

3.

Debates esquivos. Algunos interrogantes acerca de la didáctica

Mabel Berges 1,

1 Universidad Nacional del Rosario, bergesmabel@gmail.com

Fecha de presentación: 16 de mayo de 2018

Fecha de aceptación: 28 de mayo de 2018

RESUMEN

En este texto se exponen nuevos y viejos debates en el campo de la Didáctica en el marco de la Enseñanza Universitaria. Se presentan referentes conceptuales que forman parte de producciones de reconocidos académicos que trabajan la problemática avalada por sus trayectorias en el área de la Didáctica General. Además, se recurre a las voces de distintos profesores universitarios que exponen sus prácticas de enseñanza y finalmente las estrategias didácticas utilizadas en el ámbito.

Palabras claves: Procesos de enseñanza y de aprendizaje, didáctica, estrategias didácticas, enseñanza y aprendizaje.

ABSTRACT

This text contains new and old debates in the field of Didactics in University Education.

Conceptual references that are part of the work of renowned Scholars on this field and the field of General Didactics are presented. The voices of various university teachers and their teaching practices are introduced, as well as the didactic strategies used in the field.

Keywords: teaching and learning processes, didactics, didactic strategies, teaching and learning.

Es difícil saber a ciencia cierta cómo alguien se transforma en lo que es. Los caminos de la formación son generalmente esquivos y contingentes, mezclas de azares y certidumbre.

Estanislao Antelo, Pedagogías silvestres.

1 INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es analizar, en el marco de la experiencia desarrollada en el dictado de Didáctica del Nivel Superior en el doctorado en Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario, nuevos y antiguos debates acerca de la didáctica. Dada la situación de crisis en el campo, se ha estimado pertinente consignar los aportes de los colegas que trabajan en distintas cátedras, con los cuales se han mantenido diversos intercambios vinculados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel. Se ha considerado sumamente fructífero compartir apreciaciones con los profesores de las distintas disciplinas, con el propósito de pensar las prácticas de la enseñanza en el nivel, dada la complejidad y el desafío que conlleva para los educadores la responsabilidad de formar sujetos comprometidos en el ejercicio de la ciudadanía en el siglo XXI.

La presente etapa de la historia nos enfrenta a un mundo caracterizado por la globalización económica, el desarrollo de las sociedades de la información, el auge de las redes sociales que observamos impacta en todas las áreas de conocimiento, que por ese motivo requieren permanente actualización y profundización. Especialmente en el campo de la educación, estas transformaciones plantean no solo nuevos problemas de investigación, sino también

la necesidad de reflexionar acerca de las temáticas pedagógico-didácticas que surgen como consecuencia. Hoy, las nuevas tecnologías provocan cambios epistemológicos, científicos y culturales, de modo tal que es preciso repensar las prácticas de la enseñanza y planificar nuevos espacios de formación para los docentes.

Dependiendo del proyecto de las instituciones, de la infraestructura y del objeto de estudio que se enseña, los profesores utilizan distintas estrategias. Mientras algunos emplean tecnologías informáticas, otros prefieren exponer sus contenidos utilizando un pizarrón en el cual destacan datos o elaboran esquemas conceptuales; hay profesores que suele apoyar su exposición con una presentación de PowerPoint. En definitiva, existen muchas formas de organizar la enseñanza, todo depende de lo que se entienda por enseñar y por aprender.

En este escenario, aprender a enseñar en el marco del sistema educativo podría entenderse como emprender un proyecto que se inicia en los institutos de formación docente y se va concretando en la diversidad de contextos donde los profesores ejercen sus prácticas y continúan aprendiendo. En pocas palabras: la tarea de enseñar interpela a los profesores a realizar distintas lecturas del entramado de condiciones sujetas a las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales. El proyecto de enseñanza siempre está condicionado por el contexto y relacionado con la gestión de políticas públicas en educación, de ahí se comprende la necesidad de un análisis exhaustivo desde los aportes de las distintas áreas. La función docente en las instituciones universitarias ha sido considerada como la acción donde cada profesional centraba su vínculo con la disciplina. El conocimien-

to permanecía orientado hacia la producción de teoría y/o a la investigación. Con el tiempo, también las instituciones universitarias debieron ir adecuándose a las transformaciones educativas; así, los profesionales que daban clases debían cursar y aprobar un trayecto de formación conformado por distintas materias pedagógico-didácticas y saberes que orientaban el desarrollo de las prácticas de la Enseñanza. De este modo, se pusieron en cuestión aquellas teorías que hacen una opción normativa de la enseñanza, las clases transmisivas, la pasividad de los estudiantes. Pero es sabido que los cambios en los modelos requieren de la construcción de condiciones de viabilidad, tiempos y espacios para el análisis, la reflexión y discusión. En este sentido, nos preguntamos si los cambios están destinados a alterar formatos, el currículo, o de convertir las prácticas en objeto discusión.

Según Lucarelli (2015), la Didáctica de Nivel Superior se reconoce como una disciplina específica dentro del campo didáctico y como tal, es entendida como una didáctica especializada cuyo objeto de análisis se centra en lo que sucede en el aula de las Instituciones Terciarias y Universitarias, estudia el proceso de enseñanza que un docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes en función de un contexto científico, tecnológico o artístico altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión.

2

DESARROLLO

Los saberes de la formación. Los espacios, la exposición y las preguntas

En el art. 71 de la nueva Ley de Educación

(2007) de la República Argentina se establece que la finalidad de la formación docente es “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa”.² Cada institución tramita los contenidos relevantes, las prácticas y focaliza en las reflexiones acordes a los destinatarios y sus contextos intentando buscar algunas respuestas a los siguientes interrogantes: ¿Cómo se enseña a conocer? ¿Cómo se analiza y comprende la construcción del conocimiento? ¿Cuál es la lógica epistemológica de la disciplina que se enseña?

Los saberes en los procesos de la formación se proponen preparar profesionales capaces de analizar el campo educativo y sus problemas, producir conocimiento e intervenir en los distintos ámbitos de la educación. Los planes de la formación docente han extendido su duración y el nuevo currículum contempla en diversos espacios la profundización del conocimiento, de las didácticas específicas de las distintas disciplinas, acercando el análisis de las problemáticas inherentes a la función. En una clase de didáctica –y en muchas otras clases–, el objetivo inicial del docente es comunicar los objetivos propuestos y generar las condiciones para el encuentro con los estudiantes. Para ello, se proponen actividades para pensar y problematizar un contenido en particular; se plantean dinámicas para abordar el objeto de estudio, que intentan discutir sobre lo esencial o lo formal, se presentan y analizan las tensiones entre la teoría y práctica, entre el discurso y la acción

2 Documento metodológico orientador para la Investigación Educativa. INFD Coordinación de Investigación Educativa. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2009).

entre otras muchas cuestiones. Esta tarea de merodear alrededor del objeto de estudio, de ejemplificar, asociar, acerca del contenido, de preguntar y preguntarse, son acciones de metacognición presentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Compartimos del libro *Pedagogías Silvestres* (Antelo, 2015: 22) los testimonios del filósofo Tomas Abraham acerca de sus recuerdos de su vida de estudiante, sin pretensiones académica, sino que muestra la potencia y la frescura de una vivencia. Llama la atención el juego de palabras: “El profesor tiene que ser interesante. Para ser interesante tiene que interesarse. (...) Que los estudiantes investiguen y hagan, que busquen. El rol del profesor es de orientación, de parar la mano cuando ve que uno se quedó atascado, no es volcar información”³. En definitiva, la expresión “parar la mano”, constituye una alerta en el proceso de enseñanza que intenta ayudar a comprender conceptos, brindar condiciones para hacerlo y enseñarle a hacerlo.

Pero ¿cómo se enseña a enseñar? ¿Cuál es la medida justa entre la teoría y la práctica? ¿Cuánto decir y cuánto callar, cuánto escuchar y cuánto intervenir? ¿Cuáles son las instrucciones que vale la pena pasar y cuáles las que su alteración ha hecho caducar? (Serra, 2010: 81). Cuando hay comunicación, habrá más posibilidades de construir aprendizajes, negociar y acordar los objetivos del proyecto que se enseña

Con respecto a las clases expositivas, pueden aplicarse a la mayor parte de las áreas de conocimiento: el profesor presenta el programa y desarrolla aquellos contenidos que considera

relevantes, explica, analiza y muestra ejemplos de investigaciones o casos de interés para la temática y sugiere – entre otras cuestiones– la bibliografía pertinente. En definitiva, el profesor conduce la enseñanza. Dada la tradicional organización de las cátedras en clases teóricas y prácticas, no es posible generalizar acerca de este formato, entendemos que no hay modelos puros de las clases teóricas, depende de la disciplina, de los estilos personales del docente, su creatividad y de las condiciones en el contexto.

Algunos relatos acerca de las clases en la Universidad

Las distintas áreas de conocimiento proponen distintos modos de exponer los temas en sus clases teóricas. Para conocer algunas de las modalidades de otros campos de estudio, se consultó a un docente odontólogo –actual estudiante de una Maestría en Educación de una Facultad privada quien, desde sus vivencias como estudiante de su facultad, describe una clase magistral:

“En las clases magistrales de odontología el estudiante es receptor de la exposición que incorpora conocimientos, hechos, datos, principios, proporcionados por el docente. Este modelo está relacionado con las formas tradicionales del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es habitual reconocer a los profesores de Anatomía, Fisiología, Biofísica, Bioquímica, y otras disciplinas conocidas como Ciencias Básicas, parados frente a las aulas multitudinarias, explicando un tópico determinado, apoyándose en imágenes proyectadas y esperando que el alumno reciba, incorpore, recuerde y comprenda los contenidos impartidos. Por su parte, la evaluación invierte los roles: el profesor espera

3 **Interés: vocablo origen latina bajo denominación “interesse” que quiere decir importar.**

una bibliografía muy dispersa, abundante o escasa sobre un tema, presentar los resultados de alguna investigación que se constituya en un aporte original o integrar temas y mostrar las relaciones entre unidades temáticas anteriores”.

Ahora bien, todo profesor al momento de planificar una clase prevé distintos tipos de situaciones, propone objetivos, contenidos, estrategias y fundamentalmente pauta un conjunto de preguntas clave sobre el saber a enseñar; indaga acerca de los saberes conocidos, los ignorados, los no preguntados. “Pensar sobre las preguntas es algo que no se puede llevar a cabo confortablemente, para que las preguntas tengan sentido, las preguntas deben ser inquietantes”. Frigerio (2010): . En este sentido, la experiencia nos indica que, claramente, hay escenas temidas por todo profesor que da una clase teórica: ¿Por qué muchos estudiantes abandonan la materia?, ¿por qué no tienen interés?, ¿por qué no escuchan la clase?, ¿por qué se van en el medio de la clase?, ¿por qué solo están atentos al celular o la computadora...?

Una pequeña muestra de relatos aquí mencionados bastó para ilustrar la complejidad del entramado de experiencias como estudiantes y ahora como docentes sobre el tema que nos ocupa. Nos resta comprender el registro que hacen los profesores acerca del interés o el grado de motivación de los estudiantes que participan de sus clases.

Tensiones en las clases de didáctica

Dada las distintas trayectorias de los destinatarios de los seminarios de Didáctica General – conformada por directivos, profesores, gestores administrativos, etc. –, son muchos los desafíos

que debemos tener presente los docentes convocados a darlos. La experiencia nos demuestra que, en general, las temáticas generan grandes discusiones, los estudiantes dicen que es una temática “ya vista y aprendida en distintas etapas de la carrera”. Las incomodidades abundan. ¿Acaso revisar esos saberes perturba? ¿Actualizar las prácticas afectas? ¿Cuáles son saberes en la docencia que alteran?

También hemos enfrentado situaciones en la que algunos estudiantes se resisten o subestiman los saberes didácticos. Recuerdo una oportunidad cuando fui convocada a dar un seminario de posgrado con un grupo de estudiantes muy heterogéneo, algunos eran profesores del nivel secundario y la mayor parte eran profesionales de distintas áreas (Ingeniería, Química, Ciencias Económicas, licenciados en Sistemas, etc.). Para la mayoría, el curso significaba un requisito para poder seguir dando clases. Si bien se adaptaban a la exigencia, algunos desvalorizaban los saberes pedagógicos didácticos y entendían que no aportarían nada a su práctica.

Aunque la Didáctica se materializa en discursos, programas, contenidos que debemos asumir desde una mirada analítica, como acción específica de los docentes que están a cargo de los estudiantes; lo cierto es que, en todos los niveles del sistema, la gestión educativa es la que contextualiza y da marco al proyecto de cultura que la institución propone. De hecho, los directivos/rectores/regentes asumen la necesidad de orientar a los equipos de profesores para que desarrollen las relaciones pedagógico-didácticas existentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por otra parte, para los profesores y directivos se impone la necesidad

pasivamente las respuestas del estudiante, que ahora debe demostrar cuanto recuerda de dichos contenidos”.

Marina, una profesora universitaria egresada de la carrera de Letras, recordaba de sus años de estudiante una clase teórica muy particular en la que el profesor traía cada semana una pila de libros –que ubicaba ordenadamente en el escritorio–, y leía en voz alta distintos pasajes que asociaba al tema del programa que desarrollaba. El profesor leía ensimismado, mientras los alumnos aprovechaban para estudiar otras materias, corregir novelas, leer poesía... la desconexión con el docente era total.

Por su parte, una egresada de la carrera de Trabajo Social recuerda vagamente sus clases teóricas, solo a partir de los contenidos que los profesores enseñaban, calificándolas como “buenas” o “poco rigurosas” conceptualmente.

Acercas de las clases teóricas, una profesora titular de una de las cátedras de diseño del CBC en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo comenta que a sus clases asisten aproximadamente 200 estudiantes por sede. En estos encuentros explica conceptos y refuerza los temas mostrando un PowerPoint con imágenes y varios videos muy motivadores; agrega que los contenidos se profundizan luego en los talleres o clases prácticas. El mismo contenido que da un profesor puede generar poco interés en una sede y en la otra, motivar tanto a los estudiantes que incluso aplauden en ciertas clases.

Stella Maris, una colega de la Carrera de Ciencias de la Educación, que trabaja en los profesados de la provincia de Buenos Aires, comenta: “Cuando era estudiante, las clases teóricas me gustaban porque te hacían pensar.

Las Maestras como Alicia Camilloni o Edith Litwin no te repetían el libro, te lo atravesaban con otros conocimientos, te llevabas de cada teórico alguna pregunta”.

Las anécdotas se multiplican con cada profesor al que se le consulta, las variables son infinitas. Como rasgo coincidente, en estos testimonios, se asocian clases teóricas a clases expositivas exclusivamente, donde sólo circula la palabra del profesor: las llamadas “clases magistrales”. En ellas a falta de feedback inmediato conspira contra una buena comunicación. Es el profesor quien habla, muestra e ilustra. Sin embargo, quisiera destacar el valioso aporte del Dr. Avendaño para este artículo, dada su experiencia profesional y el área de su disciplina⁴: “Las clases magistrales se basan en la transmisión verbal de conocimientos sobre un tema por parte del profesor. Es una forma de comunicación exclusivamente unidireccional. A mi juicio su limitación radica en la suposición falsa de que existe una relación directa entre lo que se enseña y lo que se aprende y reduce las fuentes de información a la palabra del profesor. Si este es el único modo de encarar la enseñanza, resulta sumamente reduccionista pues fomenta su pasividad y no tiende a desarrollar su juicio crítico. Pero en determinados momentos del proceso didáctico es una estrategia sumamente eficaz. Por ejemplo, cuando necesitamos presentar determinada información de manera estructurada, sintética y clara para facilitar su comprensión, aportar vocabulario específico técnico o disciplinario en una determinada área de conocimiento o en las situaciones en que hay

4 El Dr. Fernando Avendaño es especialista en Curriculum y Director de la Maestría en Educación Universitaria y del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, República Argentina.

problematizar las vinculaciones entre la didáctica y curriculum, dado que ambas comparten un mismo campo de estudios, de investigación y de preocupaciones epistemológicas. En efecto, algunos de los temas más discutidos en los encuentros de didáctica son: las tensiones entre la teoría y la práctica, el objeto de estudio de la didáctica general y de las específicas, la consideración de la homogeneización en las aulas, la ausencia del análisis epistemológico de las disciplinas, entre muchas otras cuestiones.

Como se explicitó anteriormente, el acercamiento a la didáctica en la carrera docente aparece en las primeras materias de la formación inicial, si bien todos saben que este es un saber que requiere actualización permanente. Sin embargo, hubo etapas en la historia de la educación en que la didáctica se la asociaba a la búsqueda de un “método salvador” Perkins, (1995); de ahí que se le ha reprochado no dar respuesta a las problemáticas ligadas al aula. En este sentido, conviene actualizar la pregunta de Laudan (1993): ¿la didáctica ha cambiado porque los problemas del aula han cambiado o porque los principios racionales de la didáctica han cambiado? Por décadas, el campo de la didáctica estuvo enfocado a recuperar la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones políticas, sociales, pedagógicas, psicológicas y filosóficas. Se revisaron los marcos teóricos con el propósito de abrir nuevos problemas al debate y poner en cuestión la racionalidad técnica. Las discusiones incluyeron la preocupación por la buena enseñanza recuperando el valor de la ética en las prácticas en distintos contextos, además de revisar aquello que es bueno de ser enseñado, desde la perspectiva del conocimiento. “El tema de la enseñanza comprensiva, problemática del área de

la psicología –como aporta Litwin (1998) –no se reduce a un problema personal del alumno, sino que guarda relación con distintos campos disciplinarios”.

Para Steiman (2005) “...no se trata sólo de las estrategias o métodos que usen con el ánimo de lograr que los estudiantes aprendan, sino de la posibilidad de revisarse conscientemente para determinar los rasgos que caracterizan la propia práctica y ejercer acciones sobre ellos para que dejen de ser un obstáculo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje”.

Estrategias en la Universidad

La Universidad, tradicionalmente, estuvo dedicada a cubrir las demandas de la sociedad, en la formación de científicos y técnicos con capacidad crítica para desarrollarse en un escenario global. Recuerdo las clases magistrales de Introducción a la Historia, de Antonio Pérez Amuchástegui, o de Introducción a la Filosofía, de Adolfo Carpio. Otros tantos profesores que daban clases teóricas como Lidia Fernández, Gregorio Weinberg, Edith Litwin, Alicia Camilloni. Esta fue y continúa siendo la forma de exposición de las materias más utilizada en la universidad. Todos podríamos recordar a docentes que desarrollaban sus clases exponiendo. A pesar de las críticas sobre los métodos tradicionales y la demanda de nuevas estrategias pedagógicas, esta modalidad sigue utilizándose.

No obstante, para adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, las universidades debieron flexibilizarse y desarrollar vías de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los procesos de formación. A pesar del interés de las universidades por la incorporación de las TIC a sus actividades

docentes, solo una parte de estas experiencias han sido efectivas.

Cualquier profesor universitario con cierta experiencia sabe que lo que el alumno aprende no es lo que el profesor enseña, o lo que el mismo alumno estudia para un examen. Dependiendo del área de conocimiento, de las formaciones, se aprenden –y no se olvidan– los saberes que permiten estructurar el conocimiento y reflexionar, sobre sí mismo y sobre el mundo.

Los años de dictado del seminario de Didáctica me dejaron algunos aprendizajes: la importancia de exponer con mucha claridad los saberes significativos que el docente asociará a los ejemplos aportados por los estudiantes; la vigencia del uso del pizarrón, que suele ser esencial en la clase de didáctica, ya que el hecho de ir escribiendo mientras se habla atrae el interés de los alumnos hacia la explicación; la comunicación con los estudiantes promueve la reflexión de las temáticas tratadas y, como ya se señaló, sería conveniente otorgar un lugar central a la formulación de preguntas. En este aspecto, la práctica en el dictado de estas clases permite ir tanteando provisoriamente algunas características grupo con el que se trabaja, para plantear las preguntas más o menos directas. Demás está decir que cada clase adopta un ritmo propio, más allá de la secuencia didáctica planteada.

Entonces, ¿cuáles son los rasgos comunes en la enseñanza universitaria? ¿Cuáles son sus tradiciones? Jackson (2002) denomina “requerimientos epistémicos o la enseñanza como método, como modo de hacer las cosas, todo lo que surge a partir de la necesidad de dominar el material que enseña. El conocimiento de

las estrategias didácticas y el de los contenidos didácticos, vinculados con el sentido común”. ¿Cuál es el perfil de buen profesor? ¿Cuáles son los rasgos que caracteriza a sus clases? El siguiente apartado no pretende agotar los modelos de enseñanza más utilizados en la universidad, solo se trata de describir algunas modalidades para señalar las estrategias didácticas frecuentemente utilizadas, para debatir –dependiendo de las características del contenido a enseñar– su adecuación o pertinencia.

“Las auténticas preguntas se configuran como el espacio privilegiado para la construcción del conocimiento”. Litwin (1998) Son muchos los profesores que utilizan –en alguna etapa de sus clases– el modelo socrático, en el que el docente establece con los estudiantes un diálogo crítico. De este modo, el profesor plantea un problema o enigma conceptual y activa la indagación, para extraer una conclusión⁵.

Por otra parte, Burbules (1999) afirma que el diálogo “tiene carácter relacional, una visión constructivista del conocimiento y una concepción no autoritaria de la enseñanza (...) se desarrolla siguiendo pasos indirectos de instrucción que exigen que el alumno trabaje activamente para establecer relaciones conceptuales en sus respuestas a las preguntas del docente”. Burbules parte del concepto de que el diálogo no es una sola cosa, sino que depende de una variedad de enfoques comunicativos que él llama ‘movidas’, susceptibles de ser identificadas según patrones prototípicos bastante regulares.

En estas modalidades de interacción el profesor pregunta y guía el diálogo, a fin de que los

5 Como se sabe, el método de la mayéutica se despliega en *El Banquete*, de Platón. Ver además, Carpio A. (2004) *Filosofía, una introducción a su problemática*. Buenos Aires: Glauco.

estudiantes busquen la “verdad” o el reconocimiento del valor de sus opiniones. La conversación adquiere significado como diálogo, más que como debate formal o discusión informal. “Las preguntas de los alumnos le permiten al docente reconocer las maneras en que aquellos se interrogan respecto de un campo, la naturaleza de los errores o las falsas concepciones. En una clase, favorecer los espacios para que los alumnos se interroguen e interroguen, implica promover el pensar” Litwin (1998).

Muchos docentes en sus aulas proponen debates sobre temas centrales y esencialmente provocadores. El encuadre –que habitualmente se construye en las clases universitarias– constituye un espacio privilegiado para reflexionar sobre las problemáticas tratadas, ya que ofrece libertad en el desarrollo de las ideas, regula los tiempos de intervención y marca límites del campo teórico. A modo de ejemplo, en el marco de los seminarios de maestría y doctorado de la Facultad de Humanidades y Artes, en enero de 2016, el Dr. Narvaja⁶ me propuso realizar una experiencia de debate reuniendo en un aula a sus alumnos del Doctorado con el grupo de mis alumnos de Maestría. El tema del debate fue el desarrollo del conocimiento en la Universidad. La consigna era que pudiesen debatir utilizando los conocimientos tratados en los programas de los seminarios. Muchos estudiantes comentaron que esta fue la primera experiencia en este tipo de modalidad, y que los llenó de incertidumbre, sin embargo, rápidamente comenzó la tarea propuesta y surgieron intercambios muy enriquecedores sobre

6 Dr. Pablo Narvaja profesor de Epistemología en los seminarios de Doctorado de la UNR. Teoría de la educación en UCAMI. Actual Director depto. Desarrollo Productivo y Tecnológico de UNLA.

el tema. Las preguntas y las interrupciones en ocasiones no permitían concluir las argumentaciones, lo cual añadía intensidad al debate. La motivación estuvo presente durante la experiencia. Cabe aclarar que, dada la pertenencia de los grupos, pudo observarse que el debate se organizó espontáneamente en defensa de los argumentos de los grupos y no solo por la temática tratada.

Se hizo una informal y breve evaluación al salir del salón, en la que la mayoría comentó que la experiencia había resultado interesante e inquietante. Les causó gran sorpresa las discusiones que mantuvimos nosotros, los profesores –que indican también los debates que mantenemos hace muchos años acerca del objeto de estudio que enseñamos– a las que de a poco a poco se sumaron los estudiantes. El encuadre de las clases había sido alterado. La heterogeneidad del grupo conformado, la diversidad de trayectorias y de países (Argentina, Ecuador y Brasil), la curiosidad de la experiencia dejó mucho para pensar y mucho material para seguir en el camino de esa indagación.

Las clases expositivas frente al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El estereotipo de la clase teórica presenta al docente como aquel que posee el conocimiento, lo expone organizadamente, guía el pensamiento, mientras que el estudiante aparece como receptor de la información. Sin embargo, algunos profesores universitarios proponen organizaciones curriculares como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que suscitan el conflicto cognitivo en el estudiante poniendo a prueba sus saberes previos en confrontación con una situación problema. Aquí, el profesor no es un agente transmisor de información,

sino guía, asesor y cooperador que permanentemente motiva el desarrollo de un pensamiento crítico y comprensivo Torp & Sage, (1999). Para comentar la vigencia de esta estrategia, resulta pertinente exponer las “Experiencias de desarrollo de ABP en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario”. El origen del proyecto innovador de ABP fue el plan de 2001, que utilizaba los espacios de tutorías para el desarrollo de contenidos. La tutoría constituye una instancia pedagógica central de la carrera, donde se diseñan guías de aprendizaje elaboradas por los equipos docentes de las áreas que se actualizan todos los años. Las guías contienen las actividades apropiadas para el autoaprendizaje, los objetivos generales y específicos del área, la bibliografía y las condiciones de regularización y acreditación de las distintas instancias.

Quien desarrolló este modelo, el Dr. Gerardo Kahan⁷, comenta brevemente su experiencia en la implementación del ABP en la facultad de Medicina en la Universidad Nacional de Rosario:

“La idea de incluir el ABP en la Facultad de Medicina tenía como propósito, en primer término, romper con un modelo de salud iniciado en 1871. Dada la necesidad de introducir un cambio en el plan de estudios, se plantearon preguntas orientadas a describir el modelo vigente: ¿Tradicionalmente cómo actúa un médico cuando viene un paciente a la consulta? El médico: hace un interrogatorio, pregunta los motivos de la consulta y en función de las

7 El Dr. Kahan Es el Coordinador General de las cohortes especiales para extranjeros de la Maestría y el Doctorado de la UNR. Impulsó el ABP en Rosario y además asesora la implementación en la Universidad Nacional del Chaco Austral.

respuestas del paciente elabora una serie de hipótesis para hacer el diagnóstico. Esta etapa se desarrolla en un plano subjetivo, posteriormente se pasa una etapa claramente objetiva en la que el profesional revisa al paciente y solicita distintos estudios bioquímicos y radiológicos, etc. para orientarse. Si así se actúa el médico en su consultorio, ¿por qué no se les enseña a los estudiantes hacerlo así desde el primer día? Es decir se trata de no ir de la teoría a la práctica, sino a partir del problema ir a buscar la información en la teoría para volver a resolver el problema”. En definitiva, el ABP altera la tradicional organización de los contenidos y de los roles de los profesores y de los estudiantes.

Las nuevas tecnologías. ¿Se alteró la cultura del pizarrón?

El uso de las tecnologías en la sociedad de la información y el conocimiento impone a los educadores replantear diversas cuestiones, relacionadas con los modos de enseñar y de aprender adecuándose al entorno virtual. A diferencia de las clases tradicionales, esta modalidad requiere, además de los saberes específicos, contar con equipamiento tecnológico para acceder a plataformas digitales. Con el tiempo, los profesores y los estudiantes fueron migrando de los soportes tradicionales (materiales impresos) a los nuevos formatos digitales, fueron aprendiendo a acceder a recursos didácticos almacenados en diferentes dispositivos portátiles y, actualmente, a “subirlos” al Google drive, Dropbox, enviarlos por WeTransfer, etc.

El desarrollo tecnológico y científico altera saberes y recursos didácticos, en el área de la tecnología informática (TI) los saberes parecieran alterarse vertiginosamente. La innovación queda a disposición de quienes educan, comunican y

retransmiten contenidos y exige a los usuarios una permanente actualización metodológica.

La Didáctica del Nivel Superior, como campo de estudios reciente, está en construcción y delimitación de las problemáticas que la configuran. Mientras esto sucede, hablamos de saberes alterados y roles alterados, las tecnologías de la información nos plantean innumerables desafíos en el campo de la didáctica, sin embargo, hay muchas experiencias de enseñanza desarrolladas por expertos en distintos temas que no hicieron la trayectoria de la formación docente. Antelo (2015) relata un conjunto de experiencias de distintos enseñantes (no formados en la docencia) que, en lugar de presumir ignorancia, presumen de su capacidad. En cada uno de estos relatos es posible rescatar la espontaneidad, el placer por la tarea los deseos de saber que se vuelvan ganas de aprender.

En este artículo, los relatos acerca de las clases teóricas aportaron la espontaneidad del recuerdo y las tensiones que se recobran después de mucho tiempo. Para algunos, las clases teóricas estuvieron cargadas de formalidades y tensiones, para otros, eran clases magistrales, un "antes y después". En ocasiones, cuando se intentaba ponderar a un profesor, se decía "Es muy didáctico" o "Tiene mucha didáctica" Tener mucha didáctica tal vez permitiera responder a ciertas expectativas sociales vinculadas a la función específica de enseñar, era palabra plena de contenido. Ya lo decía un antiguo refrán: El profesor joven enseña lo que sabe, el profesor viejo enseña todo y el buen profesor enseña lo que el alumno necesita. En definitiva, existen distintas maneras de enseñar, afines a las características de las disciplinas, los contextos y sus destinatarios: todo dependerá de que

lo aprendido pueda ser utilizado en el momento necesario.

4

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Antelo E. (2015) Pedagogías Silvestres. Los caminos de la Formación. Buenos Aires: Arandu
- Burbules, N. (1999) El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Buenos. Aires: Amorrortu.
- Camilloni A (2007) El saber didáctico. Cuestiones de educación. Buenos aires: Paidós.
- Camilloni A (1997) De deudas, dudas y legados. Una introducción a las corrientes contemporáneas en la didáctica. En Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Documento metodológico orientador para la Investigación Educativa. INFD Coordinación de Investigación Educativa. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2009)
- Feldman D. (1999) Ayudar a enseñar. Buenos Aires: Aique.
- Filkenstein C. (2001) Proyecto individual. La evaluación de las competencias profesionales de los estudiantes de las carreras de medicina y odontología de la UBA.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2010) Educar: Saberes alterados. Buenos Aires: La Hendija.
- Jackson P. (2002) Prácticas de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lucarelli E (2015) La Didáctica de nivel superior. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filo-

sofía y Letras

Litwin E. (1996) El campo de la didáctica: la búsqueda de la nueva agenda. En Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Litwin E., y otros (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

Perkins, D. (1995) La escuela inteligente. Barcelona: Gedisa

Steiman J (2005) ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Cuadernos de cátedra. Buenos Aires: UNSAM.