

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de Educación Primaria

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

DIDÁCTICA GENERAL

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

Directora editorial

Prof. Mgter. Liliana Abrate

Coordinación pedagógica y supervisión editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

Sofía López

Sol Eva Galán

Producción de contenido

Mariela Prado

Corrección de Estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez y Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI·MC



2023

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

PRÓLOGO

La experiencia vivida durante los años 2020 y 2021 ha trastocado las coordenadas para transitar y comprender lo educativo, así como todas las esferas de la vida, de manera inédita. Dentro del sistema educativo, se instalaron cambios exigidos por el contexto con el fin de mantener los procesos pedagógicos en tiempos, espacios y tecnologías imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desplegar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, estrategias didácticas, modalidades de evaluación, formas de generar vínculos, incluso su propio entorno de trabajo, para responder a las necesidades planteadas por el contexto. También tuvieron que incorporar, ineludiblemente, diversas herramientas para trabajar por medio de la virtualidad. Asimismo, estudiantes y familias debieron aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

La experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales conforma un saber de gran valor en una sociedad

donde los avances tecnológicos no cesan de producirse y en tiempos cada vez más acelerados. Este nuevo encuentro intempestivo con las tecnologías digitales supone también la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo, la potencialidad formativa de su utilización y la necesidad de formar una mirada crítica que haga de soporte en sus posibles aplicaciones.

Otro aprendizaje crucial que transitamos en contexto de pandemia, es la redefinición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo en y con la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar las dedicaciones horarias, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pedagógico, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias formativas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la presencialidad. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física, a la que estaba habituada la comunidad educativa para entenderse como tal, se van ensayando diversos dispositivos para cohabitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevas y valiosas formas de hacer escuela sin necesidad de que todo suceda en el edificio escolar.

Considerando estos saberes acumulados y procurando poner en valor las experiencias realizadas en las instituciones de formación docente de la provincia de Córdoba, la Dirección General de Educación Superior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI-MC), con el objetivo de dar continuidad a los procesos de democratización del acceso a las carreras de formación docente, atendiendo a las necesidades que presentan los diversos territorios de nuestra provincia en el contexto que vivimos.

La intención es desplegar y potenciar experiencias formativas que combinen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la presencialidad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtua-

les. En este sentido, la modalidad combinada plantea desafíos teóricos y metodológicos en relación a los objetos de saber, los formatos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, y abre la discusión sobre el significado de su presencia, resituándolos como posibles también en la virtualidad.

Si bien el lugar del/de la docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual —no sólo por las condiciones materiales vinculadas a lo tecnológico, sino también por haberse transformado de modo estructural las formas de trabajo—, sigue siendo el/la protagonista en las definiciones sobre los diseños de situaciones de enseñanza, volviendo a confirmar la centralidad de su tarea.

Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las distintas áreas del equipo técnico de la DGES —y especialistas convocados/convocadas para esta construcción—, emprende la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos, con la finalidad de acompañar las diversas experiencias de formación en modalidad combinada que requiere el contexto actual. La intención es ofrecer a profesores/profesoras de carreras de formación docente inicial caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza, inscriptos en el diseño curricular vigente.

¿Qué entendemos por itinerario pedagógico-didáctico?

Recurrimos a la metáfora del itinerario para ilustrar el sentido que quisiéramos que asuman estos recorridos pedagógico-didácticos que se ofrecen —a modo de texto abierto y flexible— a los/las docentes en la construcción de experiencias de enseñanza en la modalidad combinada. Esta producción se hace lugar entre el currículum y la enseñanza, y puede orientar la elaboración de las propuestas didácticas, colaborando en su re-territorialización en el espacio-tiempo particular que supone la combinación entre presencialidad y virtualidad.

Queremos poner a disposición un trazado posible que articule enfoques teóricos y perspectivas didácticas, ofreciendo mojoneros de

sentido a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos, sugerencias para la construcción de actividades, selección de materiales de lectura y diversos recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). Un trazado que pueda ser re-escrito por cada docente –y en conjunto– en función de sus propios posicionamientos y decisiones, recuperando sus experiencias y saberes. Puede tomarse como oportunidad para revisitar, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas desplegados en el *Diseño Curricular* (2015), incorporando los desafíos que implica la educación en post-pandemia en nuestro propio nivel, y en los niveles para los cuales formamos.

Estos itinerarios pedagógico-didácticos tienen la finalidad de mantener abierto el diálogo con profesores/profesoras de la formación docente inicial, para la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en modalidad combinada, sabiendo que estas también se juegan en las aulas y se recrean, junto a estudiantes y colegas, en las instituciones. Buscan ser una invitación a la escritura colectiva que dialogue, discuta y reconstruya saberes desde la experiencia historizada y los desafíos de futuro.

Dirección General de Educación Superior

Equipo técnico-pedagógico de la DGES

Programa de Formación Docente en Modalidad Combinada

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO
DIDÁCTICA GENERAL

Formato: Asignatura

Año: 2°

Carga horaria: 4 h cátedra (1 h de Taller Integrador)

Campo de la formación: General

Régimen de cursado: Anual

*Un lugar es más que una zona.
Un lugar está alrededor de algo.
Un lugar es la extensión de una presencia
o la consecuencia de una acción.
Un lugar es lo opuesto a un espacio vacío.
Un lugar es donde sucede o ha sucedido algo.
Y cuando un cuadro no llega a convertirse en lugar,
no pasa de ser una representación o un objeto decorativo,
una pieza de mobiliario.
(Berger, 2004, p. 53)*

Presentación: ¿nuevos aportes o más preguntas?

El presente itinerario surge del interés por compartir saberes y experiencias con docentes que tienen a su cargo la asignatura Didáctica General en el Profesorado de Educación Inicial y en el Profesorado de Educación Primaria¹; así como poner a

¹ El itinerario tiene como antecedente encuentros virtuales realizados con las profesoras Wanda Ledezma, Bárbara Klare Von Hermann, Marisa Toledo y Grisel Guazzini, que enseñan Didáctica General en profesorado del interior de Córdoba. De los intercambios y luego de haber compartido algunas ideas para las clases presenciales y virtuales, surgieron algunas inquietudes que aquí se presentan. Asimismo, en reuniones con Mariana de la Vega Viale, Sofía Lopez, Claudia Castro, Luciana Fernandez Sivori y a partir de la lectura de Soledad Galán, se propusieron algunas líneas de abordaje que le dan organización al contenido de esta propuesta.

disposición algunos apuntes y aportes² vinculados a la problematización y contextualización de los contenidos de esta unidad curricular, con la finalidad que dichos aportes puedan reinventarse en cada espacio de trabajo, según las propias necesidades y condiciones.

Cada año, los/las docentes revisan programas, repasan los contenidos seleccionados y la bibliografía a utilizar, proyectan algunas actividades, imaginan ciertos recursos y comienzan a diseñar un *sistema de ayudas* (Meirieu, 2001) necesario para enseñar a los/las estudiantes. En esa tarea de revisión, anticipan situaciones de aprendizaje que esperan sean significativas, a fin de contribuir, en su etapa inicial, a una formación docente sólida y relevante. Sin embargo, en este último tiempo, otro fue el desafío de los/las docentes en el Nivel Superior: organizar la enseñanza en la modalidad combinada. Afrontarlo requiere incluir situaciones didácticas que contemplen las características de ambos escenarios, el presencial y el virtual, reconociendo sus especificidades, a la vez que intentar construir un recorrido significativo para quienes aprenden. En dicha tarea se realizan ensayos en diferentes direcciones, en pos de generar variaciones respecto de la enseñanza que supone la copresencia –de estudiantes y docentes– en cada una de las clases. Actividades potenciadas por las tecnologías y diferentes modos de evaluación son algunos de los elementos que se tensionan para promover otras dinámicas y alternativas de encuentro con los/las estudiantes y la valoración de los aprendizajes.

Tal como señalan Alliaud y Antelo (2008) sobre el saber enseñar:

Saber es probar. Quien sabe es el que ha probado. Probablemente tenga alguna utilidad no perder de vista el carácter experimental de toda enseñanza, el poner a prueba o ser puesto a prueba, que remite a la dimensión “tentativa” de toda enseñanza. (p. 43)

Por ello, con el propósito de acompañar la tarea de revisión del programa y de las propuestas para este espacio curricular, reivindicamos un aspecto que es inherente al oficio docente: *experimentar la enseñanza*. En este sentido, acciones como jugar, explorar, indagar, entre otras, permiten leer este itinerario en clave de búsqueda y de construcción colaborativa. Específicamente, vamos a explorar alternativas vinculadas con la enunciación de los contenidos, su problematización y contextualización. Haremos el ejercicio de elaborar *narrativas transmedia* como una manera de poner en contexto los contenidos y, al mismo tiempo, generar puntos de contacto entre la presencialidad y la virtualidad.

² La autora Margarita Poggi en *Apuntes y aportes para la Gestión Curricular* (1998) explica el sentido del título de su obra. Cuando destaca la idea de apuntes, se refiere a las notas que sostienen o apuntalan y que sirven de apoyo para otras nuevas ideas; mientras que con la idea de aportes, alude a la de ayuda o contribución para “llegar a buen puerto” (Poggi, 1998, p. 9). En coincidencia con la autora, esperamos que este itinerario resulte un recorrido semejante, que permita compartir algunas ideas sobre las formas de gestionar los aprendizajes en la modalidad combinada, con el fin de llegar a algún destino o meta que nos proponamos, al menos, en el corto plazo.

Compartimos estas ideas teniendo presente ciertos interrogantes que interpe-
lan a los/las docentes en la toma de algunas decisiones de enseñanza:

- ▶ ¿Cómo formar estudiantes en una práctica reflexiva sobre las definiciones cu-
rriculares y las decisiones didácticas en los contextos de enseñanza?
- ▶ En la formación de los/las docentes, ¿cómo hacer que las problemáticas rela-
tivas a la selección de contenidos del Nivel Inicial y Primario sean considera-
das como objeto de conocimiento?
- ▶ Y en lo que respecta a las condiciones de enseñanza actuales, ¿cómo combi-
nar las instancias presenciales y virtuales?

Los/las docentes son *hacedores del currículum* (Prado, 2014), actúan selec-
cionando, organizando y secuenciando los contenidos, en este caso, de esta asigna-
tura. En este proceso de definiciones curriculares, hacen funcionar ciertos criterios.
Al seleccionar los contenidos, priorizan determinados enfoques o perspectivas para
su tratamiento; para organizarlos, establecen relaciones entre ellos y, para que pue-
dan ser aprendidos, los disponen en un tiempo y un orden determinados.

En coincidencia con Maggio (2018), creemos que al momento de definir y or-
ganizar los contenidos, también se puede recurrir a criterios más disciplinares y defi-
nir tópicos o nudos conceptuales, o bien, se los puede enunciar como problemáticas
relacionadas al campo profesional, a la investigación o a las tareas específicas del
oficio docente. Volveremos sobre esta cuestión, pero por ahora anticipamos que los/
las estudiantes son lectores/lectoras del programa de la unidad curricular que cur-
san, por eso es fundamental pensar cómo les comunicamos lo que van a aprender y
precisar aquello que es prioritario, mostrándoles algunas de las claves de construc-
ción del programa.

Acerca de la contextualización, la propuesta es revisar qué *lugares* podemos
construir o recrear para otorgarle sentido al aprendizaje. Para ello pensamos en ex-
plorar y conocer las posibilidades de uso de las narrativas transmedia en situaciones
de enseñanza. Entendemos que estos mundos narrativos pueden resultar una forma
de mediación entre los/las estudiantes y los contenidos seleccionados.

El carácter *transmedia* es “aplicable a diversos relatos que extienden su
universo más allá de un solo medio o plataforma y se distribuyen de forma
orgánica e integrada por diversos canales y formas de distribución, brindando
un fuerte protagonismo a la experiencia del usuario” (Marrocco, 2021, p.106).
Es decir que en las narrativas transmedia se construye un relato sobre un tema o
asunto en forma expandida, en diferentes lenguajes y formatos, ofreciendo así un tra-
tamiento amplio y diversificado de la problemática en cuestión. Su uso en contextos

de enseñanza supone un trabajo creativo por parte del/de la docente, quien hace un recorte de determinados contenidos para el tratamiento de una temática en función de su relevancia, elige recursos variados e imagina puertas de entrada diferentes para abordarlos.

Resulta clave el rol activo del/de la estudiante al tomar decisiones sobre su aprendizaje *en y desde* estas narrativas; para ello, el/la docente “propone una estructura a ser explorada, permitiendo a los participantes desarrollar su propia experiencia dentro de la propuesta” (Giovagnoli, como se citó en Marrocco, 2017, p. 107). Si bien las narrativas ofrecen el tratamiento o abordaje de una temática, las posibilidades de significación se amplían, no sólo por la diversidad de lenguajes y soportes que las componen, sino también porque están diseñadas para garantizar la autonomía de sus usuarios/usuarios. Así, al hablar del lugar de los/las estudiantes en relación con las narrativas transmedia, se habla en términos de *prosumidores* en lugar de consumidores: “*Es el prosumidor quien decide el camino a seguir para adentrarse en la propuesta de la narrativa, para penetrar su historia, según las posibilidades y puertas de acceso que el emisor le proporciona*” (Marrocco, 2021, p. 108. La cursiva es nuestra).

Otra de las características importantes de estas narrativas es que se componen de diferentes recursos. El/la estudiante puede, según la secuencia que elija, interactuar con ellos. Aunque hay conexiones y vinculaciones entre los recursos, cada uno resulta un producto que tiene sentido propio y su exploración se realiza con independencia respecto de los otros.

A su vez, la producción y el uso de estas narrativas, puede transformarse en una herramienta que habilita formas de poner a disposición de los/las estudiantes aquello que es relevante de ser aprendido. Entendemos que su uso puede anticipar la complejidad de los escenarios de la práctica docente, ofreciendo recursos teóricos y metodológicos variados, sin desconocer el objetivo: organizar una propuesta que apunte a la construcción del oficio docente desde una mirada reflexiva. Esta tarea implica el desafío de pensar en otra forma de enunciación de los contenidos y ofrecer una organización tal que permita una amplia cobertura del tema, siendo fundamental anticipar la autonomía que tendrán los/las estudiantes en el desarrollo de su aprendizaje. En relación con este aspecto, y siguiendo el planteo de Meirieu (2001), destacamos que:

Sólo existe autonomía en la medida en que un sujeto ha adquirido la capacidad de utilizar de manera pertinente una herramienta cognitiva, es decir, de asociarla a situaciones en las que habrá identificado un problema para el cual conoce la eficacia de esa herramienta. (p. 97)

Para generar condiciones en las que sea posible aprender a reflexionar sobre las definiciones curriculares y la toma de decisiones didácticas en contextos de en-

señanza, es necesario crear situaciones en las que los/las docentes en formación puedan interactuar con los contenidos de la asignatura, no sólo para aprenderlos, sino para pensarlos como herramientas que permitan intervenir en la realidad.

Propósitos de la formación

- Revisar la relevancia de los contenidos de Didáctica General, asumiendo los desafíos de enseñanza en el nivel de destino.
- Incluir narrativas transmedia como una forma de enseñanza y de definición curricular que atiende la manera en que seleccionamos, organizamos y presentamos los contenidos.
- Proponer alternativas de organización de la enseñanza en la modalidad combinada.
- Desarrollar propuestas de enseñanza que contribuyan al desarrollo de procesos reflexivos y autónomos en el aprendizaje de los/las estudiantes.

¿Por qué y para qué la didáctica?³

En el *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria* (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba [ME], 2015) se indica que en Didáctica General “se construyen conocimientos acerca de los procesos de enseñanza y, por lo tanto, del sentido y significado de la intervención didáctica como práctica situada en particulares contextos sociales, históricos y culturales” (p. 47). Asimismo, se plantea la importancia de superar visiones y usos tecnicistas de la disciplina, con el fin de apuntalar y promover la problematización de “los procesos de decisión, reflexión y acción que comprometen la profesionalidad del ejercicio de la docencia” (p. 48), desde la formación inicial.

Consideramos a la Didáctica General como disciplina cuyo objeto de estudio son las prácticas de enseñanza entendidas como actividades intencionales, situadas y complejas. Somos conscientes de que no se trata de prácticas neutrales, sino que están ligadas a las convicciones y concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje y la tarea misma de enseñar:

La didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones. (Camilloni, 2007, p. 22)

³ Tomamos aquí una expresión de la autora Alicia Camilloni del primer capítulo, Justificación de la Didáctica, de su libro *El Saber Didáctico* (2007).

En principio, la unidad curricular es presentada como disciplina y espacio de construcción de un conocimiento especializado sobre la enseñanza, en el que se abordan como temas centrales el currículum y la evaluación. En dicho campo, los/las docentes encuentran herramientas para enseñar, reconociendo las condiciones y los contextos en los que deben intervenir.

Desde los aportes y contribuciones de la literatura especializada en los temas propios del área y aquellos vinculados a la teoría curricular, se dispone de un conjunto de saberes, experiencias e investigaciones a partir de los cuales los/las docentes a cargo de la asignatura construyen filiaciones teóricas. Una referencia bibliográfica ineludible para esta asignatura es *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, de la pedagoga Edith Litwin (2008). A través de su lectura, comprendemos el valor de enseñar arbitrando los medios necesarios para promover situaciones en las que los aprendizajes acerca del oficio docente contemplan la complejidad de los escenarios de actuación y puedan dar cuenta de las implicancias político-éticas de la enseñanza.

Es una prioridad formar docentes que puedan reflexionar y analizar las propuestas y prácticas de enseñanza, reconocer decisiones curriculares y didácticas, y asumir un posicionamiento (Litwin, 2008; Davini, 2015). Es por esto que nos orientan los siguientes propósitos:

- ▶ Promover experiencias de aprendizaje que tengan como objeto de conocimiento la enseñanza, asumiendo la responsabilidad de ofrecer categorías que permitan tomar decisiones más adecuadas y, en especial, proporcionar claves para aprender a reflexionar acerca de tales decisiones.
- Situar a las prácticas de enseñanza en los desafíos que los/las docentes tienen en sus escenarios concretos, es decir, reconocer la necesidad de inscribirlas en los actuales requerimientos del oficio de ser docente en las salas de Nivel Inicial y en las aulas de Nivel Primario.
- ◆ Ofrecer una propuesta didáctica que reconozca la modalidad combinada como condición de enseñanza, asumiendo la presencialidad y la virtualidad como *territorios* diferentes –cada uno con sus especificidades (Terigi, 2020)–, con la responsabilidad de generar un recorrido formativo que los implique.

En otro orden, los desafíos de enseñanza afrontados por los/las docentes durante la pandemia produjeron una revisión de las categorías y conceptos claves para pensar las prácticas de enseñanza⁴. Al respecto, retomamos la idea planteada por Flavia Terigi (2020) acerca de que el contexto es productivo, es decir, generador de

⁴ Se invita a revisar el artículo “‘Cuando pase el temblor’: la mirada de Terigi para pensar el currículum en pandemia” (Terigi, 2021) que forma parte del ciclo “La continuidad pedagógica 2020-2021: perspectivas y análisis de experiencias”, organizado por ISEP ese mismo año.

formas específicas de aprendizaje. Este planteo nos permite volver sobre las situaciones vivenciadas y reconocer el valor de lo ensayado. Las *invenciones* de enseñanza generadas en ese tiempo de pandemia promovieron formas posibles de trabajo e hicieron factible el sostenimiento de los vínculos educativos; por lo tanto, en la actualidad, estas se constituyen como insumos para pensar en las características del escenario de modalidad combinada. “Lo que vivimos es una fenomenal alteración de la forma escolar. Y las alteraciones en la forma escolar son oportunidades para la invención del hacer. Tal vez, estamos generando otras maneras de hacer las cosas” (Terigi, 2021). Es en este sentido que exploramos las alternativas que ofrece la didáctica transmedia, definida por Miriam Kap (2020) como una *didáctica emergente*:

La didáctica transmedia participa de las preguntas del campo: por qué, para qué y cómo enseñar, de manera situada en un contexto socio histórico e institucional particular y amplía el campo de la pregunta acerca de la manera de provocar aprendizajes profundos y perdurables. *No se agota en la incorporación o el análisis de los nuevos medios, los habita, los explora y los enriquece. Pero, además, la didáctica transmedia invita a la reflexión sobre lo realizado, sobre las decisiones y sobre las oportunidades de aprendizaje desplegadas en el mundo digital y conectivo de las redes para poder rediseñar una nueva práctica a través de distintas mediaciones, entornos, dispositivos e interfaces.* (pp. 94-95. La cursiva es nuestra)

La autora ofrece incluir en el tratamiento de los temas relativos a las prácticas de enseñanza la perspectiva comunicacional y mediática, a la vez que considerar los nuevos ambientes de enseñanza y aprendizaje. No se trata solo del uso de una multiplicidad de recursos tecnológicos y de formas diferentes de representación del conocimiento, sino de generar nuevos entornos de aprendizaje, donde la interactividad con los medios, la colaboración con otros/otras y la reflexión personal resultan fundamentales.

En esta búsqueda de nuevas formas de enseñar aparecen, en las prácticas observadas, algunos ejes comunes: el arte para poder construir conceptual y visualmente una experiencia de aprendizaje significativa, la multiplataforma como manera de comunicarnos y producir conocimiento, y el *suspense* o como dice Paul Ricoeur (2004) *la ‘puesta en intriga’ que hacemos clase a clase para mantener la tensión atenta entre lo que sucede y lo que vendrá* (p. 87. La cursiva es nuestra).

En los aportes de la didáctica transmedia, encontramos un indicio para explorar alternativas de enseñanza en la modalidad combinada, asumiendo la potencia comunicativa e interactiva del espacio virtual⁵ y trazando puntos de contacto con los encuentros presenciales. A partir de la idea de Terigi, nos preguntamos: si el contexto es productivo, ¿qué rasgos o aspectos del contexto presencial y del virtual tenemos que potenciar para posibilitar aprendizajes relevantes? Entendemos que la didáctica transmedia puede permitirnos construir esos puntos de contacto, tan necesarios para garantizar esta continuidad.

⁵ Nos parece oportuno recomendar el siguiente documento. “Uso pedagógico en aulas virtuales en la plataforma Educativa” (2022) elaborado por el Equipo de Educación Digital del Pro.FO.DI-MC.

Para empezar a escribir algunas respuestas a preguntas que nos inquietan, resulta entonces pertinente explorar las definiciones y conceptualizaciones de esta didáctica:

- ▶ ¿Cómo organizar un recorrido didáctico que combine lo presencial y lo virtual?
- ▶ ¿Cómo definir situaciones de aprendizaje que interpelen a los/las estudiantes reconociendo lo específico de cada escenario?

Consideramos que “la buena enseñanza es una compleja alquimia de estrategia y pericia técnica, imaginación artística, interacción y diálogo con el otro, deliberación y juicio conforme a valores” (Camilloni et al., 2007, p. 152). La actividad de enseñanza implica el despliegue de creatividad, inventiva y obstinación en las búsquedas de formas y generación de condiciones (Meirieu, 2001), con la intención de hacer que otros/otras aprendan. A través de las narrativas transmedia, generamos un *lugar* para situar los contenidos que desarrollamos en la asignatura. Este bien puede constituirse en un punto de partida desde donde explorar esta *didáctica emergente*, a la vez que resultar una forma de organización de la enseñanza en la modalidad combinada.

Sobre la enseñanza de la Didáctica General

¿Cómo enunciamos los contenidos?

En el *Diseño Curricular* (ME, 2015) los ejes de contenidos están referidos a la didáctica como disciplina, a los aportes de la teoría curricular, a la programación de la enseñanza y a la evaluación de los aprendizajes y de las prácticas. Entendemos que ofrecer en este itinerario una revisión o síntesis teórica de aquellas categorías y perspectivas disciplinares que son fundamentales y constitutivas del campo, no tiene mucho sentido para quienes enseñan estos contenidos desde hace ya un tiempo. Más bien, reconociendo la experticia docente en la enseñanza, nos proponemos prestar atención a las formas en que son enunciados los ejes y contenidos del programa. Este es un documento que expresa un conjunto de decisiones didácticas y se presenta a los/las estudiantes para dialogar con ellos/ellas como sujetos de aprendizaje. Es una propuesta que transmite un conjunto de expectativas en relación con lo que se espera que aprendan y el sentido que pueden otorgarles a tales contenidos. Por lo tanto, se hace necesario e interesante, como parte del oficio docente, analizar cómo escribimos tales contenidos, y cómo se los presentamos y comunicamos a los/las estudiantes. Proponemos, para ello, realizar ciertas operaciones sobre su escritura, es decir, transformaciones –que contemplen algunos criterios– en las for-

mas de enunciación. Empezaremos por renunciar al mero listado de contenidos para plantearlos como hipótesis o interrogantes, luego situarlos en mundos narrativos e inscribirlos en un contexto que facilite su aprendizaje.

En palabras de Maggio (2018):

Si organizamos las unidades temáticas en torno de preguntas, por ejemplo. Estas pueden ser (...) las preguntas complejas que nos hacemos como profesionales del campo (por ejemplo, ¿son los videojuegos una alternativa para el rediseño de la enseñanza?), como investigadores (la inclusión de videojuegos en la enseñanza ¿genera un rediseño que da lugar a nuevos problemas didácticos?) o desde la perspectiva del oficio (¿es posible desarrollar videojuegos en la escuela con los recursos materiales y humanos de los que se dispone?). *Cualquiera de estas preguntas –cada docente o equipo podrá juzgar el valor de cada tipo para sus propósitos didácticos– da un sentido al despliegue de los contenidos que alcanza la práctica de la enseñanza.* Con esto quiero decir que conlleva decisiones pedagógicas que interpelan la lógica del listado desde el momento en que los temas quedan inscriptos en interrogantes. *El tratamiento que demos a los contenidos en clase no puede omitir la fuerza de la pregunta que los anticipa en el programa y, con eso, ya crea una escena rica para la alteración de la secuencia progresiva lineal.* (p. 46. La cursiva es nuestra)

Es interesante destacar una de las ideas planteadas por la autora y que entendemos es central: *cómo* escribimos el contenido anticipa la escena de nuestras clases o al menos nos condiciona a tomar ciertas decisiones didácticas que sean coherentes con su formulación. *Qué* escribo y *cómo* lo escribo implica también explicitar enfoques, perspectivas y sentidos que queremos destacar. Esta enunciación, asociada a los principios de selección, organización y secuenciación, permite configurar ciertas formas de relación de los sujetos de aprendizaje con los contenidos. Sobre este aspecto particular, Maggio (2018) expresa que “al definir unidades en torno de casos, problemas o proyectos, lo más probable es que estemos anticipando el carácter de la práctica desde un punto de vista más integral” (p. 47). Entonces, un criterio de enunciación podría ser que la formulación invite a explorar situaciones, abordar casos (Litwin, 2008), realizar inferencias e imaginar alternativas. De esta manera y desde la formulación de los contenidos, se amplían los procesos cognitivos implicados, ya que no se les solicitará sólo el manejo teórico de los conceptos, sino que se activarán otros procesos de pensamiento, tales como la indagación, el análisis de variables, la exploración de opciones y la construcción de hipótesis.

En palabras de Maggio (2018):

En este punto quiero, además, pensar que las unidades del programa tampoco tienen que estar organizadas a la manera de un listado. ¿Por qué no pensar en unidades que, al tratar temas de un mismo nivel de análisis, se ubiquen en forma paralela y a las que se pueda entrar en distintos momentos sin hacer necesariamente un recorrido cronológico? ¿Por qué no disponer las unidades de a pares, si el contenido lo justifica, o en círculos que representen la mejor expresión de la espiral bruneriana (Bruner, 1972)? O, pensado de otro modo, ¿cómo sería un programa concebido como mapa donde los recorridos por realizar no estén pautados desde su lectura? (p. 48)

Si el programa es entendido en el marco de una situación comunicativa, podemos hacer uso de los recursos del lenguaje, destacando líneas de sentido que esperamos propiciar en el proceso de aprendizaje. Como ya sabemos, su configuración no es una acción neutral. Explicitar el enfoque es parte del contrato didáctico, por lo tanto, asumir las convicciones que lo sostienen es una tarea honesta frente a los/las estudiantes. Esta tarea va de la mano de la puesta en evidencia de las razones y propósitos que nos llevan a considerar relevantes determinados contenidos y, al mismo tiempo, favorece la posibilidad de que los/las estudiantes puedan asumir su propio posicionamiento.

Si en el programa se prioriza presentar una lista de contenidos, lo más probable es que haya una tendencia a realizar un abordaje lineal. Si su formulación sugiere un tratamiento teórico, abstracto o con cierta apariencia de neutralidad, habrá menos posibilidades de habilitar la problematización.

Los conceptos no son abstractos, no están autocontenidos. Son, en cierto modo, semejantes a herramientas cuyo significado no puede ser comprendido sino a través del uso, lo cual supone adoptar el sistema de creencias de la cultura en el que son empleadas (...) El aprendizaje "robusto" (no inerte) se logra en la interrelación actividad-cultura-concepto. Ninguno de éstos puede ser comprendido sin los otros dos. Las disciplinas académicas, las profesiones y los oficios son culturas. Los estudiantes no pueden aprender los conceptos sin aprender las culturas. El aprendizaje es un proceso de enculturación. (Camilloni, 2007, p. 29)

Por eso, con la misma obstinación con que llevamos a cabo la tarea de enseñar imaginando situaciones didácticas, deberíamos poder ocuparnos, en primer lugar, de la re-creación del programa, para observar qué cuestiones son posibles de ser modificadas en la escritura de los contenidos y empezar a hacer algunas variaciones.

¿En qué contextos presentamos los contenidos?

Estamos habitados de relatos todo el tiempo, de relatos de otros, de los medios de comunicación, de la literatura, del cine, de las series, de la televisión, de lo que nos cuentan nuestros familiares, nuestras madres o padres, o abuelos o vecinos, o lo que fuere; y entonces, en ese entretejido, también es muy importante que un estudiante pueda construir su relato y ponerlo en ese tejido. Que el estudiante no sea solo un receptor de relatos, sino también un productor de ellos. No necesariamente tienen que entrar a un escenario, como el libro, el teatro o la pantalla; podemos crear relatos y compartirlos en nuestro pequeño entorno.
(Andruetto, 2022, párr. 9)

La forma de escritura a ensayar en el programa sugiere la búsqueda de la problematización y contextualización de los contenidos, que deben ser presentados en un contexto problematizador, que ponga de relieve su carácter dinámico y, sobre todo, la posibilidad de constituirse como herramienta para intervenir la realidad. Entonces, otra de las operaciones a realizar sobre los contenidos se vincula con la creación de contextos en los que sea posible situarlos: “lo que se aprende lleva la marca de la situación y el contexto en que fue aprendido... ¿Qué y cómo enseñar para que los alumnos transfieran lo aprendido a otras situaciones y, en particular, a la vida real?” (Camilloni, 2007, p. 30). El objetivo es crear contextos que permitan dar sentido al aprendizaje, comprendiendo así la complejidad de los temas abordados.

La autora Alicia Camilloni destaca los aportes de las teorías de la *cognición situada* y la *cognición distribuida* para referirse a la importancia del diseño de situaciones de enseñanza que favorezcan aprendizajes y acerquen a los/las estudiantes a las *prácticas de referencia*. Si lo trasladamos a nuestra asignatura, podríamos considerar los desafíos que en la práctica tienen los/las docentes de Nivel Inicial y Primario y, desde esos desafíos, pensar en la definición de contenidos, temáticas y situaciones-problemas a ser aprendidos.

En pos de la problematización y contextualización que estamos proponiendo, resultan interesantes las narrativas transmedia como recursos potentes para comunicar los contenidos. Como ya mencionamos, en nuestro espacio curricular es sustantiva la formación en prácticas reflexivas acerca de las intervenciones docentes. Por ello, es fundamental que los contenidos contemplen las problemáticas actuales referidas al currículum escolar y a la enseñanza en el Nivel Inicial y Primario como objeto de estudio y reflexión, es decir, que incorporen relatos que sean representativos

de las perspectivas y producciones de quienes participan en las decisiones curriculares y en las prácticas de enseñanza. Se trata de una forma de anticipar aquellas situaciones que se pueden producir en los escenarios reales de la actuación profesional docente, a la vez que reflexionar sobre ellas.

Las narrativas transmedia favorecen la creación de contextos. Allí los contenidos encuentran un *lugar* que los sostiene, los hace accesibles y los pone en tensión al estar relacionados con diversos relatos y/o situaciones. Quienes los leen, interactúan con ellos de manera autónoma, pudiendo tomar diferentes caminos o recorridos. En líneas generales:

Transmedia es el arte de crear historias en múltiples plataformas, hiladas por conexiones sutiles que invitan al “lector” a conocer un todo, que es más que la suma de sus partes, tomando parte activa en la narrativa como creador y en rumbos no lineales de interacción con la historia. (Restrepo, como se citó en Bregazzi y Odetti, 2015, párr. 29)

En esta forma de relación con el contenido, por una parte, el/la docente presenta un mundo narrativo con “la posibilidad de transmitir un contenido de forma fragmentada y expandida, utilizando múltiples plataformas y a través de diversos medios y lenguajes” (Obando-Arroyave, 2021, p. 33). Se cambian así los criterios de selección, organización y secuenciación de los contenidos. Por otra parte, el/la estudiante desarrolla un mayor grado de autonomía y de implicación con la propuesta didáctica, porque de algún modo se configura como co-diseñador/co-diseñadora.

La didáctica transmedia implica una ruptura con las tradiciones, donde juega la sensibilidad, los sentidos, las yuxtaposiciones y las experiencias híbridas. Implica un hacer transformador en múltiples plataformas y dispositivos, que requiere estar atentos, permeables y performativos. *La Didáctica transmedia da cuenta de un saber creado y recreado entre estudiantes y docentes vinculados de manera novedosa con el conocimiento a través de una ruptura de tiempo, espacio y jerarquías tradicionales.* (Kap, 2020, párr. 3. La cursiva es nuestra)

Entonces, la tarea del/de la docente es construir un mundo narrativo acerca del tema o problemática que se quiera abordar y los contenidos, en tanto herramientas, sirven para describir, interpretar, indagar y hacer más inteligible cada problemática. Para elaborar esta formulación, el/la docente seleccionará determinados recursos (imágenes, textos, audiovisuales, audios, entre otros). Cada uno de los recursos elegidos es una producción independiente, tiene sentido por sí mismo y su posible lectura e interpretación no está sujeta al contenido ni al abordaje de los otros recursos. Así, cada recurso elegido se constituye en una de las *piezas* de la narrativa. En situaciones de enseñanza, en el recorrido que harán los/las estudiantes, algunas de estas piezas podrían ser consideradas como *no negociables*, es decir, más allá del camino que cada uno/una elija, tendrán que interactuar con algunas de esas piezas para la acreditación de los aprendizajes.

Es necesario también poner a disposición estos recursos en algún soporte o plataforma que los contenga, por ejemplo el aula virtual. En este sentido, cabe aclarar que el/la docente que diseña una narrativa transmedia debe contar con algunos conocimientos mínimos relativos a las nuevas tecnologías.

Hemos contemplado hasta aquí dos cuestiones sobre las *operaciones* a realizar con los contenidos de Didáctica General: la problematización y la contextualización. Resumimos a continuación los pasos a seguir:

- ✓ Redefinir los contenidos.
- ✓ Enunciar los contenidos como hipótesis/preguntas.
- ✓ Vincular los contenidos a la problemática definida.
- ✓ Seleccionar *piezas* o recursos clave y otros secundarios que compondrán la narrativa (llamamos *pieza* a cada uno de los recursos que conforman la narrativa).
- ✓ Elegir una plataforma para ubicar el mundo narrativo.
- ✓ Promover y aceptar la autonomía de los/las estudiantes en el recorrido temático.

La clase expandida

Partimos de los siguientes interrogantes para reflexionar acerca de cómo hacer funcionar la práctica docente en el Nivel Superior, asumiendo los desafíos de *articular/dar continuidad/concertar* el escenario de la presencialidad y el de la virtualidad⁶, es decir, cómo lograr que las experiencias de aprendizaje en ambos escenarios alcancen un sentido formativo para los/las estudiantes:

- ✓ ¿Cómo generar lazos entre la presencialidad y la virtualidad?
- ✓ ¿Cómo compartir responsabilidades con los/las estudiantes?
- ✓ ¿Cómo construir condiciones para que los/las estudiantes asuman un compromiso con sus aprendizajes?

Como un modo de vincular ambas instancias, sugerimos tener en cuenta los *puntos de contacto* que se producen entre ambos escenarios. Sabemos que “la educación es algo que ocurre en un tiempo y un lugar, que requiere de ciertos soportes

⁶ Si bien llamamos presencialidad al espacio/tiempo compartido en el aula física, donde los cuerpos están co-presentes, allí la virtualidad no está ausente, ya que también usamos recursos virtuales para enseñar y aprender. Generalmente, el modo de concebir la virtualidad refiere al espacio/tiempo que, en mayor medida, trabajamos en un aula virtual; sin embargo, también incluye actividades tales como los trabajos de campo en una escuela, biblioteca o cualquier otro espacio físico, donde los/las estudiantes sí están presentes.

específicos, y que esos soportes condicionan *lo que puede hacerse desde las pedagogías*" (Dussel, 2021, p. 130. La cursiva es nuestra). La educación se localiza en un tiempo y espacio, en condiciones materiales, en coordenadas que enmarcan el encuentro de docentes y estudiantes:

Latour no habla de aprendizajes sino de *logros locales* para referirse a que *algo pasa*, algo se pasa, como dice Jorge Larrosa (2018), que se arma en ese espacio-tiempo que es la clase y la escuela. La escuela organiza un lugar, configura un lugar, en la que pueden alcanzarse distintos logros locales. *La noción de logros locales, por otra parte, ayuda a ver la pluralidad de lo que se consigue hacer, que puede ser armar un espacio.* (Dussel, 2021, p. 130. La cursiva es nuestra)

Al pensar en las interacciones que docentes y estudiantes realizan en el entorno virtual, es fundamental la creación de un espacio que favorezca el diálogo con lo que acontece en las instancias presenciales. Es decir, pensar marcas o referencias del entorno virtual con la intención de buscar la reciprocidad con lo que sucede en el entorno presencial y viceversa. No se trata de repetir lo realizado en la presencialidad, sino de ofrecer algo diferente. Al tiempo que se aprovechan las características y potencialidades comunicativas de la virtualidad, es posible favorecer un abordaje del tema que a veces no tiene lugar en la presencialidad, porque la exploración del recurso requiere de un tiempo del que no disponemos, o bien, porque consideramos oportuno que se desarrolle en el marco de la comunicación diferida e interactiva que permiten los recursos del aula virtual.

El entorno virtual presenta condiciones que en diálogo y reciprocidad con lo presencial, y en función de "lo que puede hacerse desde las pedagogías" (Dussel, 2021, p. 130) son muy productivas. A través de los recursos multimodales y mediante el uso de diferentes lenguajes, es posible explorar diversas perspectivas en el tratamiento de un tema, habilitando la construcción de múltiples sentidos.

En los institutos de formación docente, la organización de la enseñanza en la modalidad combinada asume opciones variadas: una semana presencial y otra virtual, tres semanas presenciales y una virtual, por ejemplo. Cualquiera sea la opción, tenemos que reconocer las particularidades en las que cursan los/las estudiantes. Para garantizar la inclusión educativa y ofrecer una enseñanza de calidad, nos preguntamos: ¿qué podemos hacer pedagógicamente los/las docentes? Entendemos que en estos tiempos y espacios, es posible asumir una *presencia pedagógica* para darle continuidad al desarrollo de la autonomía y autorregulación de los procesos de aprendizaje. Expandir el aula y señalarles aquello que pueden encontrar en el espacio virtual ("aquí hay algo interesante", "aquí hay algo que te ayuda a recordar", "aquí tienen algo para discutir en grupo") puede tener relación con esta presencia pedagógica a la que aludimos.

Enseñar implica gestionar los aprendizajes de los/las estudiantes, en un tiempo y espacio (presencial o virtual). Resulta imprescindible considerar aquí los aportes de Delia Lerner (2002), quien al respecto de un tema particular como la formación de lectores autónomos, se refiere a los requisitos claves de construcción de condiciones didácticas⁷. Entre ellos, menciona: “Distribuir las funciones del docente y los alumnos de tal modo que estos últimos puedan asumir la responsabilidad de comprender y de validar sus interpretaciones, que tengan la oportunidad de construir los conocimientos y estrategias necesarios para hacerlo” (Lerner, 2002, p. 6). Lerner afirma que hay que generar condiciones didácticas capaces de posibilitar la autonomía del/de la estudiante, condiciones que deben ser pensadas en relación con cada contenido y en la planificación de cada secuencia didáctica. Entonces, ayudarles a pensar cómo estudiar y aprender los contenidos es parte de nuestra tarea. Para ello, tienen que ser claras y explícitas cuáles son nuestras responsabilidades y cuáles son las que ellos/ellas tendrán frente a cada contenido y en cada situación de aprendizaje.

Es importante que lo presencial y lo virtual se combinen, asumiendo sus especificidades, para que el espacio virtual no se convierta en un depósito de textos de lectura o de consulta, sino que sea un escenario de interactividad con los contenidos, que recapitule o traiga a la memoria alguna discusión planteada, o bien sirva para dejar preguntas o generar inquietudes que podrían ser retomadas en la presencialidad. Quizás, en este gran desafío que se nos presenta, el primer paso sea crear un itinerario didáctico donde se generen estos *puntos de contacto* entre las modalidades. En la propia práctica, esto implicará reconocer qué de lo que sucede en esos ámbitos puede funcionar como una zona o lugar desde el cual sea posible darle continuidad a los contenidos, las actividades y los aprendizajes. Para lograr esta continuidad, es oportuno reflexionar en torno a ciertos interrogantes que pueden guiar este encuentro entre acciones y modalidades: ¿qué de lo que ocurre en las clases presenciales puede dialogar con lo que se propone en la virtualidad y viceversa?, ¿qué marcas, evidentes y tangibles, son útiles para construir una propuesta que ofrezca posibilidades y garantías de reciprocidad entre ambas modalidades?

En síntesis, hasta aquí hemos propuesto considerar algunas cuestiones para generar la combinación de lo presencial y lo virtual:

- ✓ Reconocer los *espacios/tiempos* en los que tenemos que *gestionar aprendizajes*. Para ello, hay que proponer situaciones didácticas que contemplen las características de cada escenario.

⁷ Se recomienda la lectura del artículo “La autonomía del lector. Un análisis didáctico”. Especialmente el apartado: “Condiciones didácticas y devolución de la responsabilidad al alumno”. Si bien refiere a la formación de lectores/lectoras autónomos/autónomas, su propuesta permite pensar en las condiciones institucionales, las modalidades organizativas y en los componentes de las situaciones didácticas que diseñamos, en pos de definir la responsabilidad de los/las estudiantes en su proceso de aprendizaje.

- ✓ Generar *puntos de encuentro* precisos entre ambas instancias, para que el/la estudiante se encuentre cada vez con alguna cuestión que lo referencie a *otro asunto* vivido o por vivir.
- ✓ *Compartir responsabilidades* con los/las estudiantes, para hacerles saber qué les corresponde hacer en cada instancia de aprendizaje del contenido.

Propuesta metodológica: alternativas y ejercicios

Primer ejercicio

A continuación, ponemos a consideración, para su análisis, dos alternativas de formulación de los contenidos de un programa de la unidad curricular, en el eje temático vinculado al currículum escolar. Entendemos que ambas formulaciones tienen, en la práctica, virtudes y defectos. La idea es compararlas para poder anticipar cómo cada una podría alterar o afectar las decisiones didácticas, particularmente aquellas relativas a las formas de relación con los contenidos, el tipo de actividades, las consignas y las posibilidades de participación e interacción entre los/las estudiantes.

En una versión de formulación habitual de los contenidos, es posible encontrarlos enunciados de la siguiente manera:

Unidad didáctica N° 2

El currículum: herramienta de trabajo docente.

Los procesos de contenidización

Procesos de especificación curricular. Relación entre texto y práctica. Transposición didáctica. Currículum prescripto, oculto y nulo. Desarrollo curricular: sujetos, procesos, niveles. Criterios de selección, secuenciación y organización de contenidos. Currículum del Nivel Secundario: común y modalidades. Articulaciones entre diferentes niveles. Adecuaciones curriculares y organizativas. La organización curricular en pluricurso. Adecuaciones curriculares frente a necesidades educativas especiales. Exploración y análisis de materiales curriculares oficiales e institucionales. Formas de integración curricular⁸.

En una posible reescritura, se pueden cruzar las diferentes voces presentes en la exploración y análisis de materiales curriculares. Aquí es central explicitar la propia voz del/de la docente a cargo de la asignatura, en tanto selector/selectora, organizador/organizadora, traductor/traductora y también aprendiente del contenido.

⁸ A modo de ejemplo, ofrecemos esta versión de la unidad didáctica, extraída del programa de una docente que desarrolló su práctica en un instituto de formación docente de la ciudad de Córdoba, año 2022.

Unidad didáctica N° 2

El currículum escolar, ¿por qué y para qué?

A modo de introducción

Una vez alguien me dijo que el currículum es como un enorme mar de posibilidades para los/las docentes. Imaginé que los/las docentes podemos nadar en la superficie; en ocasiones buceamos y profundizamos en algunos contenidos y otras recorremos las orillas mojándonos los pies.

Más recientemente, leí un texto de Daniel Brailovsky (2022) donde el autor expresa que el currículum muestra al mundo como un texto con las ideas principales, destacadas o subrayadas.

Les propongo aprender qué se ha elegido destacar o priorizar en las escuelas de Nivel Inicial y Primario y qué representa esto para los/las docentes cuando toman decisiones de enseñanza para poner al alcance de los/las niños/niñas los contenidos (¿nadan en la superficie con algunos contenidos?, ¿bucean en las profundidades con algunos temas?).

El currículum como un lugar para el encuentro con lo común

En la complejidad del tiempo actual, preguntarse por lo que es necesario, valioso, útil y relevante para transmitir a los/las niños/niñas es imprescindible. Más aún, si esperamos que las escuelas sean espacios que garanticen el acceso a la cultura, valores, habilidades, actitudes y conocimientos que permitan a las nuevas generaciones ser parte de la vida en común y construir sus subjetividades.

En esta unidad les propongo poner atención al oficio docente desde la tarea de selección del contenido escolar.

Lo que se enseña en las escuelas responde a diversos criterios de decisión, que se dirimen en diferentes instancias o escalas de definición curricular. El contenido escolar resulta de procesos de negociación que ocurren en distintos contextos que, a su vez, interactúan entre sí:

- ✓ *Currículum en su versión oficial:* las prescripciones curriculares oficiales, los diseños curriculares y otras producciones que vamos a analizar.
- ✓ *Currículum en su versión escolar:* el proyecto institucional, proyecto curricular institucional, programa de mejora institucional.
- ✓ *Currículum en su versión áulica:* la propuesta de enseñanza del/de la docente (programa, secuencias didácticas, proyectos, entre otros formatos de planificación de la enseñanza).

La definición de qué enseñar recorre dicho proceso de negociación, en el que se discuten distintos enfoques teóricos y metodológicos, y del que participan diferentes instituciones y personas que, con sus miradas e intereses, seleccionan aquello que se considera válido y legítimo para ser enseñado en las escuelas. Entonces, en

este punto, es importante preguntarnos por el desafío que tienen los/las docentes al momento de definir lo que van a transmitir en las aulas.

Contenidos



Propósitos de enseñanza

- ✓ Ofrecer claves de análisis de materiales curriculares.
- ✓ Abordar el tratamiento de casos de producción de materiales curriculares en los diferentes niveles de especificación curricular.
- ✓ Favorecer la autonomía en la exploración y la construcción de sentidos sobre los textos curriculares.

Objetivos de aprendizaje

- ✓ Comprender los procesos de especificación curricular desde la bibliografía y a partir de los materiales explorados.
- ✓ Reconocer la presencia de enfoques curriculares y didácticos en los materiales explorados.
- ✓ Apropiarse de estrategias de lectura específicas de las narrativas transmedia.

Sobre esta segunda alternativa, nos gustaría compartir algunas lecturas posibles a través de comentarios o anotaciones al margen.

Unidad didáctica N° 2. El currículum escolar, ¿por qué y para qué?

Aquí el/la docente introduce de manera coloquial el contenido. Puede elegir contar alguna situación vivida o experiencia personal en torno a este. Se muestra como aprendiente y, a su vez, traductor/traductora del contenido que enseña.

A modo de introducción

Una vez alguien me dijo que el currículum es como un enorme mar de posibilidades para los/las docentes. Imaginé que los/las docentes podemos nadar en la superficie; en ocasiones buceamos y profundizamos en algunos contenidos y otras recorreremos las orillas mojándonos los pies.

Más recientemente, leí un texto de Daniel Brailovsky (2022) donde el autor expresa que el currículum muestra al mundo como un texto con las ideas principales destacadas o subrayadas.

Les propongo aprender qué se ha elegido destacar o priorizar en las escuelas de Nivel Inicial y Primario y qué representa esto para los/las docentes cuando toman decisiones de enseñanza para poner al alcance de los/las niños/niñas los contenidos (¿nadan en la superficie con algunos contenidos?, ¿bucean en las profundidades con algunos temas?).

Un buen recurso para despejar dudas y alentar a realizar las propias búsquedas, puede ser incluir una anticipación explicativa de los contenidos en el programa.

El currículum como un lugar para el encuentro con lo común

En la complejidad del tiempo actual, preguntarse por lo que es necesario, valioso, útil y relevante para transmitir a los/las niños/niñas es imprescindible. Más aún, si esperamos que las escuelas sean espacios que garanticen el acceso a la cultura, valores, habilidades, actitudes y conocimientos que permitan a las nuevas generaciones ser parte de la vida en común y construir sus subjetividades.

En esta unidad les propongo poner atención al oficio docente desde la tarea de selección del contenido escolar.

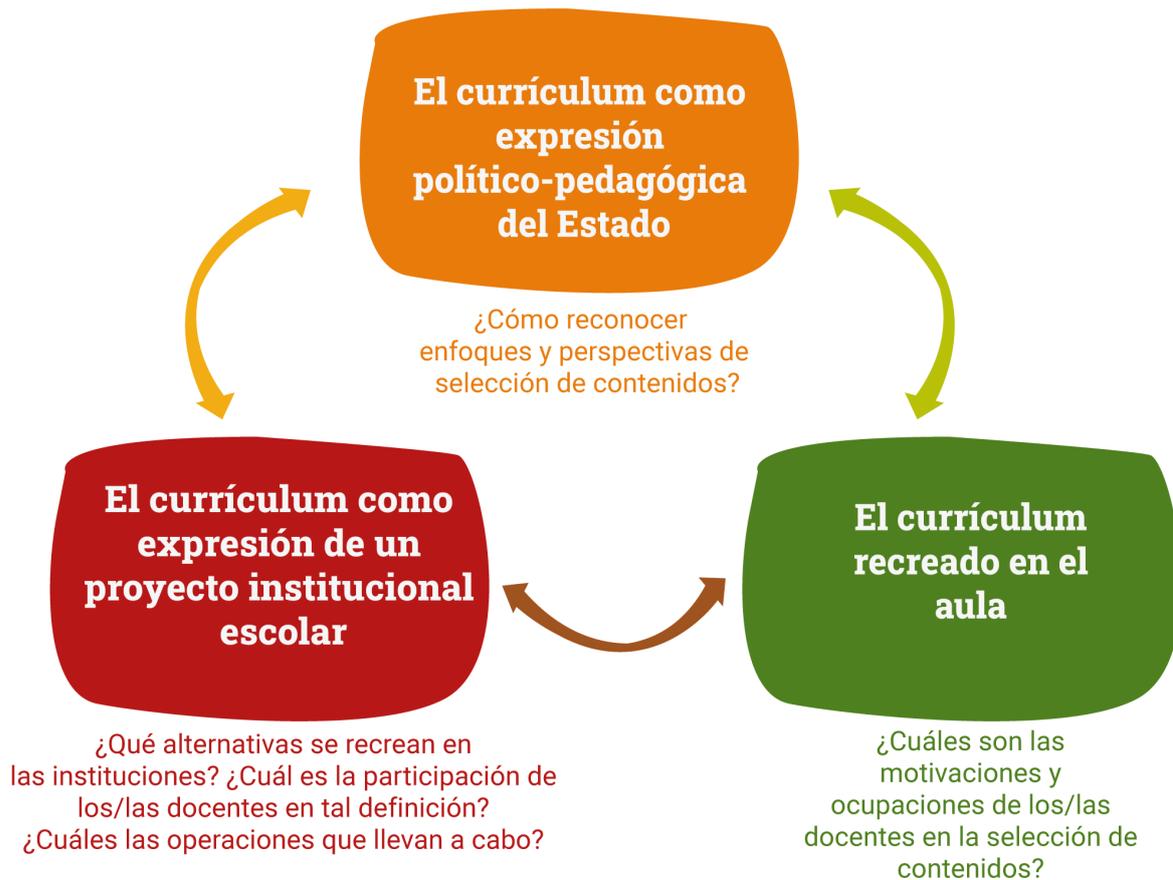
Lo que se enseña en las escuelas responde a diversos criterios de decisión, que se dirimen en diferentes instancias o escalas de definición curricular. El contenido escolar resulta de procesos de negociación que ocurren en distintos contextos que, a su vez, interactúan entre sí:

- ✓ *Currículum en su versión oficial:* las prescripciones curriculares oficiales, los diseños curriculares y otras producciones que vamos a analizar.
- ✓ *Currículum en su versión escolar:* el proyecto institucional, proyecto curricular institucional, programa de mejora institucional.
- ✓ *Currículum en su versión áulica:* la propuesta de enseñanza del/de la docente (programa, secuencias didácticas, proyectos, entre otros formatos de planificación de la enseñanza).

La definición de qué enseñar recorre dicho proceso de negociación, en el que se discuten distintos enfoques teóricos y metodológicos, y del que participan diferentes instituciones y personas que, con sus miradas e intereses, seleccionan aquello que se considera válido y legítimo para ser enseñado en las escuelas. Entonces, en este punto, es importante preguntarnos por el desafío que tienen los/las docentes al momento de definir lo que van a transmitir en las aulas.

Contenidos

Se desagregan los contenidos intentando escribirlos de manera no abstracta, sino como evidencias de un proceso de especificación curricular que involucra agencias o instituciones, agentes y sujetos. Se intenta generar algún impacto visual, en el que el/la estudiante perciba las relaciones entre el Ministerio de Educación, las instituciones escolares y los/las docentes.



El planteo de una hipótesis o de preguntas puede colaborar en darle un sentido a los contenidos, para mostrar en qué dirección queremos ir al momento de desarrollarlos.

Propósitos de enseñanza

- ✓ Ofrecer claves de análisis de diversos materiales curriculares.
- ✓ Abordar el tratamiento de casos de producción de materiales curriculares en los diferentes niveles de especificación curricular.
- ✓ Favorecer la autonomía en la exploración y la construcción de sentidos sobre los textos curriculares.

Objetivos de aprendizaje

- ✓ Comprender los procesos de especificación curricular desde la bibliografía y a partir de los materiales explorados.
- ✓ Reconocer la presencia de enfoques curriculares y didácticos en los materiales explorados.
- ✓ Apropiarse de estrategias de lectura específicas de las narrativas transmedia.

Si ninguna de las alternativas anteriores le parecieron oportunas, y quisiera formular de otro modo los contenidos, ¿qué criterios consideraría?

A modo de ejemplo:

- ✓ *formular* preguntas vinculadas al oficio docente: en la escala de definición institucional, ¿qué criterios siguen las escuelas para definir lo que quieren transmitir?, ¿cómo acompañan los equipos directivos los procesos de selección de los contenidos? Mientras que en la escala de definición áulica: ¿cómo ingresa el tratamiento de la heterogeneidad en la selección de los contenidos?;
- ✓ *formular* preguntas sobre conceptos claves de la teoría curricular: ¿de qué formas el Estado garantiza la concreción del currículum válido y legítimo en las escuelas?, ¿cómo se articulan los procesos de concreción curricular entre los diferentes niveles o escalas de especificación curricular?;
- ✓ *formular* los contenidos a modo de hipótesis o conjeturas a ser puestas a prueba: el Estado genera producciones curriculares considerando las prácticas realizadas en las escuelas. Los/las docentes, en la selección de los contenidos, priorizan las características de los/las estudiantes por sobre de las definiciones oficiales.

Consideraciones acerca del eje *Currículum escolar*

A continuación, les proponemos crear lazos entre la formulación de contenidos propuesta en su segunda versión, la definición que hemos considerado de narrativas transmedia y la búsqueda de puntos de contacto entre los entornos presenciales y virtuales, para analizar la siguiente alternativa de problematización y contextualización de los contenidos vinculados, en este caso, al eje *Currículum escolar*.

La decisión de incluir este eje en el itinerario y generar el desarrollo de una narrativa transmedia, obedece a diferentes razones. Estas razones se vinculan, fundamentalmente, a que consideramos que su abordaje en la asignatura siempre supone cierta complejidad. Tal complejidad está presente, en primer lugar, cuando se intenta favorecer el abordaje de la comprensión del concepto *currículum*, debido a la pluralidad de significados que contiene y, en segundo lugar, cuando se quiere facilitar la exploración y análisis de la vasta producción de los textos curriculares oficiales, institucionales y áulicos, lo que a veces supone una tarea inabordable.

En relación con la primera de las razones, el trabajo de transmitir el sentido o significado del currículum escolar se torna complejo, porque se trata de un término polisémico, un gran significante, y su delimitación, en ocasiones, es difusa, ya que suele aplicarse a todo lo que sucede en la institución (Terigi, 1999). Terigi hace referencia a la caracterización del campo curricular como una situación de “estallido”, debido a la multiplicación y diversificación de las temáticas investigadas y abordadas. En este caso, nos ocuparemos de enfatizar en el currículum en tanto herramienta de la política educativa, que expresa intencionalidades del propio Estado que lo imparte. Por la propia fuerza regulativa de lo enunciado allí, lo estatal queda comprometido a garantizar tal prescripción. Así lo define Daniel Brailovsky (2022):

La idea del currículum como un espacio estatal, como la voz del Estado y de lo común, que nos remite a su dimensión ideológica-política. En el nivel inicial (tanto como en otros niveles) es necesario considerar las decisiones respecto del qué y cómo enseñar en tanto cuestión política, que implica un compromiso del Estado que está detrás de la capacidad institucional para generar un proyecto de trabajo en cada jardín de infantes y maternal, resolviendo la distancia entre las intenciones educativas que enuncian los diseños curriculares y las prácticas educativas. En ese punto, nos detendremos en las ideas de la selección de lo interesante y del currículum como declaración de principios, y diremos que en el currículum se muestra al mundo como un texto a ser subrayado para abrir un interjuego entre ciertos intereses públicos y ciertos intereses singulares. (p. 219)

Destacar este particular sentido del concepto abre la puerta para que ingrese la idea de *no neutralidad* de la construcción curricular, de los intereses que sostienen su producción, de la apuesta política y la generación de condiciones por parte del Estado para la implementación de las políticas curriculares.

Respecto de la segunda de las razones, esta apunta a considerar que resulta interesante el abordaje del eje *Currículum escolar* dado que la producción curricular oficial de los últimos años se ha ampliado y diversificado. Podríamos decir que dicha producción ha atravesado procesos de reconfiguración curricular, en los que la amplitud y cobertura de los contenidos formulados en los diseños curriculares de cada nivel ha sido complementada por otras producciones curriculares, que buscan orientar y sugerir la selección de los contenidos a ser enseñados en las salas y en las aulas. Consideramos relevante destinar tiempo y atención para realizar, en las condiciones

de enseñanza de la formación docente inicial y primaria, el análisis de las producciones curriculares, de manera que los/las estudiantes adquieran aprendizajes duraderos y transferibles a sus futuros contextos de trabajo.

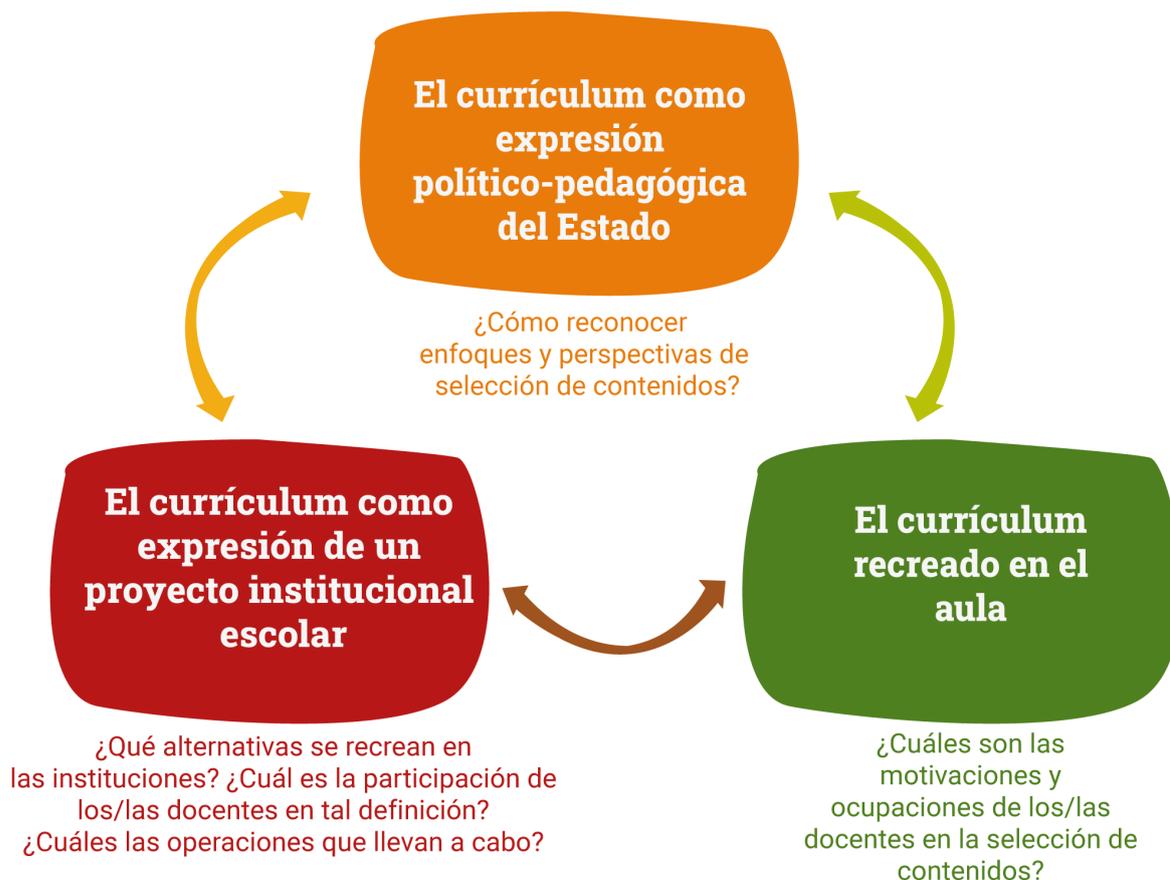
Aunque la propuesta apunta a poner especial énfasis en el abordaje de ciertas producciones curriculares recientes, entendemos que las narrativas transmedia permitirán mostrar la diversidad de textos curriculares oficiales, favoreciendo así su exploración por parte de los/las estudiantes. Incluir el tratamiento de este tema en una narrativa transmedia habilita, entre otras cuestiones, la posibilidad de abordar la tensión entre texto y práctica o entre *currículum pensado* y *currículum vivido* (Furlán, 1998), tensión que también es planteada como una interacción entre proyecto/realidad o diseño/desarrollo. En esta línea, destacamos la idea de la construcción de sentidos que realizan directivos y docentes sobre el diseño curricular en tanto prescripción. En las escuelas se traducen las versiones curriculares oficiales en otras formas de objetivación curricular, tales como el proyecto institucional y las planificaciones docentes. Se producen, entonces, *versiones* de textos curriculares institucionales y áulicos, que contemplan las condiciones y características de sus respectivas escuelas. Tales textos tienen la potencialidad de organizar las prácticas escolares vinculándolas a la transmisión de contenidos.

El texto curricular tiene cierta eficacia regulativa, siempre que lo pensemos alejado de la idea de una relación lineal entre prescripción y práctica. Su producción es de gran valor en tanto condensa expectativas, intenciones y aspiraciones de transformación de las prácticas, en determinada dirección.

El desarrollo de este tema, en el marco de una narrativa transmedia, posibilita incluir otros puntos de vista, poniendo en evidencia el proceso de construcción del currículum en los distintos *niveles de especificación curricular* (Terigi, 1999). La tarea consiste en buscar relatos, en primera persona, de quienes participan en estas producciones, especialmente directivos y docentes.

Esta es, además, una buena oportunidad para evidenciar que en los procesos de incorporación de los/las docentes noveles en la cultura escolar, la figura del director/de la directora es clave. Son quienes se encargan, a través de reuniones institucionales, coordinación de proyectos, lectura y devolución de las planificaciones docentes y observación de clases, de acompañar y orientar la toma de decisiones sobre los contenidos a enseñar.

Para retomar lo hecho hasta aquí, recordemos que partimos de la siguiente formulación de contenidos de la unidad o eje temático *Currículum escolar*:



Para explorar y analizar el contexto de producción del currículum

A continuación, presentamos las piezas que podrían componer la narrativa transmedia, como contexto de los contenidos involucrados en este eje temático. En la página de la Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional (DGDCCyAI), en el enlace a las Políticas Pedagógicas y Curriculares, se pueden considerar como *no negociables* algunas de las objetivaciones curriculares, tales como los diseños de cada nivel:

Diseño Curricular de la Educación Inicial (ME, 2011-2020).

Diseño Curricular de la Educación Primaria (ME, 2012-2020).

A su vez, es factible articular esta lectura y exploración con la de las *Orientaciones para la apropiación curricular y recorridos de lectura*, que acompañan a los diseños curriculares de cada nivel y cuyos links detallamos a continuación. Estas producciones son más recientes y requieren de una indagación previa por parte del/ de la docente a cargo de la unidad curricular:

Orientaciones para la apropiación curricular. Recorridos de lectura (ME, s.f.).

Orientaciones para la apropiación curricular. Recorridos de lectura (ME, s.f.).

Otra posibilidad consiste en poner en relación, a través de consignas, el diseño curricular respectivo y estas orientaciones, lo que permitiría mostrar las traducciones realizadas por el Ministerio de Educación, para sugerir algunas formas de abordaje de la propuesta curricular de cada nivel y ofrecer guías o pistas para su implementación. Sería conveniente considerar, también, el documento *Aprendizajes y contenidos fundamentales*:

Nivel Inicial (ME, s.f.).

Nivel Primario (ME,s.f.).

El análisis de estos documentos evidenciaría el proceso de revisión curricular realizado por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba durante el periodo 2015-2017, que implicó la consulta a directivos y docentes, quienes reconocieron dificultades operativas en su lectura y uso. La respuesta a estas observaciones, por parte de la Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional, fue indicar, a través de las producciones curriculares de cada nivel, cuáles eran los contenidos prioritarios y su secuenciación durante el proceso de aprendizaje. Esta respuesta supone la intención de demarcar los saberes fundamentales y aquello que se considera como *lo común* a ser aprendido por los/las estudiantes en la educación obligatoria, es decir, los contenidos *no negociables*.

En las narrativas transmedia es posible incluir recortes de tales producciones curriculares, acompañados de ciertas fundamentaciones que justifiquen su inclusión, así como algunas preguntas que sirvan a los/las estudiantes para reconocer las características centrales de estas formas de objetivación curricular.

Segundo ejercicio

Si tuviera que formular consignas para el abordaje de los diseños curriculares, ¿qué criterios consideraría?

Sobre la lectura de los documentos curriculares:

- ✓ consignas relativas a reconocer enfoques y perspectivas teóricas presentes en la selección y priorización de los contenidos;
- ✓ consignas relacionadas con el tipo de organización de los contenidos que está presente, con tendencia a la colección o integración;
- ✓ consignas vinculadas a reconocer perspectivas sobre el aprendizaje, para anticipar qué formas de relación con el contenido se promueven.

En relación a la interacción y colaboración entre estudiantes:

- ✓ consignas individuales, en parejas o grupales.

Respecto de la complejidad de los procesos cognitivos implicados:

- ✓ exploración de los textos curriculares para reconocer los elementos paratextuales y organización de la información;
- ✓ análisis de enfoques, concepción del conocimiento y del aprendizaje;
- ✓ inferencias sobre el tipo de interacción entre docentes y estudiantes, tipo de participación y colaboración entre estudiantes en la construcción del conocimiento.

Tercer ejercicio

Observemos el siguiente fragmento extraído de las *Orientaciones para la apropiación curricular. Recorridos de lectura de la Educación Primaria* (ME, s.f., pp. 14-15):

Respecto de situaciones en las que se solicita incorporar/ suprimir el mismo aprendizaje

- Inclusión de "técnicas de estudio" a partir de tercer grado (subrayado de ideas principales, cuadros, etc.).
- Supresión de "desarrollo de estrategias de comprensión de textos explicativos" en segundo grado

El desarrollo del estudiante como lector de textos de estudio, el aprendizaje de estrategias ligadas a las prácticas de estudio, la acción de estudiar es objeto de enseñanza en tanto:

En la educación formal aprender a estudiar implica, entre otras muchas variables, aprender a planificar y organizar el tiempo destinado al estudio, teniendo en cuenta la extensión y complejidad de contenidos de cada espacio curricular; a disponer de los materiales necesarios, ya sea los provistos por el profesor o aquellos a los que hay que acceder a través de bibliotecas, mediatecas, sitios web, etc.; a participar en diversas situaciones — individuales, colectivas y/o colaborativas— ligadas específicamente a la tarea de estudio; a integrar las TIC como herramientas de aprendizaje.

- ✓ En La construcción del oficio de estudiante: abordajes en la escuela, p.6. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Oficio-de-estudiante/2016/OficioEstudiante-F2.pdf>

En ese sentido, se recomienda la lectura completa del apartado **Leer y escribir para aprender** (DC, pp.74-75), en el cual se comienza afirmando:

Leer para aprender es una práctica del lenguaje que no se adquiere de manera espontánea por el solo hecho de tener que enfrentarse a los textos porque *hay que estudiar: es un objeto de aprendizaje y, en consecuencia, de enseñanza* (DC, p.74).

- ✓ Para abordar las precisiones acerca del aprendizaje de saberes referidos a las actividades pedagógicas y académicas desde la Educación Inicial, en situaciones de "leer para aprender más sobre un tema", se recomienda leer el Fascículo 2 de la colección *Oficio de estudiante: La construcción del oficio de estudiante* -la página 13 en particular-. Para la Educación Primaria, la lectura se recomienda desde la página 17 a la 24. El fascículo se encuentra disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Oficio-de-estudiante/2016/OficioEstudiante-F2.pdf>

Si tuviera que formular consignas para el abordaje de las *Orientaciones para la apropiación curricular* (ME, s.f), ¿qué criterios consideraría?

- ✓ Consignas relativas a inferir la posible recepción e interacción de los/las docentes con las orientaciones y precisiones dadas: ¿cómo acceden a su lectura?, ¿qué condiciones institucionales se generan para su abordaje?, ¿cómo las pueden utilizar para tomar decisiones curriculares y didácticas?
- ✓ Consignas relacionadas con la elaboración de hipótesis sobre la construcción del documento y las características de su diseño. Por ejemplo, a partir de considerar el enlace a otros documentos y producciones curriculares, ¿cómo son recibidos, leídos y comprendidos por los/las docentes teniendo en cuenta sus condiciones de trabajo?

Para explorar y analizar el contexto de reproducción del currículum

La lectura de los textos curriculares podría tensionarse con los relatos, en primera persona, de directivos y docentes que cuenten su experiencia al momento de seleccionar contenidos. Se muestran como ejemplos los siguientes relatos, en los que se manifiestan sus preocupaciones, algunas estrategias y acciones concretas:



Cuarto ejercicio

Visualizar el video del Integrante del Área de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y proponer a los/as estudiantes:

- ✓ consignas para identificar formas de conceptualización del curriculum escolar (expresiones o frases que definen el currículum);
- ✓ consignas para reconocer características centrales del diseño curricular a abordar;
- ✓ consignas que inviten a hipotetizar las relaciones entre el currículum en su "versión oficial" y las "versiones escolares".

Visualizar los videos de Stelly, la directora de Nivel Inicial de una escuela de la ciudad de Córdoba y proponer a los/las estudiantes:

- ✓ consignas relativas a hipotetizar sobre las indicaciones que la directora realiza para acompañar a los/las docentes en la selección de contenidos.

Visualizar los videos de Laura, docente de Nivel Primario de una escuela de la ciudad de Córdoba y proponer a los/las estudiantes:

- ✓ consignas relativas a identificar los criterios de la docente en la selección de contenidos;
- ✓ consignas donde se solicita reconstruir, a partir de una narrativa el trabajo de selección de contenidos que realiza la docente;
- ✓ consignas relacionadas con la elaboración de hipótesis sobre los usos que hace la docente de los documentos curriculares oficiales. Por ejemplo, elegir alguno de los documentos, detenerse a observar ciertos apartados y conjeturar qué cuestiones le sirven para prestar atención a la heterogeneidad del aula.

Visualizar el video de Lorena, la docente de Nivel Primario, realizado durante la pandemia y pensar en propuestas de consignas para ofrecer a los/las estudiantes:

- ✓ consignas relativas a identificar posibles criterios de la docente en la selección de contenidos que tienen que ver con la enseñanza en el contexto de pandemia;
- ✓ consignas para reconocer *modos de decir* de la docente, que tienen vinculación con los modos de decir que están presentes en los documentos curriculares (con *modos de decir* aludimos a expresiones que sirven para nombrar o referir a decisiones curriculares y didácticas);

- ✓ consignas relacionadas con la elaboración de hipótesis sobre los usos que hace la docente de los documentos curriculares oficiales. Por ejemplo, elegir alguno de los documentos, detenerse a observar determinados apartados y conjeturar qué cuestiones le sirven a la docente para prestar atención a la heterogeneidad del aula.

Para explorar y analizar los conceptos y aportes de la teoría curricular

Otros recursos que se pueden incluir en la narrativa están vinculados con las voces de especialistas en educación y, particularmente, del currículum escolar. Entre los posibles materiales audiovisuales, se ponen a disposición los siguientes recursos:

- Inés Dussel (2020, 15 de mayo): *La escuela que viene*.
- Flavia Terigi (2012, 29 de agosto): *El currículum en acción: Los actores institucionales y la cotidianeidad*.

Quinto ejercicio

Visualizar el video de Inés Dussel desde el minuto 7.30 y proponer consignas a los/las estudiantes:

- ✓ consignas relativas a reconocer el sentido que la autora propone sobre el currículum, poniendo en tensión una visión de este como algo prescriptivo o de programa a cumplir;
- ✓ consignas relacionadas con la elaboración de hipótesis sobre los criterios de selección de contenidos: ¿qué priorizamos al momento de definir lo común? (Al respecto, podemos ofrecer a los/las estudiantes algunas opciones posibles de formulación para dejar en claro la naturaleza de estos criterios. El objetivo es que aporten sus propios ejemplos o que infieran otros a partir de los relatos en primera persona de los/las docentes).

Visualizar el video de Flavia Terigi y proponer consignas a los/las estudiantes:

- ✓ consignas relativas a identificar los supuestos sobre los que funciona la escuela;
- ✓ consignas relacionadas con la elaboración de hipótesis sobre la puesta en crisis de tales supuestos (para comprender la enseñanza en las condicio-

nes y contextos actuales, será necesario mostrar, a través de otros recursos tales como los relatos en primera persona, cuáles son los desafíos de la enseñanza, de las alternativas ensayadas, de las variaciones imaginadas por los/las docentes en las escuelas).

Para desarrollar el eje temático *Currículum escolar*, en los apartados precedentes, hemos puesto a consideración algunas piezas claves y otras complementarias que podrían componer la narrativa transmedia. Es posible incluir también otros recursos que son potentes y válidos para abordar el tema –en distintos lenguajes– que no hemos mencionado, como el uso de imágenes, audios (pueden ser del/de la docente explicando o narrando alguna cuestión particular) y de herramientas interactivas como un *padlet*, para que los/las estudiantes dejen sus comentarios y socialicen puntos de vista sobre algún tema puntual que se proponga.

Las plataformas en las que pueden ubicarse los distintos recursos varían según el interés y el conocimiento que tenga el/la docente a cargo. Entre ellas, *Canva*, *Genially* o *Google Sites* son herramientas que proveen excelentes condiciones para socializar estas narrativas.

Revisar, reutilizar y reeditar

Para hacer de este mundo un entorno más vivible, en diversos contextos, estamos aprendiendo a *reducir, reutilizar y reciclar* (las tres R). Pensando particularmente en la escritura y con el propósito de hacerla más habitable, al momento de volver sobre este texto, sería interesante reformular estas tres acciones, *revisar, reutilizar y reeditar*, junto a los/las lectores del itinerario, para que *tomen prestado de aquí algo que les sirva para hacer allá* y puedan incluirlo en sus prácticas y contextos.

Casi al final de la producción de este texto nos interesa detenernos en aquello que nos propusimos como objetivos de escritura y no llegamos a incluir. Quedan como *los pendientes* que siempre tenemos en el oficio de enseñanza y de producción escrita, las preguntas para las que no encontramos respuestas, lo que aún no se sabe cómo decir o ni siquiera se puede pensar.

Respecto a esta última propuesta, nos gustaría considerar y, por qué no, *descansar* en la expresión de Umberto Eco: “Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar” (1993, p. 76). Decimos descansar porque *los pendientes* resultan una carga cuando la expectativa de incluir ciertos temas o cuestiones importantes no se logra alcanzar. Además, resultan interesantes en tanto inquietan. En este sentido, dejamos una invitación, para que aquel/aquella lector/lectora que lo desee se comunique con

la coordinación del programa o a través de nuestros correos personales, y comparta comentarios o plantee algún pedido que vaya en sintonía con esta idea de reedición.

Tal como está el itinerario en esta versión final, mencionamos a continuación lo que consideramos son *los pendientes*:

- ✓ *La articulación con los otros niveles*: pensar en conceptos y orientaciones encaminadas al diálogo entre los niveles, con el fin de favorecer la formación de los/las docentes.
- ✓ *La selección de los contenidos formulados en el programa de la asignatura Didáctica General*: si bien nos acercamos a esta cuestión cuando hacemos referencia a la enunciación para la problematización de los contenidos, consideramos que los/las docentes de la asignatura tenemos que permitirnos la discusión acerca de interrogantes como: ¿dónde buscamos los contenidos que enseñamos?, ¿cuáles son los ámbitos de referencia? Una posibilidad de iniciar esta consideración es volver a mirar las escuelas con cierta extrañeza para reconocer estrategias que en las salas y en las aulas de la pospandemia ya estén funcionando. Es necesario sistematizar este conocimiento que se produce en la escuela, para tomarlo como contenido a ser enseñado en el Nivel Superior. Muchas de las preocupaciones que hoy tienen los/las docentes de estos niveles y las estrategias que recientemente han ensayado, aún no han sido tomadas en cuenta como objeto de conocimiento en el campo disciplinar de la Didáctica General y constituyen áreas de vacancia. En este sentido, consideramos relevante compartir con los/las estudiantes la idea acerca de que es posible enseñar un conocimiento disciplinar que está en permanente construcción.
- ✓ *La propuesta de alternativas para la evaluación de los aprendizajes*: la explicitación de otras formas de evaluación coherentes con la problematización y contextualización de los contenidos seleccionados para el eje *Currículum escolar*. La narrativa transmedia, por sus características y por los modos de lectura que promueve, plantea otras condiciones y formas de abordaje de los contenidos. Esto tiene que ser contemplado en la propuesta de evaluación de los aprendizajes: ¿qué consignas son coherentes a los propósitos planteados, a la lógica de formulación de los contenidos propuestos, al tipo de interacciones establecidas con el contenido? En otras palabras, ¿qué propuesta evaluativa será conveniente para considerar el proceso de enseñanza y aquellas disposiciones que se han procurado desarrollar para alcanzar los aprendizajes?

- ✓ *La articulación con otros espacios curriculares del profesorado:* para mencionar sólo un ejemplo, en diálogo con docentes de Didáctica General estuvimos pensando en situar los contenidos del programa en el estudio de un caso, en un territorio escolar específico. Por ejemplo, podría resultar interesante establecer vínculos con Práctica Docente.
- ✓ *La explicitación de las condiciones y contextos de enseñanza:* durante la pandemia y a raíz del confinamiento social, y con el impacto que se produjo en el ámbito educativo, quedó en evidencia cómo se profundizaron las desigualdades económicas y sociales. Si consideramos que la didáctica produce un conocimiento acerca de la enseñanza en tanto actividad intencional, política y ética, no podemos dejar de lado la situación que en la actualidad acontece en las escuelas de Nivel Inicial y Primario. Volvimos a la presencialidad plena atravesados/atravesadas por las condiciones económicas actuales, en las que el oficio de enseñar, en muchas de las escuelas, se realiza frente a niños/niñas cuyas familias están por debajo de la línea de pobreza. La enseñanza se realiza en contextos sociales en los que los/las niños/niñas no reciben el alimento suficiente y necesario para poder pensar, hablar, escribir y jugar en la escuela, ni cuentan con los recursos materiales para estudiar en casa. Entonces, la selección de contenidos que los/las docentes llevan a cabo se ve indefectiblemente condicionada por estas variables. Si esperamos generar situaciones para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en el Nivel Superior, resulta imprescindible, al abordar las prácticas que efectivamente pueden realizar los/las docentes en los Niveles Inicial y Primario, ser sensibles a estas realidades.

Conclusión: lugares, relatos y logros

Si tuviéramos que concluir este itinerario, queremos volver sobre la idea de generar y dar sentido a los lugares que habitamos, sean éstos presenciales o virtuales, y de asignar un valor a los relatos que nos habitan y constituyen en nuestra experiencia de enseñar y de aprender.

Recuperar la trayectoria docente de quienes enseñan Didáctica General ha sido clave en este itinerario y mediante el encuentro con algunas ideas y ejercicios que hemos propuesto, esperamos haber podido iniciar un camino de búsqueda para quien asume la tarea de enseñar didáctica hoy.

Los/las docentes que podrían hacer uso del presente itinerario ya vienen ensa-

yando algunas ideas e incorporando a la dinámica de trabajo otras formas que devienen como regulares o estables. Hasta hace poco tiempo, se enseñó en un contexto de pandemia, con urgencia e improvisación e incluso con recursos propios. Sabemos lo difícil que fue transitar ese contexto, la rapidez con la que las propuestas *mudaron* a la virtualidad y cómo se realizó el trabajo de acompañar, enseñar y evaluar. A propósito de esto, nos parece oportuno recuperar la cita de Bruno Latour que evoca Inés Dussel (2021): “lo que ‘usted y sus estudiantes [...] están logrando localmente” (p. 130). Sin dudas, han quedado como *residuo* de esta experiencia ciertos aprendizajes sobre el oficio de enseñar en el Nivel Superior que requieren ser reconocidos y revisados.

En este último tiempo, los/las docentes han asumido la tarea de enseñar en la modalidad combinada proponiendo recorridos significativos y desafiantes que contemplen acciones en ambos escenarios, el presencial y el virtual. Ofrecer actividades adecuadas, recursos potentes y formas de evaluación acorde, tratando a su vez de situar la propuesta en un recorrido que combine ambas modalidades, es una tarea ardua para hacer en soledad. Por ello, nos gustaría dejar sentado que consideramos que la salida es, indefectiblemente, colectiva.

Para finalizar, entendemos que las reflexiones precedentes representan un buen motivo para intentar poner en común preocupaciones que forman parte de la enseñanza de los contenidos de la didáctica y también para encontrar algunos hilos de conversación que reconozcan estos desafíos. Esperamos haber cumplido con parte de este propósito, que ha sido el motor de la escritura del itinerario que ofrecemos.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2008). El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. En D. Brailovsky (Coord.), *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Andruetto, M. T. (2022). Los relatos suponen una forma de construir comunidad. ISEP. <https://isep-cba.edu.ar/web/2022/08/29/maria-teresa-andruetto-los-relatos-suponen-una-forma-de-construir-comunidad/>
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y Aprender en la diversidad*. Paidós.
- Brailovsky, D.; Labarta, I.; Descalzo, M. (2022). Educación inicial: el curriculum como expresión de lo común. *Debates em Educação*, 14(n. esp.), pp. 217–233. <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12658/9658>
- Brailovsky, D. (2016). Comunicar los aprendizajes: el desafío de escribir informes en el nivel inicial. *Travesías Didácticas*, (21), pp. 6-19. <https://viewer.joomag.com/traves%C3%ADas-did%C3%A1cticas-n%C2%BA-21-marzo-abril-2016/0665623001461257779?short&>
- Bregazzi, J. y Odetti, V. (2019). Una experiencia de transmedia educativo: construcción de un contenido abierto, colaborativo y con participación de los estudiantes. En *8vo seminario internacional RUEDA*, Tilcara, Argentina. <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/una-experiencia-transmedia-educativo-construccion-un-contenido-abierto-c>
- Córdoba. Ministerio de Educación (2015). *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria*. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primary_Inicial_2015.pdf
- Dussel, I. (2021). De la “clase en pantuflas” a la “clase con barbijo”. Notas sobre las escuelas en pandemia. *Anales De La Educación Común*, 2(1-2), 127-138. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493>
- Dussel, I. (2020, 15 de mayo). *La escuela que viene* [Video]. YouTube. https://youtu.be/x-F_OBRqPlo

- Eco, U. (1993). *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Editorial Lumen.
- Furlan, A. (1998.) *Curriculum e institución*. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. México.
- Kap, M. (2020). *Didáctica transmedia*. Noticias UNSAM. <https://noticias.unsam.edu.ar/2020/08/28/didactica-transmedia-por-miriam-kap/>
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Projeto. Revista de Educação*, (4-6). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Marrocco, M. C. (2021). Estrategias de guionado para obras transmediales. Las producciones del equipo DCMTeam, Rosario, Argentina. *Hipertext.net. Revista Académica sobre Documentación Digital y Comunicación Interactiva*, (23), 105-116. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2021.i23.10>.
- Obando-Arroyave, C. (2021). El documental interactivo y transmedia: narrar en clave local, ver en clave global. *Hipertext.net. Revista Académica sobre Documentación Digital y Comunicación Interactiva* (23), 31-44. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2021.i23.10>.
- Poggi, M. (1998). ¿De qué hablamos cuando hablamos de gestión curricular? En M. Poggi (Coord.), *Apuntes y aportes para la Gestión Curricular*. Kapeluz
- Prado, M. (2014). El currículum en la escuela. Estrategias de la gestión escolar para colectivizar las prácticas. En G. Gutiérrez (Comp.), *Gestión escolar e inclusión educativa: desafíos y alternativas*. Editorial de la FFyH. UNC.
- Terigi, F. (2021). Cuando pase el temblor: la mirada de Terigi para pensar el currículum en pandemia. (2021). ISEP. <https://isep-cba.edu.ar/web/2021/06/28/cuando-pase-el-temblor-la-mirada-de-terigi-para-pensar-el-curriculum-en-pandemia/>

Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En I. Dussel I., P. Ferrante P. y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE, Editorial Universitaria.

Terigi, F. (2012, 29 de agosto). *El currículum en acción: Los actores institucionales y la cotidianeidad* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/d1ruZsVbgBE>

Terigi, F. (1999). *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*. Editorial Santillana.

Autoridades

Juan Schiaretti

Gobernador

Manuel Calvo

Vicegobernador

Walter Mario Grahovac

Ministro de Educación

Noemí Patricia Kisbye

Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

Delia Provinciali

Secretaria de Educación

Jorge Jaimez

Subsecretario de Planeamiento, Evaluación y Modernización

Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Inicial

Stella Maris Adrover

Directora General de Educación Primaria

María Cecilia Soisa

Directora General de Educación Secundaria

Claudia Aída Brain

Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

Liliana del Carmen Abrate

Directora General de Educación Superior

Alicia Beatriz Bonetto

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Carlos Omar Brene

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Hugo Ramón Zanet

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Santiago Amadeo Lucero

Director General de Programas Especiales

Edgardo Atilio Carandino

Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional

Luciano Nicolás Garavaglia

Secretario de Gestión Administrativa

Virginia Cristina Monassa

Directora General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos

Carlos Ricardo Giovannoni

Director General de Infraestructura Escolar

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

