

Congreso Iberoamericano

LA EDUCACIÓN ANTE EL NUEVO ENTORNO DIGITAL



formación**ib**)

ISBN 978-84-948417-1-2

Las mediaciones tecnológicas como oportunidad para la construcción de conocimiento didáctico en la formación docente universitaria.

Trentin, Vannina

Departamento de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras- Universidad
de Buenos Aires
vtrentin@gmail.com

1. Las mediaciones tecnológicas como oportunidad para la construcción de conocimiento didáctico en la formación docente universitaria.

Este trabajo procura aportar al debate acerca de la formación docente inicial universitaria y en particular, al debate acerca de la enseñanza de la didáctica como campo cuyo objeto son las prácticas de enseñanza, de cara a las transformaciones sociales, culturales e identitarias contemporáneas. Se trata de una empresa compleja que recupera marcos conceptuales, el relato de nuestra experiencia y el planteo de interrogantes que interpelan nuestra tarea. Una idea articula esta comunicación y es la convicción de que hoy, más que nunca antes, **es urgente formular propuestas formativas que reconozcan la importancia de enseñar teniendo en cuenta las particularidades que asume el conocimiento en la contemporaneidad** (Maggio, 2018), los modos en que se produce y circula dicho conocimiento a partir de la expansión de las TIC, no solo en la vida social, sino también en los distintos campos disciplinares. Cuando estos debates forman parte de las decisiones didácticas y pedagógicas que fundamentan las propuestas, nos embarcamos en un verdadero proceso de diseño orientado a la creación de lo que llamaremos aquí, **experiencias formativas**.

Existe acuerdo acerca de la relevancia social y política de la formación de docentes. Sin embargo, podemos reconocer varios aspectos críticos entre los que destacaremos dos. El primero refiere a la necesidad de revertir una tendencia que indica el **bajo impacto** que tiene la formación docente inicial en el desarrollo de las primeras prácticas de enseñanza. El segundo, remite al ya profundamente estudiado **alto impacto** que tiene la propia biografía escolar en la configuración del rol y del desarrollo profesional futuro. Interesa destacar el carácter incluso paradójico de estos hallazgos: mientras que el segundo reconoce la importancia que tienen las propias experiencias (buenas y malas) en la elección profesional y en los modos de llevarla adelante, el primero deja en claro que el sistemático proceso de formación docente, la mayoría de las veces, no logra consolidar saberes y prácticas que permitan superar o revertir aquellas experiencias vividas como estudiantes. Queda en evidencia lo que Philip Jackson caracterizó hace tiempo: la fuerza de las huellas que algunos docentes han dejado en nuestras vidas y el carácter persistente y pregnante de aquello que, en cierto sentido, nos ha transformado (Jackson, 1999, 2002). Reconocer este rasgo y la paradoja planteada, nos obliga a formular algunas preguntas ¿Qué sucede en la formación inicial docente que, al parecer, no logra dejar marcas lo suficientemente potentes en los futuros docentes como para impedir la repetición de lo que se ha vivenciado como estudiantes? ¿Qué características debería tener la formación para permear las biografías escolares de modo tal de interpelarlas, enriquecerlas y sobre todo, habilitar la creación de nuevas y superadoras prácticas de enseñanza?

Nuestro caso, nuestras prácticas, nuestros desvelos

Enseñamos en la FFyL de la UBA, una materia que se llama Didáctica General y que cursan todos los/as estudiantes que eligen ser profesores/as de nivel medio y superior. Su régimen es anual y se matriculan entre 400 y 500 estudiantes cada inicio de cursada de modo sus características distintivas son la masividad y la heterogeneidad de carreras de base.

Nuestra materia, junto con una didáctica especial por campo disciplinar, son las únicas que diferencian el plan de estudios del profesorado del de la licenciatura en la mayoría de las carreras. Este dato es toda una definición curricular que actualiza de modo cabal, la tradición academicista en la formación docente (Davini, 1995) y la cristalización de la clásica disputa entre la formación disciplinar y la formación pedagógica más la estratificación que surge de esta división. Si bien existieron intentos por abrir el debate en torno a este asunto, ninguno permitió hasta el momento analizar en profundidad las implicancias que tiene en la formación los modos de relación que se establecen entre los saberes que provienen de un espacio, de otro o de tantos otros como debiéramos imaginar. Desde nuestro punto de vista el problema así planteado, empobrece el análisis acerca de la formación y la enseñanza, así como a las mismas prácticas que los sustentan. Reconocemos en este punto, una limitante de orden institucional y académico que pone en evidencia las tensiones de un campo y las luchas por la consolidación de los discursos hegemónicos (Bourdieu, 1990) que está lejos aún de saldarse pero que resulta urgente si aspiramos a transformar la formación docente inicial en la universidad.

La propuesta de nuestra materia fue cambiando a lo largo de los años producto de situaciones y motivos diversos: modificaciones en la conducción del equipo, de la evaluación de nuestras prácticas, de la sistematización de las opiniones de los estudiantes, de la necesidad de actualizar enfoques o marcos teóricos. Estas podrían ser razones obvias, que en general movilizan a cualquier equipo a realizar ajustes en la enseñanza. Quisiéramos destacar una razón de otro orden, podríamos decir epistemológico que se vincula con la necesidad de revisar supuestos y marcos sobre los que se apoyó hasta el momento el campo mismo de la didáctica y en particular una didáctica orientada a formar futuros docentes. Esta inflexión tiene su origen en los aportes más recientes e innovadores del campo de la tecnología educativa en Argentina, que son aquellos que comparten con la didáctica el estudio de las prácticas de enseñanza y en este caso, de las que integran las TIC. Estos desarrollos tienen una preocupación como hemos indicado más arriba, por construir un enfoque de enseñanza tenga en cuenta las particularidades que asume el conocimiento en la contemporaneidad, los modos en que se produce y circula dicho conocimiento a partir de la expansión de las TIC en las distintas disciplinas y también los modos en que circula socialmente. Inspiradas en esta premisa, con un grupo de colegas nos dispusimos a diseñar propuestas con tecnologías en el dictado de la materia recreando las tendencias de los usos y desarrollos del campo. En un primer momento fueron actividades aisladas que poco a poco marcaron un camino y delinearon lo que entendemos, deja más claras las potencialidades y las limitaciones que nos atraviesan en el equipo en relación con el diseño de nuestras propuestas de formación.

La primera de las acciones fue desarrollar un Congreso Interno Virtual en el año 2013. Se trató de una iniciativa que buscaba romper una lógica de cursada dividida en clases teóricas y clases prácticas, una constante de la organización de los espacios de clase en nuestra facultad. A su vez, dada la gran cantidad de estudiantes, se producía otra escisión entre los distintos grupos de clases prácticas (comisiones de prácticos). Intentando superar esta doble fragmentación del tiempo y el espacio de la cursada, organizamos este evento en la página que tiene la cátedra dentro del campus de la facultad. Elegimos la modalidad de “congreso” con el supuesto de que se trataba de un tipo de formato y de discurso al que nuestros estudiantes podrían estar habituados. Se plantearon ejes temáticos que recuperaban los núcleos conceptuales de la materia, y la participación fue a partir de la escritura de ponencias producidas grupalmente. Para favorecer los intercambios se estableció una dinámica en la cual cada grupo debía

seleccionar la ponencia de otro grupo y otro eje para leer en profundidad y formular un comentario. Además, se habilitaron tres foros de debate enfocados en temáticas transversales.

La evaluación fue muy positiva y los estudiantes destacaron que era la primera vez que escribían una ponencia, que participaban de un congreso como autores y más aún de un congreso virtual. También valoraron la posibilidad de intercambiar con estudiantes que no conocían, la oportunidad de acceder a experiencias escolares presentadas en los foros y, sobre todo, vivenciar que *“es posible aprender con un formato diferente al habitual”* lo cual, según sus palabras, favoreció además *“la integración de los contenidos”* y desde nuestra perspectiva habilitó caminos hacia mejores comprensiones. Para el equipo significó la oportunidad de revisar acuerdos, resignificar algunos propósitos de la tarea, discutir contenidos, alterar algunas de las formas habituales de ordenar la enseñanza entre otros elementos importantes. La propuesta también nos alertó acerca de algunas dificultades importantes que exceden los alcances de este trabajo pero que giran en torno a los supuestos en torno a las habilidades de los estudiantes universitarios y a la evaluación como problema didáctico.

Decidimos aprender de esta experiencia y asumir el riesgo de seguir profundizando el camino. Durante los años 2015, 2016 y 2017 trabajamos desde una perspectiva diferente que implicó pequeñas intervenciones con algunos rasgos que definimos en el diseño. Asumimos una lógica de **divergencia-convergencia** (Burbules, 1999; Buckingham, 2005), de **combinación de aplicaciones** (Brynjolfsson y McAfee, 2014) y de presentación de **recorridos diferenciados** de trabajo que acompañen las diversas cronologías de aprendizaje (Terigi, 2010). La divergencia más la combinatoria estuvo centrada en la idea de mostrar diversidad de herramientas, aplicaciones y recorridos en momentos claves de la enseñanza: la apertura, el desarrollo y la síntesis. La convergencia estuvo diseñada desde dos planos, por un lado, tecnológica buscando espacios virtuales que ordenaran las distintas propuestas y por otro lado, una convergencia conceptual dada por el trabajo de revisión y metaanálisis de las diferentes actividades desde la perspectiva de la didáctica en la formación docente.

Las actividades de apertura tienen en general el propósito de presentar un tema, de abrir preguntas, de mostrar el origen o la génesis de su importancia en el campo, de mostrar un camino posible para recorrer. Para ello seleccionamos algunos nudos conceptuales del programa y realizamos actividades con micro-entrevistas a estudiantes con el celular para recuperar las voces de los estudiantes de nivel secundario (nivel para el que se forman), collages de imágenes para reconstruir la matriz histórica de la escuela moderna, líneas de tiempo multimediales, murales virtuales a partir de selecciones de objetos o imágenes significativas para las biografías de los estudiantes en formación, entre otras. Con ellas quedó plasmada la variedad de accesos posibles a un tema y también la complejidad de un campo que comenzábamos a transitar.

Para el desarrollo tomamos como eje una de las actividades centrales de nuestra propuesta que es un trabajo de campo en instituciones reales donde los alumnos realizan entrevistas y observaciones grupalmente. Creamos un entorno en WordPress donde los grupos de trabajo iban recorriendo las diferentes etapas de la experiencia: diseño de los guiones, análisis y reflexiones. Diseñamos para las interacciones, un sistema de lectura cruzada entre pares donde cada grupo tenía otro grupo para acompañar haciendo comentarios, sugerencias, preguntas en el entorno público. Otra de las actividades que nos interesa destacar fue el desarrollo de una jornada intensiva destinada a trabajar el tema de escuela y medios, para ello implementamos una jornada que inició antes del horario de clase a través de las redes sociales

con un video que denominamos #AnticipacionesDidácticas. Luego, para el trabajo sobre los formatos de los medios, los estudiantes hicieron dos performances de programas televisivos donde trataron el tema “la crisis de la escuela secundaria” Mientras tanto transmitimos en vivo desde el grupo de Facebook y un grupo de estudiantes oficiaba de público posteando comentarios que luego retomamos en el cierre. Esta clase culminó días más tarde con una publicación digital que documentó el proceso y las decisiones didácticas que lo sostuvieron.

Las actividades de síntesis permitieron poner énfasis en la integración conceptual y de procesos de trabajo: para ello decidimos potenciar el uso de metáforas donde las imágenes, canciones o poemas tuvieron un lugar privilegiado, la decisión fue recueprar el potencial expresivo del arte como puerta para trasvasar los límites conceptuales de los marcos teóricos. La propuesta se centró en el uso de aplicaciones para hacer intervenciones en imágenes, grabar audios con lecturas, compartir música, entre otras.

Todo este trabajo fue coordinado y acompañado fundamentalmente desde dos espacios de comunicación en los que convergían todas las propuestas: un grupo cerrado de Facebook y el campus virtual de la cátedra. En el grupo cerrado realizamos síntesis, anticipamos sentidos didácticos de las actividades, resolvimos dudas puntuales operativas y conceptuales, animamos la participación, comentamos y evaluamos los avances del trabajo. Este espacio fue cobrando cada vez más centralidad y el campus fue perdiendo progresivamente protagonismo. Podemos imaginar algunas hipótesis al respecto, pero está claro que la cercanía y la inmediatez de esta red social tuvo un fuerte impacto para que esto así aconteciera. Fundamentalmente y a partir de lo que ya podemos anticipar como una de las mayores ventajas que los estudiantes destacaron, fue el lugar donde se sostuvieron y tejieron los vínculos y donde se sintieron más acompañados: “sabíamos que estaban allí” expresaron al final del proceso “*porque el equipo explicitaba con claridad el sentido didáctico (el para qué, por qué y el cómo) de cada una de las propuestas.*”

Las voces en formación, un disloque necesario

Cada uno de esos 3 años implementamos una breve encuesta al final de cada cursada y también mantuvimos reuniones de evaluación donde pudimos intercambiar opiniones con los estudiantes. Destacamos aquí algunas de sus voces:

“En 15 años de facultad, es la primera vez que siento que puedo aprender de un compañero, trabajar en grupos, compartir materiales, crear.” (Estudiante de Filosofía, 2016); “Lo que más me impactó es atravesar esta experiencia, ponerle el pecho a la incomodidad, bancarme ciertos márgenes de incertidumbre y confiar. Sin eso, no es posible aprender”. (Estudiante de Historia, 2016); “Llegué con cero expectativas. Me voy llena de ideas y de sueños y ahora sé que elijo ser profesora.” (Estudiante de Letras, 2015); “Me llevo de esta materia un grupo de amigos. El grupo hizo posible atravesar tanto movimiento. Agradezco que las docentes su acompañamiento a pesar de nuestras resistencias. Estamos formateados para repetir autores y acá es necesario pensar y poner el cuerpo” (Estudiante de Artes, 2017); “Destaco la coherencia de este equipo. Enseñan como piensan y te hacen vivir lo que proponen” (Estudiante de Ciencias Antropológicas, 2017)

Jorge Bárcena dice “*La formación inicia con la perplejidad, Hay algo que sucede y que no encaja*”. Durante mucho tiempo hemos buscado las mejores estrategias, diseñado infinidad

actividades para acompañar la formación de mejores profesores y maestros. Muchas veces hemos olvidado que esa formación implica una transformación. Más aún, hemos perdido de vista que la transformación “pide” algunas veces, dejar de lado lo que sabemos para dar paso a lo nuevo, donde todo se resignifica y por lo tanto crea. Lo que nos impulsó durante estos años a transitar este camino, tal vez secretamente, fue la necesidad de **modificar las lógicas de la formación**, poner en jaque todo aquello que sabíamos hasta el momento y que intuíamos, no era suficiente.

Volviendo a los interrogantes que nos planteamos al inicio, sabemos que nuestros estudiantes portan una trayectoria escolar y universitaria que los formatea para una versión de lo que es saber, de lo que es ser docente y ser estudiante. Una biografía que es también una construcción del cuerpo y de la subjetividad fruto del efecto performativo de una repetición ritualizada de prácticas y discursos. De una forma de enseñar y aprender que se naturaliza y produce la ilusión de una sustancia, de una esencia: “ser profesor es así”. (Butler, 1993). Desde esta perspectiva entendemos que no hay transformación posible sin la desnaturalización de esas formas y que un camino es producir intervenciones desde los márgenes, intervenciones subalternas, que colaboren con la deconstrucción del orden simbólico y material conocido y dominante. Intervenciones y prácticas que “hackeen” las coordenadas objetivas y objetivadas de la formación.

Sabemos también que comprender es solo una parte del proceso de formación-transformación pero que el mero análisis no es suficiente. Necesitamos además crear **experiencias formativas** que puedan ser potencialmente transformadoras, vivencias, inmersiones, atravesamientos. Partimos aquí de la idea de experiencia como “eso que me pasa”, es decir, como algo que es externo al sujeto, pero que lo permea porque él mismo está dispuesto a ser atravesado por ello. Necesitamos seguir pensando cómo construir propuestas didácticas capaces de conmover y de mover incluso los pilares mismos sobre los que se construyen. Dice Jorge Larrosa, *“Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios (...) que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones.”*

Mucho se ha escrito acerca de las bondades de las tecnologías en la enseñanza: la ubicuidad del conocimiento en la era digital, el debilitamiento entre el adentro y el afuera de las instituciones, los procesos de colaboración como motor para el aprendizaje, la importancia de crear comunidades, la diversidad de accesos al saber y los modos de representación del conocimiento. Mucho se ha escrito acerca de la importancia de formar a los futuros docentes en estos tópicos y de cómo las tecnologías ofrecen grandes oportunidades para transitar estas formas de conocer. Pero en la formación docente, las tecnologías despliegan su potencial para crear estas escenas que llamamos experiencias formativas, cuando permiten amplificar los sentidos transformadores de los temas que nos preocupan, cuando ayudan a hacer explícitas las decisiones didácticas, a documentar estos procesos y volver a ellos cada vez que sea necesario, es decir, producir análisis didáctico que crea y recrea la teoría. Estamos en camino aún de interpretar qué sería lo que los estudiantes reconocen como una experiencia formativa, pero de acuerdo a lo que venimos investigando sabemos que nos acercamos a ella cuando la

formación logra producir un acontecimiento, si entendemos por acontecimiento algo que genera un pliegue en la historia de todos y de cada uno.

Para finalizar vale decir que es posible transitar estos caminos de rupturas, experiencias, pliegues y acontecimientos sin las tecnologías. Pero en los tiempos que corren, sería no sólo más difícil, sino también más riesgoso. Implicaría fundamentalmente dar la espalda a los procesos culturales en los que nos encontramos inmersos como sujetos sociales y políticos. En un mundo que se presenta cada vez más complejo dejaríamos más desvalidos aún a los docentes del futuro. También más solos y alejados de sus potenciales estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P (1978) Algunas propiedades de los campos. En Questions de sociologie. Es Minuit, Francia.
- Buckingham, D (2004) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Manantial, Buenos Aires, Argentina.
- Burbules, N (1999). El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- Brynjolfsson, E. - McAfee, A: (2014) "The Second Machine Age: Table of Contents". Estados Unidos.
- Butler. (1993) Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'. Ediciones Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Davini, C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Ferry, G: (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós. México.
- Jackson, P (1999) Enseñanzas implícitas, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- Jackson, P (2002) Práctica de la enseñanza. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- Larrosa, J. 1998. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Laertes, Barcelona.
- Larrosa, J (2019) Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor, Noveduc. Buenos Aires, Argentina.
- Maggio, M (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Maggio, M (2018) Reinventar la clase en la universidad. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2010) "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". 23 de febrero de 2010, Santa Rosa, La Pampa. Argentina.

- Trentin, V (2017) Escuela y Medios: Reconstrucción de una clase diferente. FFyL, UBA. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: https://issuu.com/vanninatrentin/docs/reconstruccion_de_la_sesion_compartida_1a4cd16313e8a7
- Trentin, V (2019) Una invitación al silencio. Reseña “Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor”, Jorge Larrosa. Revista IICE, en prensa.