docente y en el trabajo (Baraldi, Luna y Picco, 2023 y Amarillo y Gallo, 2024). En lo relativo al discurso de la afectividad, apuntamos distintas perspectivas que dotan de enorme complejidad y heterogeneidad a sus usos en el campo didáctico<sup>7</sup>, por lo que se trata de un emergente sobre el que seguir indagando. De alguna manera, esto forma parte de lo que el grupo de estudiantes insta a continuar reflexionando, dando cuenta de los saberes que pujan por ser pensados hoy.

Así, un asunto interesante de remarcar en la investigación es que las problematizaciones manifestadas por los estudiantes pueden estar señalando potenciales puntos de apertura y nuevas demandas a la didáctica que, a su vez, se evidencian como emergencias en producciones académicas recientes.

## Volver a pensar la Didáctica en la formación docente

Al proponernos trabajar en torno al saber didáctico en ámbitos de formación docente universitaria quisimos evitar reducir la problemática de la didáctica a su estructura disciplinar formalizada en cuerpos de conocimientos objetivables y objetivados en cúmulos bibliográficos, planes y programas de estudio. La referencia a tres cátedras universitarias operó como un modo de recortar enclaves institucionales y prácticas de formación concretas a través de las cuales rastrear prácticas de conocimiento y pensar en torno a relaciones de y con saberes que se están propiciando. La socialización de experiencias de estudiantes que cursaron y aprobaron asignaturas de Didáctica en diferentes carreras y facultades fue una decisión metodológica para comenzar a producir información respecto de aquel rastreo. Dicha elección no excluye que la indagación permita trabajar, además, con las experiencias de los equipos de cátedra.

El material generado mediante la técnica de grupos focales constituyó una rica instancia de producción de datos, cuya sistematización no se agota en los ejes categoriales elegidos para este artículo. Asimismo, los aspectos desandados en los sucesivos apartados, a partir de los testimonios recogidos, nos permiten volver la mirada sobre posibles trazados que presentan las relaciones entre formación docente y didáctica, en su inscripción simultánea en tanto asignatura universitaria y espacio donde se materializan ciertas prácticas de conocimiento, relaciones de y con los saberes, que incluso rebasan las cuadrículas curriculares.

Podríamos decir que el modo en que se articulan ambas aristas de lo didáctico en las experiencias estudiantiles fue el hilo conductor de la segunda línea de la investigación. De esta manera, a partir de los puntos ya descritos, es posible identificar ciertas “zonas” en que el tránsito por estos espacios curriculares pone al descubierto al saber como un ámbito de transacciones, conflictos y problematizaciones posibles al interior de las carreras, con relación a experiencias institucionales y biográficas, expectativas sociales, reglas académicas, tradiciones formativas, culturas institucionales, vinculaciones con potenciales escenarios profesionales.

Dichas “zonas” están representadas, sobre todo, por dos tipos de problematizaciones que le otorgan una dinámica particular a la relación de los estudiantes con las cátedras de Didáctica. En primer término, estas asignaturas serían las que exponen con mayor contundencia las vicisitudes en la configuración de su identidad

como docentes, en virtud de que testimonios de estudiantes afirman que allí se “pensaron por primera vez” como enseñantes. Más allá de que esto no sea estrictamente así, podemos conjeturar que los espacios de didáctica provocan y evocan una serie de imaginarios, expectativas y apuestas en relación con los alcances de esta identidad como parte de los propios movimientos de saber que se propician allí. Esta identidad se torna abierta, conflictiva y desafiante cuando se la interpela desde los trayectos de formación universitaria más amplios y desde escenarios socio-educativos actuales.

Otra zona de problematización, ligada a la anterior, es la referida a pensar los vínculos posibles y deseables con espacios próximos al desempeño docente (ofrecidos en otras cátedras de los profesados universitarios y en Didáctica en particular). Las relaciones a entablar con realidades educativas complejas y la capacidad para crear lecturas situadas de las mismas, que destaquen potencialidades para la enseñanza, asoma como un hilo tensor del saber didáctico asumido como propio por los estudiantes. Al mismo tiempo, esto se conecta con la cualidad de incertidumbre y provisionalidad que otorgan al conocimiento cuando recuperan sus aprendizajes.

En síntesis, las interacciones promovidas en el marco de los grupos focales permitieron la identificación de estos nudos o “zonas” en los que, además de conocimientos, lo que se estaría produciendo son ciertas disposiciones o modos de relación de los estudiantes con la formación docente en general y con los saberes didácticos en particular. Esas relaciones dan cuenta del carácter interpelador que adquiere para ellos pensarse en su vínculo con la Didáctica y la formación docente, en el marco de escenarios educativos que son asumidos como turbulentos y mutables, sobre todo cuando exponen reflexiones en torno a problemáticas socioeconómicas y tecnológicas contemporáneas. Aquí es interesante destacar que el vínculo no se plantea en términos de demandas de resoluciones anticipadas por la teoría didáctica ni de subestimación a todo soporte teórico. Podemos inferir que la demanda que emerge es que el tránsito por la cursada ofrezca y fortalezca un ámbito en el que aquellos nudos asuman un cierto estatus de saber, un carácter organizador de los conocimientos didácticos en su relación con la formación inicial y con otros sujetos e instituciones que intervienen en esta última.

Consideramos que estos hallazgos nos invitan a desmontar el carácter “obvio” que cobra la Didáctica en la formación docente y a reconsiderar lo que *a priori* tomamos como objetos de enseñanza en nuestras asignaturas. También nos convocan a pensar cómo se expresa en términos de las dinámicas de las cátedras y las experiencias estudiantiles la condición de *disciplinarización secundaria* (Suasnábar, 2013) que atraviesa a las disciplinas de la educación, puesto que los testimonios recabados y analizados en este trabajo permiten complejizar la mirada sobre las tensiones que estructuran nuestro campo.

Al iniciar este texto hicimos alusión a distintos trabajos en donde reconocidos didactas -y sobre la base de diversas perspectivas e interrogantes- miraron, analizaron y/o permitieron reconceptualizar el campo didáctico. En tal sentido, contamos con valiosos textos que han dado cuenta acerca de los modos en que históricamente la didáctica construyó conocimiento, a las diversas filiaciones políticas y epistémicas, a la emergencia de nuevas categorías de análisis, a la inextricable necesidad de considerar la complejidad de la práctica, entre otras cuestiones.

Ahora bien, las voces de los estudiantes que transitaron el cursado de Didáctica, ¿nos aportan nuevos elementos para volver a pensar el campo didáctico y las asignaturas en las que nos desempeñamos? Entendemos que el trabajo con sus experiencias constituye un aporte en ambos sentidos, en la medida en que se hicieron evidentes vínculos y tensiones entre el campo académico y el campo profesional, entre los distintos espacios curriculares de formación docente, entre corpus de conocimientos objetivados y sus propias relaciones de y con los saberes puestos en juego en la formación inicial. En ese sentido, tanto encuestas como grupos focales nos permitieron reconocer “zonas” o nudos en torno a los cuales ese saber didáctico se va armando, siempre en situación y en el diálogo con otros sujetos. Así, el saber didáctico asume un carácter problematizador acerca de los alcances que adquiere hoy la identidad docente y la enseñanza con relación a la complejidad de los propios trayectos de formación y del tiempo presente, tarea que emerge en los grupos focales como preguntas vitales a desentrañar junto a otros. Estos rasgos serían, en parte, lo que puede dotar de relevancia y direccionalidad a las

producciones del campo y a su enseñanza en la medida que se habilite la identificación y problematización de dichas preguntas y tensiones como insumos de trabajo. Creemos que aquí residen nuevas potencialidades para el saber didáctico en el marco de prácticas de investigación y de enseñanza al interior de la formación docente universitaria.

## Referencias bibliográficas

- Abdala, C., Cerisola, P. y Saientz, D. (Eds.). (2024). *Los desafíos de la Didáctica General. A 40 años de la democracia en Argentina. Demandas, tensiones e interrogantes. Experiencias y aportes de investigaciones desde el campo disciplinar* (1a.). Tucumán, Argentina: EDUNT. Recuperado de <https://medios.unt.edu.ar/2024/12/03/los-desafios-de-la-didactica-general-por-carolina-abdala-paulina-cerisola-y-deborah-saientz/>
- Amarillo, M. y Gallo, R. (2024). Educación, Emociones, Enseñanza: Un relevamiento en torno a distintas relaciones y perspectivas en publicaciones argentinas recientes. En IV Jornadas Debates y Políticas en la Psicología y el Psicoanálisis. Universidad Autónoma de Entre Ríos, Entre Ríos, Argentina.
- Baraldi, V. y Luna, V. (2022). Perspectivas y categorías didácticas presentes en revistas argentinas de educación. Un relevamiento preliminar. En V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior: diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas. La Enseñanza Superior ante la disrupción provocada por la pandemia: horizontes posibles. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Recuperado de <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=17686>
- Baraldi, V., Luna, V., y Picco, S. (2023). Desafíos teórico–metodológicos para comprender la complejidad de la enseñanza. Aportes para la discusión desde un proyecto de investigación en curso. *Itinerarios Educativos*, 18, e0047. DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0047>
- Baraldi, V., Luna, V., y Picco, S. (2024). Prácticas de conocimiento y saberes en cátedras de Didáctica de tres Universidades nacionales. Avances de una investigación en curso. En C. Abdala, P. Cerisola y D. Saientz (Eds.). *Los desafíos de la Didáctica General. A 40 años de la democracia en Argentina. Demandas, tensiones e interrogantes. Experiencias y aportes de investigaciones desde el campo disciplinar* (pp. 231-242). Tucumán, Argentina: EDUNT. Recuperado de <https://medios.unt.edu.ar/2024/12/03/los-desafios-de-la-didactica-general-por-carolina-abdala-paulina-cerisola-y-deborah-saientz/>
- Barco, S. (1989). Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica. *Revista Argentina de Educación*, Año VII(12), pp. 7-23.
- Beillerot, J., Blanchard–Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. México DF, México: Paidós.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camilloni, A. (2007). El sujeto del discurso didáctico. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney. *El saber didáctico* (pp. 61-70). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Cometta, A. L. (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), e21. DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e021>
- Cornú, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. En G. Frigerio y G. Diker G. (Comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 27-37). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores* (1a.). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Revista Perfiles*, (80), pp. 5-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208002.pdf>
- Diker, G. L. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, 52, pp. 150-171. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635246009>
- Falconi, O. (2012). Aportes para una didáctica general de las situaciones singulares: Sujetos, dispositivos de enseñanza y construcciones ético-políticas. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 7, pp. 93-108. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15090>
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza* (1a.). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (1a., pp. 149-179). Madrid, España: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- Grinberg, S. y Armella, J. (Eds.). (2023). *Educación de plataforma. Sociedad postmedia y pedagogías por-venir*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas de conocimiento y universidad. *Itinerarios Educativos*, 9, pp. 43-58. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6535>
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Maggio, M. (2018). La trama epistemológica de una investigación planteada en la articulación entre la tecnología educativa y la didáctica. *Revista de Educación*, 14.2. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/3042](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3042)
- Mazza, D. (2016) El vínculo en la enseñanza. *Fundación Luminis*. Revista Perfil. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/320754272/EL-VINCULO-EN-LA-ENSEÑANZA-pdf>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Orozco, B. (2006). Aprendizajes socialmente significativos: En diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en Educación. En el *Foro: 50 años del Colegio de Pedagogía*. México DF, México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Picco, S. (2014). Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica: Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina, entre 1960 y 1990 (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://doi.org/10.35537/10915/35590>
- Pruzzo de Di Pego, V. (2018). Epistemología didáctica: Integración de aspectos políticos y éticos en el análisis científico. *Revista de Educación*, 14.2. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/3041](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3041)
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.

- Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 117-155). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Souto, M. (2023). Lección 4. Reflexiones y nuevos rumbos en la Didáctica. En J. Bernik, V. Baraldi, O. Lossio y V. Luna (Eds.) *Lecciones Maestras* (pp. 53-60) Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL. Recuperado de [https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/7154/LeccionesMaestras\\_AA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/7154/LeccionesMaestras_AA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Stone Wiske, M. (Comps). (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59), pp. 1281-1304. Recuperado de <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/289>

## Notas

- 1 A fin de facilitar la lectura y atendiendo a la economía del lenguaje, este trabajo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.
- 2 Como dijimos, sólo a modo de ejemplo hemos consignado algunos trabajos. Reconocemos que existen muchas otras producciones, a cargo de equipos de cátedra y de investigación en las universidades y otras instituciones de educación superior que, en la actualidad, generan saberes y conocimientos didácticos. A este respecto, puede ser interesante revisar la compilación realizada por Abdala, Cerisola y Saientz (2024) en la que figuran las ponencias presentadas en las VI Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General de Universidades Nacionales realizadas en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) en octubre de 2023.
- 3 “Prácticas de conocimiento en el campo de la didáctica: procesos y producciones que habilitan comprensiones de la complejidad del presente”. Bajo la dirección de la Dra. Victoria Baraldi y la codirección de la Dra. Virginia Luna. Período: 2021-2024. CAI+D 2020, FHUC-UNL. Código 50520190100019LI.
- 4 De aquí en adelante utilizaremos las siglas EGF1 para aludir a estudiantes del grupo focal 1 y EGF2 para referir a estudiantes del grupo focal 2. Recordamos que ambas sesiones de los grupos focales se concretaron el 10 de abril de 2024.
- 5 La lectura de autores clásicos de didáctica (por ejemplo: Comenio, Dewey, Freire) se realiza en Didáctica I (UNER) que es de cursada anual.
- 6 Señalamos que la virtualización de la enseñanza producto de la pandemia generó una serie de reflexiones e investigaciones que analizaron las mutaciones de la enseñanza, dando lugar a categorías como *enseñanza mixta, híbrida o bimodal* y nuevas herramientas tecno-pedagógicas. También reconocimos una apertura a pensar lo emocional y afectivo en la enseñanza. Una multiplicidad de nociones como *cuidado, sentimientos, cultura emotiva, políticas del afecto, pasión por la enseñanza* (Baraldi, Luna y Picco, 2023) se presentan como ejes de análisis en artículos académicos recientes.
- 7 Diferenciamos dos figuraciones de las relaciones entre enseñanza y afectividad: perspectivas que promueven *usos reduccionistas* de lo emocional y afectivo, de corte más bien técnico que pretenden propiciar la gestión de lo emocional en la enseñanza; y *perspectivas críticas*, que intentan problematizar esas relaciones, trazando análisis políticos, sociológicos o filosóficos sobre las derivaciones y usos de lo emocional en educación (Amarillo y Gallo, 2024).