

Desafíos teórico–metodológicos para comprender la complejidad de la enseñanza. Aportes para la discusión desde un proyecto de investigación en curso

Theoretical–methodological challenges to understand the complexity of teaching. Contributions for discussion from an ongoing research project

Baraldi, Victoria; Luna, Virginia; Picco, Sofía

Victoria Baraldi *

vbaraldi@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

Virginia Luna **

virginialuna11@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

Sofía Picco ***

sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 18, e0047, 2023

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 20 Marzo 2023

Aprobación: 29 Mayo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824261006/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0047>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Con el propósito de hacer más visibles los enfoques, nudos problemáticos y prácticas de conocimiento en el campo de la didáctica en nuestro país, iniciamos un proceso de investigación que busca identificar y caracterizar conocimientos y saberes que se están produciendo en y sobre la enseñanza en universidades públicas argentinas. En este escrito, luego de una recopilación y análisis de unos doscientos artículos publicados en revistas académicas sobre la enseñanza y de las presentaciones realizadas en distintos eventos académicos recientes, compartimos un conjunto de rasgos emergentes como también interrogantes que vuelven a interpelar esta añeja y necesaria disciplina. La reconsideración de los distintos modos de producción de conocimiento en la didáctica, la dificultad y necesidad de un pensamiento complejo para comprender la multidimensionalidad de la enseñanza, la referencia a viejos y nuevos temas que han emergido con más fuerza en los últimos años, son algunos de los tópicos que ponemos en consideración.

Palabras clave: prácticas de conocimiento, enseñanza, conocimiento didáctico, complejidad.

Abstract: *With the purpose of making more visible approaches, problematic knots and knowledge practices in the field of didactics in our country, we began a research process that seeks to identify and characterize knowledge that is being produced in and about teaching in Argentine public universities. In this paper, after a compilation and analysis of some two hundred articles published in academic journals on teaching and presentations made at different recent academic events, we share a set of emerging features as well as questions that once again question this old and necessary discipline. The reconsideration of the different modes of knowledge production in didactics, the difficulty and need for complex thinking to understand the multidimensionality of teaching, the reference to old and new themes that have emerged more strongly in recent years, are some of the topics that we put into consideration.*

Keywords: *knowledge practices, teaching, didactic knowledge, complexity.*

INTRODUCCIÓN

Las dimensiones teóricas, históricas y políticas constitutivas de la didáctica han dado lugar a un conjunto de transformaciones expresadas en diversos enfoques, sentidos y prácticas de conocimiento. La didáctica, cuya emergencia se reconoce en Europa continental, tuvo distintas raigambres dentro de los procesos de formación docente en diferentes países y en distintos momentos históricos. Una de sus características es que, dado el carácter complejo de su objeto —la enseñanza—, la misma se fue constituyendo en estrecha relación con otras disciplinas, dando lugar a la denominación de «ciencia de encrucijada» (Camilloni, 1996). Por otra parte, a través de una reconstrucción de escritos de relevancia en el campo, es posible reconocer una variedad de caminos en los procesos de construcción de conocimiento (Díaz Barriga, 2000) lo cual echa por tierra —al igual que en otras disciplinas— la pretensión de disponer de un único método de conocimiento y, por ende, de concebir de un solo modo a la enseñanza, en tanto objeto de estudio del campo didáctico.

La didáctica tiene, además, la particularidad de formar parte de aquellas disciplinas de institucionalización secundaria, es decir, aquellas que se constituyen en vinculación y *a posteriori* del ejercicio de una profesión. Esto implica una constante tensión, para «responder a las fuertes demandas sociales y la esfera político-administrativa y, por otro, a la constitución de una disciplina científica que obliga a un distanciamiento de dichas demandas» (Suasnábar, 2013:24).

Entre los considerandos del Primer Coloquio de Investigación Educativa organizado por la Sociedad Argentina de Investigación Educativa (SAIE) realizado en el año 2015 se aludió al bajo nivel de institucionalización del campo educativo y, a su vez, a la necesidad de reversión. *A posteriori* y en línea de continuidad de acciones previas, se impulsaron nuevas redes, creció la producción editorial y se sostuvieron y acrecentaron eventos académicos. No obstante, la pregunta acerca de la conformación actual del campo de la didáctica enmarca nuestras inquietudes, al tiempo que indica nuestros límites. Relevar las instituciones, sujetos, líneas de investigación y publicaciones, al modo en que se realiza en México desde hace más de tres décadas, es, por el momento, un anhelo a futuro.

En el proyecto de investigación «Prácticas de conocimiento en el campo de la didáctica: procesos y producciones que habilitan comprensiones de la complejidad del presente»^[1] nos proponemos reconocer qué conocimientos y saberes^[2] sobre la enseñanza se están produciendo y circulando en universidades públicas argentinas; cuáles se enmarcan en un pensamiento complejo y buscan una ligazón con el tiempo presente y con los desafíos actuales que tiene que enfrentar la educación.

El proyecto de investigación está organizado en dos líneas de indagación que, a su vez, constituyen dos etapas de trabajo. En la primera, ya iniciada y centrada en la producción de conocimientos, realizamos una

NOTAS DE AUTOR

- * Victoria Baraldi es Profesora en Ciencias de la Educación (UNER). Dra. en Educación (UNER). Profesora Titular de Didáctica General (FHUC–UNL). Directora de Proyectos de Investigación en Didáctica y Currículum. Baraldi, V, Bernik, J; Díaz, N. (2012). *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza*. Baraldi, V. (Coord.) (2018) *Educación Secundaria Orientada. Sujetos y construcción curricular en el ciclo básico*. Baraldi, V. y Luna, V. (Coord.) (2022). *Otros diseños curriculares, otras prácticas de conocimiento. Apuestas para la promoción de nuevas relaciones entre sujetos, disciplinas e instituciones*.
- ** Virginia Luna es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNER). Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Profesora Titular. Didáctica I (FCEdu – UNER). Profesora Adjunta ordinaria. Didáctica General (FHUC – UNL). Co-directora del Proyecto Prácticas de conocimiento en el campo de la didáctica: procesos y producciones que habilitan comprensiones de la complejidad del presente (FHUC–UNL. 2021–2024).
- *** Sofia Picco es Doctora en Ciencias de la Educación (FaHCE–UNLP). Profesora adjunta a cargo de Didáctica y de Diseño y planeamiento del currículum en la FaHCE–UNLP. Docente–investigadora, integra proyectos de investigación vinculados con temáticas del campo de la Didáctica general, el Currículum y la Formación docente radicados en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS, FaHCE, UNLP–CONICET) y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHC–UNL). Integrante del Grupo Didáctica de las Ciencias (GDC, IFLYSIB, UNLP–CONICET).

indagación exploratoria en torno a los conocimientos que se están generando en las universidades públicas con especial atención a producciones que abrevan en una perspectiva de pensamiento complejo. En la segunda —aún no iniciada en el momento de elaboración de este escrito—, busca reconocer las valoraciones de los estudiantes de profesorado en torno a los conocimientos y saberes que sobre la enseñanza se priorizan en espacios de formación docente universitaria, particularmente en las cátedras de didáctica.

El corpus inicial para la concreción de la primera línea de trabajo está conformado por los textos que abordan la cuestión de la enseñanza publicados en revistas académicas de educación argentinas y por las comunicaciones presentadas en eventos académicos realizados en la pospandemia.^[3] Las definiciones teórico–metodológicas nos han resultado particularmente problemáticas. Si bien en la formulación del proyecto partimos de algunas referencias teóricas y propósitos que pudimos expresar con cierta claridad, en cada paso de la implementación del mismo se nos abrieron opciones y reconsideraciones acerca de lo planteado al comienzo. A estas cuestiones queremos referirnos a continuación.

VICISITUDES Y DECISIONES METODOLÓGICAS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Iniciamos el proyecto con un conjunto de preguntas que operaron como punto de partida y nos permitieron delimitar direccionalidades e intencionalidades así como posibles unidades de estudio, tales como: ¿qué conocimientos y saberes relativos a la enseñanza se están generando hoy en universidades públicas argentinas?, ¿cuáles son las principales líneas de investigación en didáctica?, ¿cuáles son los lineamientos epistemológicos, las problemáticas–objeto y los marcos institucionales en los que se inscriben esas producciones? A lo largo de la primera etapa de implementación del proyecto estos interrogantes debieron ser resignificados tanto en la selección como en el tratamiento del corpus empírico. En términos de Zemelman (2021), nos enfrentamos ante la necesidad de *colocar* nuestros primeros esquemas y lineamientos de trabajo *ante las circunstancias* que nos impuso la consideración de la realidad dada por los corpus efectivos pasibles de ser estudiados. Habitar estas fases propias de las prácticas de investigación, nos permitió reconocer lo variable, poroso y —por momentos— inasible de nuestro objeto de estudio. Además, nos advirtió sobre las problemáticas acuciantes y cambiantes a las que la enseñanza debe dar respuesta y sobre las que se producen saberes; también sobre la dispersión del campo en multiplicidad de eventos, actividades y tipos de publicaciones, entre otras.

Estas vicisitudes nos remitieron a la noción de *fases* de la investigación que propone Samaja (1999) para dar cuenta de una temporalidad y unas acciones que no concuerdan con la sucesión de etapas claramente definidas y separables entre sí. Esta complejidad de las relaciones entre los componentes de la investigación emergió con claridad en las transiciones entre lo que el autor define como *instancias de validación conceptual*. *instancias de validación empírica*. Las preguntas efectuadas por el equipo, en un primer momento, bajo la lógica de aportes teóricos, definiciones y trayectos de indagación previos, así como de sentidos construidos en torno a la relevancia del problema, fueron sufriendo especificaciones al ser traducidas en unidades claramente delimitadas y fuentes de datos accesibles.

Un modo de comenzar a delimitar nuestros referentes empíricos fue el rastreo de los textos de proyectos e informes finales de investigación (en su versión completa o resumida) que pudieran estar publicados en secciones de investigación de los portales de facultades y carreras ligadas a la formación docente en universidades nacionales. En esa oportunidad, nos encontramos frente a algunas dificultades, debido a que en muchos casos los sitios web se encontraban desactualizados o exhibían solo los títulos de los proyectos. A raíz de estas circunstancias, comenzamos a tomar la información disponible y a esbozar una base de datos de docentes investigadores e instituciones para establecer contacto directo con ellos. Paralelamente, nos propusimos seleccionar publicaciones recientes en revistas y eventos académicos ligados a la especialidad cuyos autores tuvieran pertenencia universitaria, lo cual también nos embarcó en nuevas decisiones referidas a los tipos de ediciones y reuniones que debíamos priorizar.

Una vez definidas las primeras fuentes de datos comenzamos a encontrarnos con nuevos desafíos. La necesidad de efectuar recortes al interior de los materiales y atender a la diversidad temática y metodológica de las producciones nos fue exigiendo ampliar los límites iniciales de las preguntas que pretendían focalizar en la noción de «complejidad» y considerar otras categorías en juego. Esta situación simultáneamente nos traía la pregunta en torno a cómo considerar los límites de «lo didáctico». A raíz de esta primera incursión en el relevamiento de publicaciones, establecimos cinco criterios iniciales para establecer un orden tentativo que nos facilitara agruparlas: 1– trabajos de reflexión epistemológica–didáctica; 2– investigaciones didácticas; 3– experiencias educativas; 4– investigaciones y ensayos sobre la enseñanza iniciados por otros campos de conocimiento; 5– didácticas específicas por objetos de conocimiento (Baraldi, V y Luna, V 2022).

Por otra parte, el hecho de que las fuentes fueran textos escritos y publicados nos auguraba la posibilidad de limitación del universo a considerar, al tiempo que nos volvía conscientes de que esta misma condición implicaba la actualización de procedimientos de exclusión (Foucault, 2005) al interior de un juego discursivo en particular, el académico. Por fuera de este, quedaba relegado un universo de producciones (escritas y no escritas) que también son fundamentales en los procesos de producción de conocimiento en la universidad. Así, borradores, mimeos, seminarios internos, reuniones de equipos, informes de evaluadores, textos que no logran los avales para su edición, ponencias que no llegan a plasmarse en actas, avances parciales, relatos de experiencias de campo, etc., son parte de una trama (institucional y disciplinar) prolífica de saberes donde las publicaciones resultan solo una muestra diminuta.

El trayecto transitado hasta aquí nos permite detenernos en un conjunto de cuestiones que abordaremos a continuación: los modos de construcción de conocimiento didáctico; la dificultad de asir la complejidad de la enseñanza y los focos de indagación que están teniendo mayor relevancia y están siendo resignificados en los trabajos analizados.

MODOS DE CONSTRUCCIÓN, CIRCULACIÓN Y APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO

En este punto, dos trabajos se convierten en nodales: por un lado, el estudio realizado por Díaz Barriga (2000) acerca de los modos en que históricamente se produjo conocimiento didáctico y, por el otro, el análisis que realiza Diker (2007) respecto a los vínculos entre la pedagogía como disciplina y el saber *indisciplinado* de los docentes. En el primero, ya se delinear los diversos caminos posibles para construir conocimiento sobre la enseñanza —ya sea desde corpus teóricos con derivaciones en prácticas o bien investigaciones empíricas que dan lugar a definiciones conceptuales—. En el segundo, se describen una variedad de vínculos que, a lo largo del tiempo, fue teniendo la pedagogía con respecto a los saberes docentes: pasó de ser algo necesario de eliminar, a objeto de conocimiento, arma política o modos de regular las prácticas. Entonces, al leer los trabajos seleccionados se vuelve a advertir la pluralidad teórico–metodológica, las distintas relaciones de poder, al tiempo que se abrieron otros interrogantes: ¿cómo se retroalimentan estos trabajos entre sí?, ¿qué canales de comunicación efectivos se establecen dentro de los grupos académicos, especialistas y entre colegas que comparten su trabajo en una misma institución?, ¿cómo se generan efectos de verdad?, ¿qué dimensiones del quehacer docente quedan invisibilizadas?

Queremos exponer algunas notas relativas a estas producciones que son mayormente realizadas por docentes–investigadores de universidades públicas, y en menor medida por docentes de institutos de formación docente y de universidades privadas. Son notas, a modo de punteo, que demandan mayor profundización.

Una cuestión que llamó nuestra atención, es un cierto modo «estereotipado» de aludir a lo metodológico consignado tanto en los artículos como en las ponencias. La gran mayoría de los trabajos se autodefinen como estudios cualitativos (prácticamente no registramos trabajos con un fuerte componente cuantitativo) y a continuación hacen referencia a los instrumentos que utilizaron para la obtención de información, generalmente encuestas y entrevistas; y en menor proporción, análisis de documentos y muy pocas

observaciones. Salvo escasas excepciones, pareciera que se alude a la cuestión metodológica como «algo a completar», sin hacer mayores referencias a las cuestiones dilemáticas y a las controversias que se presentan en todo proceso de conocimiento, así como a las re–definiciones conceptuales que generalmente se transitan a lo largo de un proceso de investigación.

Una segunda observación refiere a la amplitud que evidencian los trabajos publicados en revistas académicas con respecto a las temáticas y/o problemáticas de las que se ocupan con respecto a las prácticas de enseñanza; por ejemplo, podemos mencionar: estrategias, contenidos, saberes docentes, vínculos intersubjetivos, dimensiones institucionales y sociales que la atraviesan, nuevas tecnologías, etc. Además, nos interesa señalar la diversa inscripción disciplinar de quienes hacen investigación en el campo de la enseñanza; así, no solamente encontramos investigadores de las ciencias de la educación, sino también de distintas áreas disciplinares que se sienten convocados a investigar en y/o sobre la enseñanza en tanto una práctica que desarrollan como docentes.^[4]

Por último, podríamos aludir a la dispersión que encontramos en cuanto a los referentes teóricos, epistemológicos y metodológicos, algunos configurados en el seno del campo educativo y otros provenientes de otras disciplinas que también evidencian una preocupación con respecto a la enseñanza.

En síntesis, podríamos decir que, estas notas que revelarían el campo de la didáctica, lo ubicarían en una *encrucijada epistemológica* (Cometta, 2001) en cuanto a los modos de producción, circulación y apropiación del conocimiento.

ACERCA DE LA COMPLEJIDAD DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Recuperando los aportes de Davini (1996), hemos optado por aludir a las diferentes miradas que se esgrimen para analizar y/o intervenir en las prácticas de enseñanza como parte de un *continuum* que abarca aquellas que intentan captar la complejidad de la enseñanza y aquellas que explicitan matices más focalizados. La autora se refirió a las megateorías y a las teorías diafragmáticas en el campo didáctico dejando planteada la dificultad de reconocer la multidimensionalidad de la enseñanza. La necesidad de religar saberes, concebir la enseñanza en relaciones políticas, históricas, sociales y subjetivas, aceptar la incertidumbre y el azar como parte de su propia constitución, comprender la politicidad del conocimiento y del docente, fueron algunas notas del conocimiento didáctico en las últimas décadas.

En este sentido, identificamos investigaciones que dan cuenta de múltiples relaciones. Se pueden mencionar algunas situadas en el nivel secundario que estudian condiciones efectivas de la escolarización y construyen categorías como *experiencias de enseñanza* (Alterman y Coria, 2019) y *prácticas didácticas* (Luna y Castells, 2020). La primera procede de una mixtura de aportes filosóficos, sociológicos y pedagógicos (Dewey, Bernstein, Larrosa, entre otros) y propone dimensiones de análisis tales como los procesos docentes de invención didáctica, sus materialidades y los procesos interactivos. Por su parte, la segunda categoría toma aspectos de la arqueología y la genealogía de Foucault; si bien estas perspectivas no son nuevas en el campo educativo constituyen un relativo corrimiento de los objetos didácticos construidos regularmente desde un enfoque hermenéutico–interpretativo.

También se puede mencionar el trabajo de Maggio (2018), quien reinstala los debates epistemológicos en el campo de la tecnología educativa desde donde aborda la complejidad de la enseñanza. Repasa su propia trayectoria y presenta las coordenadas epistemológicas en las que emergieron los conceptos de *enseñanza poderosa e inclusiones genuinas*. El objeto didáctico y el tecnológico–educativo son reconsiderados en virtud de los cambios culturales, la producción y circulación de los conocimientos.

Por otro lado, hemos encontrado trabajos en los que se esgrimen categorías de análisis que, parecería, intentan situar las prácticas de enseñanza en coordenadas más amplias, como por ejemplo, las relaciones entre educación y colonialidad. Entendemos que podrían ser propuestas que avancen, con categorías emergentes en el campo educativo y con diferentes niveles de explicitación, hacia captar la complejidad de las prácticas de

enseñanza a la que estamos aludiendo. Así, encontramos categorías como *enseñanza decolonial*, *currículum decolonial*, *materiales curriculares decoloniales* o *escenarios educativos decoloniales* que trazan un nuevo horizonte para pensar las relaciones de desigualdad (Mendez Karlovich, 2021; Romá, 2021; Vitarelli, 2018). Estos trabajos recuperan las epistemologías del sur de Souza Santos, estudios sobre la colonialidad del saber de Lander, referentes de la pedagogía latinoamericana postestructuralista como De Alba y de la pedagogía crítica como Giroux y Apple. En general, se proponen discontinuar políticas dominantes en el conocimiento para otorgar relevancia a aspectos desatendidos^[5] en la delimitación de los fenómenos didácticos o curriculares. Estas líneas rearticulan la dimensión utópica del discurso pedagógico y didáctico planteando finalidades emancipatorias en las reconversiones actuales del capitalismo.

En otros trabajos, por ejemplo, la mirada decolonial se articula con la filosofía de Deleuze, como encuadres para romper lecturas canónicas en la formación docente y la didáctica del nivel superior. Presentan las nociones de *enseñanza rizomática* y *enseñanza apasionada* (Flores y Porta, 2018). A partir de ellas, las *emociones*, la *afectividad* y la *sensibilidad* se vuelven nuevos objetos del territorio de la *enseñanza universitaria*.

No obstante, en los ámbitos de circulación de conocimientos y saberes didácticos que exploramos, también es posible identificar producciones que aluden de manera focalizada a aspectos de la enseñanza sin plantear, al menos de manera explícita, una problematización de las relaciones institucionales, sociales y políticas que la hacen posible, ni de las mutuas implicancias que se dan entre sujeto *cognoscente* y sujeto *conocido* en una investigación interpretativa (Vasilachis, 2008).

En esta línea, en un primer análisis podríamos mencionar, como ejemplo, algunos artículos, en su mayoría escritos con anterioridad a la virtualización de emergencia de la enseñanza a la que nos arrojó la pandemia en 2020, que remiten a las experiencias con las nuevas tecnologías. Nos referimos a trabajos que tratan de manera focalizada sus preocupaciones en torno a algunas aristas de la clase, por ejemplo, el trabajo colaborativo entre estudiantes mediado por tecnologías informáticas, o las ventajas de trabajar con la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP) y las nuevas tecnologías en comparación con estrategias más tradicionales, reflexión que se vuelve reiterada. Otros reniegan de la mera utilización de las nuevas tecnologías o de un estudio exclusivamente técnico–especializado de estas para la enseñanza, no obstante, esta postura no siempre es evidente en la construcción de todo el escrito y parecería que todavía la reflexión queda ligada al uso secundario o accesorio de las nuevas tecnologías.

Nos preguntamos: ¿cómo focalizar problemas específicos sin perder la referencia a las múltiples dimensiones? ¿Es posible la comprensión e intervención en las prácticas de enseñanza sin atender al proyecto educativo en el cual se inscribe o al enclave tecnológico–cultural?

DOS TEMÁTICAS PARTICULARES

Presentamos a continuación dos temáticas que emergen del análisis de los artículos y las ponencias: la enseñanza mediada por las nuevas tecnologías y la enseñanza atravesada por los afectos y las emociones. Hay muchas otras que también afloran en el corpus empírico, aunque seleccionamos estas dos porque representan reflexiones singulares al calor de la conmoción producida por la pandemia. Si bien no son temáticas nuevas, porque como sabemos ya estaban presentes en los discursos didáctico y pedagógico, entran en una nueva red de significados en la pospandemia que, desde nuestra perspectiva, ameritan un apartado especial. Además, nos hacen reflexionar en las posibilidades de una «didáctica desde o hacia los bordes», como proponen Siefert y Abdala (2023), recuperando la potencialidad analítica que diversas categorías ofrecen con respecto a la enseñanza.

A su vez, estas dos preocupaciones plasman sus interrelaciones con los apartados anteriores en tanto son el resultado de particulares modos de producción de saberes y conocimientos didácticos y muestran diversos rasgos en su pretensión de captar la complejidad de las prácticas de enseñanza.

Enseñanza y nuevas tecnologías

Ya hace tiempo que las nuevas tecnologías se han instalado con fuerza en nuestras vidas cotidianas, condicionando y hasta a veces determinando distintos momentos. En el campo específicamente educativo, Baraldi (2006) identificaba la tecnología educativa como una temática de incipiente desarrollo a principios del siglo XXI a partir de la realización de entrevistas y del análisis de las principales fuentes de producción y circulación de conocimiento. Años más tarde, a partir de otro relevamiento empírico sobre presentaciones a eventos académicos realizados entre 2006 y 2016, Picco, Marchese y Hoz (2020), sostienen que la misma puede consolidarse como una temática recurrente.

A partir de la virtualización de emergencia de la enseñanza durante la pandemia en todos los niveles del sistema educativo, se vuelve inevitable el tratamiento de las nuevas tecnologías. A su vez, el nuevo escenario que se abre en la pospandemia habilita una interpretación novedosa de las nuevas tecnologías mediando las prácticas de enseñanza.

En los artículos de las revistas académicas tanto como en los eventos científicos relevados, van adquiriendo notoriedad, primero, escritos surgidos de la reflexión sobre las prácticas docentes en pandemia, luego, a medida que avanza el tiempo, otros resultados de procesos más sistemáticos de análisis e investigación sobre esas prácticas de enseñanza. Resulta difícil encontrar trabajos sobre y desde la enseñanza a partir de 2020 que no den cuenta de la reconfiguración de esta práctica a partir de la utilización de las nuevas tecnologías. Cabe mencionar, aun cuando resta otro tipo de análisis, que esta aludida reconfiguración adquiere diversos matices y niveles de profundidad, cuestiones que deben ser tamizadas en relación con lo antes mencionado respecto a la posibilidad de construir una perspectiva didáctica que capte —o al menos intente captar— la complejidad de las prácticas de enseñanza.

A su vez, si bien la producción de saberes y conocimientos sobre la enseñanza atraviesa los diferentes niveles del sistema educativo, es el nivel superior universitario el que atrae mayor cantidad de trabajos destacando, en algunos casos, los saberes didácticos que se ponen en juego en la implementación de estas metodologías y las competencias docentes desarrolladas. No obstante, se podría estudiar si el uso de algunas estrategias metodológicas más de corte cuantitativo podrían estar influenciadas por las Ciencias Duras, Exactas o Ingenieriles que sirven de origen de la investigación o porque son los campos de referencia de los contenidos que se enseñan.

Por otro lado, las ponencias presentadas en los eventos científicos, buscan en su mayoría narrar y reflexionar sobre la experiencia vivida en el año 2020, casi exclusivo de enseñanza virtual de emergencia, y también en 2021, año en el que, según las zonas del país, los niveles del sistema educativo y las particularidades institucionales, se fue retomando progresivamente la presencialidad. Se visualizan nuevas aristas para pensar la clase en el entramado de lo sincrónico y lo asincrónico, y en torno a la «extensión» de las paredes del aula, dando lugar a categorías potentes como *enseñanza mixta, híbrida o bimodal*. Se podría decir que el denominador común se conforma en torno a los cambios y disrupciones a los que tuvieron que responder la enseñanza y los docentes porque, como ya decía Barco, «entre las urgencias de lo cotidiano y las lógicas demoras de la construcción teórica, está ese actor social que es el docente» (1989:19).

Algunos trabajos postulan investigaciones sobre experiencias desarrolladas por sus autores en sus propias instituciones educativas, sobre todo del nivel superior universitario y no universitario. Aparecen cuestiones vinculadas a las nuevas herramientas tecno–pedagógicas, estrategias de enseñanza y de aprendizaje mediadas por las nuevas tecnologías, estrategias de evaluación en entornos virtuales, y dispositivos de acompañamiento para la realización de las prácticas profesionales; en menor medida, el uso de las redes sociales que los estudiantes realizan en los procesos de aprendizaje. Se da cuenta de nuevas formas de enseñar, de los cambios suscitados en la virtualización de la enseñanza de emergencia en comparación con la presencialidad plena de 2019, y se esbozan algunas reflexiones en torno a cuáles de esos cambios forzados pueden ser potentes para continuar desarrollándose.

No obstante, hay un escaso desarrollo referido a las transformaciones que sufrieron los objetos de enseñanza durante la virtualización obligada de la enseñanza, como así para pensar *lo común* en estas circunstancias y los reacomodamientos implicados al interior de cada institución. Asimismo, son necesarios nuevos balances que vinculen la digitalización de emergencia, los procesos de formación y las condiciones laborales. Es evidente que transitamos transformaciones que aún no se han podido objetivar suficientemente.

Enseñanza, afectos y emociones

Especialmente desde 2019 encontramos trabajos que problematizan de modo específico los aspectos afectivos y emocionales^[6] en las prácticas educativas. Su exploración nos condujo a preguntarnos por las preocupaciones en las que se delimita la pregunta en torno de estas dimensiones, aspecto que desarrollaremos sintéticamente en este apartado.

No se trata de una temática con gran cantidad de artículos, tal como en el caso de los trabajos que tratan acerca de la enseñanza y las nuevas tecnologías. No obstante, observamos que su presencia fue creciendo y cobrando mayor nivel de sistematización en las publicaciones. Conjeturamos que el advenimiento de la pandemia operó como instancia de mayor visibilización de un conjunto de cuestiones que asocian la emocionalidad y la afectividad a la necesidad de repensar los vínculos pedagógicos e institucionales en el marco de los impactos del aislamiento sanitario y la vuelta a la presencialidad física.^[7]

Pudimos observar que en su gran mayoría los artículos parten de la necesidad de interrogar el lugar de lo emocional y afectivo (aparecen ambos términos en general) en las prácticas educativas, dando por hecho que fueron elementos desestimados en los formatos escolares más consolidados. De este modo, en todos los casos se plantea la necesidad de romper una serie de dicotomías asentadas en prácticas y saberes educativos, sobre todo aquellas que separan los aspectos intelectuales y racionales de los afectivos, los aspectos individuales y sociales, los ámbitos privados de los públicos. Es valioso destacar que, del espectro relevado, solo un texto recupera referencias a pedagogos clásicos (como Montessori, Freinet, Pestalozzi, entre muchos otros) y la importancia por ellos concedida a lo que se denomina educación afectiva.

Debemos destacar que aun en publicaciones afines al campo didáctico, las producciones se referencian más bien en aportes de disciplinas como la filosofía de la educación, la sociología de la educación, el psicoanálisis y la psicología positiva. En varios casos, la intencionalidad es repensar aspectos de las prácticas educativas, especialmente escolares, aunque con un anclaje indirecto en la enseñanza. ¿Por qué consideramos entonces estas producciones en nuestros análisis? Sospechamos que el dominio de la afectividad constituye un vector de producción discursiva que iría *in crescendo*, apoyado en cierto modo por la fuerza que fue tomando el denominado *giro afectivo* en las humanidades y ciencias sociales:

el giro afectivo marca un cambio en la forma de pensar sobre esas intersecciones y destaca la interrelación de los discursos y las fuerzas sociales y culturales, por un lado, y del cuerpo humano y las emociones y afectos (experimentados a nivel individual, pero en un determinado contexto histórico), por el otro (Zembylas, 2019:17).

También, este incremento se asienta en diversas disciplinas del campo educativo donde es posible encontrar sistematizaciones avanzadas (Flores y Porta, 2021; Nobile, 2019; Kaplan; 2019, 2021a, 2021b; Zembylas, 2019). Además, en propuestas curriculares y legales de agencias estatales que promueven el ingreso de la educación emocional en el sistema educativo.^[8] Por otro lado, desde las propias escuelas se ampliaría la demanda —sobre todo desde la pandemia— por comprender e intervenir en dinámicas institucionales que presentan el desafío de *acompañar trayectorias educativas atravesadas por el dolor social* (Bracchi, *et al.* 2021).

Por todo ello, estimamos que estas diversas localizaciones de la afectividad entrarían en nuevos cruces con la producción actual de conocimientos didácticos, aportando, por un lado, a la progresiva construcción de objetos a enseñar resultante de procesos de escolarización de lo emocional.^[9] Por otro, a la ampliación de

herramientas conceptuales y de intervención que promuevan mayores comprensiones sobre los modos en que lo afectivo se hace presente en los vínculos entre sujetos, saberes y situaciones de enseñanza. En estas líneas surgen categorías en las que el constructo de la afectividad da paso a una multiplicidad de nociones como las de *cuidado*, *sentimientos*, *cultura emotiva*, *implicación*, *inteligencia emocional*, *educación emocional o socioemocional*, *afecto pedagógico*, *políticas del afecto*, *pasión por la enseñanza*, entre otras.

Este rasgo detectado en los artículos nos invita a profundizar el análisis situado de estas categorías en la producción didáctica actual.

SOLO HUELLAS DE UN PROCESO EN CONSTRUCCIÓN

En este artículo nos propusimos compartir los avances que hemos podido construir en nuestro proyecto de investigación. Investigar los modos de construcción, circulación y apropiación del conocimiento didáctico, así como las características constitutivas del campo disciplinar, nos ha llevado a enfrentar diversas vicisitudes, como mencionamos. Fuimos tomando numerosas decisiones sobre la marcha de este proceso complejo de investigación, con mayores o menores aciertos, cuestiones sobre las que tenemos que seguir trabajando y aprendiendo.

Los aspectos singulares que pudimos esbozar en cada una de las temáticas emergentes —recordamos: la enseñanza mediada por las nuevas tecnologías y la enseñanza atravesada por los afectos y las emociones—, nos convocan a continuar indagando como investigadoras del campo didáctico y como docentes que desarrollamos a diario prácticas de enseñanza en universidades públicas de Argentina.

Por último, es nuestra pretensión desplegar los procesos de investigación necesarios para abocarnos, en los próximos meses, a la concreción de nuestra segunda línea de trabajo destinada, como expusimos, a reconocer las valoraciones de los estudiantes de profesorado en torno a los conocimientos y saberes que sobre la enseñanza se priorizan en espacios de formación docente universitaria, particularmente en las cátedras de didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alterman, N. y Coria, A. (2019). Experiencias de Enseñanza. Estudio de casos en aulas de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba. *Cuadernos de Educación* (18), 109-118. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/27198>
- Baraldi, V. (2006). La investigación en Didáctica: acerca de sus temas y problemas. *Itinerarios Educativos*, (1), 34–58. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/3319>
- Baraldi V y Luna, V (2022). Perspectivas y categorías didácticas presentes en revistas argentinas de educación. Un relevamiento preliminar. Ponencia presentada en las *V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Recuperado de: Biblioteca Digital | SID | UNCuyo: Perspectivas y categorías didácticas presentes en revistas argentinas de educación
- Baraldi, V. y Toibero, C. (2018). *Base de datos de revistas argentinas de educación*. Santa Fe: FHUC–UNL. Recuperado de <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/ediciones-especiales/>
- Blanchard–Laville, C., Beillerot, J. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. México: Paidós.
- Bracchi, C., Kaplan, C. & Aizencang, N. (2021). Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo. *Voces de la educación, número especial*, 193-205
- Camilloni, A. (1996). «De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica». En: Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17–39). Buenos Aires: Paidós.

- Cometta, A. L. (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica. ¿Qué conocimiento? ¿Qué didáctica? *Fundamentos en Humanidades*, 2 (3), 56–76. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400303.pdf>
- CONICET (2021). Informe Final Proyecto Redes Disciplinarias Comisión Educación. Recuperado de [Diagnostic-Disciplinar.pdf \(conicet.gov.ar\)](https://www.conicet.gov.ar)
- Davini, M. C. (1996). «Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales». En: Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41–73). Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2000). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Las propuestas de la Didáctica y la Psicología*. Congreso Internacional de Educación «Educación, crisis y utopías». Buenos Aires: Aique, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Diker, G. (2007) Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, (52), enero-junio, 2007, (150–171) Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Recuperado de: [Redalyc.Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía](https://www.redalyc.org/pdf/184/18400303.pdf)
- Flores, G. y Porta, L. (2018). La enseñanza rizomática. Un estudio interpretativo sobre la docencia en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XV(15) 1-28. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/articulo/view/3433/3350>
- Flores, G., y Porta, L. (2021). La enseñanza en el ámbito universitario: condiciones de su memorabilidad a partir del enfoque biográfico–narrativo. *Saberes y Prácticas*, 6(1). Recuperado de: [Vista de La enseñanza en el ámbito universitario \(uncu.edu.ar\)](https://www.vista.unl.edu.ar)
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Kaplan, C. (Ed.). (2019). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2021a). La implicación afectiva en tiempos de pandemia y en la postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. *Anales de la Educación Común*, 2(1–2), 104–113. Recuperado de: [Vista de La implicación afectiva en tiempos de pandemia y en la postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades \(abc.gob.ar\)](https://www.vista.unl.edu.ar)
- Kaplan, C. (Dir.) (2021b). *Los sentimientos en la escena educativa*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Luna, M. V., y Castells, M. del C. (2020). Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 10(11), 183–212. Recuperado de: <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/956/989>
- Maggio, M. (2018). La trama epistemológica de una investigación planteada en la articulación entre la tecnología educativa y la didáctica. *Revista de Educación*, (14.2), 95–113. Recuperado de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3042
- Mendez Karlovich, M. (2021). Curriculum y colonialidad. Repensando el curriculum desde las Epistemologías del Sur. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 14(18), e089. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/23468866e089>
- Nobile, M. (2019). Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, 28(51), junio, 6–14. Recuperado de: [n51a02.pdf \(scielo.org.ar\)](https://www.scielo.org.ar)
- Picco, S.; Marchese, E.; y Hoz, G. (2020). «¿Sobre qué temas produce saberes la Didáctica en la actualidad?». En: Barcia, M. I., de Moraes Melo, S. y Justianovich, S. (Coords). *Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación* (pp. 31–55). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/95295>
- Romá, M. (2021). Aportes del Pensamiento Decolonial a la enseñanza de Ciencias Sociales en la Universidad. *Revista de Investigación y Disciplinas*, (5), 65–86. Recuperado de: [Vista de Aportes del Pensamiento Decolonial a la enseñanza de Ciencias Sociales en la Universidad \(unsl.edu.ar\)](https://www.vista.unl.edu.ar)

- SAIE (2022). La investigación sobre educación en CONICET. Panelistas: Sandra Carli, Susana Beatriz Argüello, Verónica Walker. Moderador: Claudio Suasnabar. 24 de junio de 2022. Recuperado de (1) LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACION EN CONICET. – YouTube
- Saientz, D. y Abdala, N. C. (2023). Las preocupaciones sobre la enseñanza universitaria en la postpandemia y las posibles respuestas desde una Didáctica expandida hacia los bordes. Entre los saberes necesarios y los interrogantes emergentes. *Praxis Educativa*, 27(1), Artículo 1, 1-19. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/7264>
- Samaja, J. (1999). *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Suasnabar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59) (pp. 1281–1304). Recuperado de: <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/289>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2008). «Los fundamentos epistemológicos de la Investigación Cualitativa». En: Cohen, N. y Piovani, J.I. (Eds.). *La metodología de la investigación en debate* (pp. 197–218). Buenos Aires: EDULP; EUDEBA.
- Vitarelli, M. (2018). Pedagogías y emancipación en escenarios educativos decoloniales. *Revista de Educación*, (13), 61–72. Recuperado de: Pedagogías y emancipación en escenarios educativos decoloniales | Vitarelli | Revista de Educación (mdp.edu.ar)
- Zemelman, H. (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234–244. Recuperado de: Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas (redalyc.org)
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, 28(51), junio, 15–29. Recuperado de: n51a03.pdf (scielo.org.ar)

NOTAS

- [1] Directora: Victoria Baraldi, co–directora: Virginia Luna. Período: 2021–2024. Curso de Acción para la Investigación y el Desarrollo (CAI+D 2020), Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Resolución C.S. N.º 378/2020.
- [2] La distinción entre conocimiento y saber ha dado lugar a distintas concepciones (Blanchard–Laville, Beillerot y Mosconi, 1998). A modo de distinción inicial, nos referimos a ‘conocimiento’ cuando hay un proceso de mayor sistematización y objetivación y a ‘saber’ cuando está referido a un mayor nivel de apropiación del sujeto y a la vinculación con la práctica.
- [3] Para el proceso de selección de artículos se tomó como base la sistematización de Revistas Académicas en educación en Argentina (Baraldi y Toibero, 2018) y se estableció un recorte de cuatro años (2018 y 2021). En cuanto a los eventos académicos se seleccionaron las V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas y el IV Coloquio de Investigación Educativa organizado por la Sociedad Argentina de Investigación Educativa (SAIE) en el Área Temática 3 denominada «Nuevos escenarios educativos: vida institucional, currículum, enseñanza y evaluación», ambos eventos sustanciados en el año 2022. Cabe aclarar que las ponencias presentadas en este último evento no han sido aún publicadas, por lo que se omiten las referencias explícitas a sus autores. El acceso a ellas ha sido posible porque las autoras de este artículo participaron como ponentes y accedieron a los trabajos de toda el Área Temática para facilitar el intercambio académico esperado en el Coloquio.
- [4] Podría decirse que en estas cuestiones resultan coherentes los hallazgos del Informe Final del Proyecto Redes Disciplinarias Comisión Educación CONICET 2021 y las reflexiones vertidas en el panel «La investigación sobre educación en CONICET» organizado por la SAIE en 2022.
- [5] Se centran en visibilizar saberes y prácticas de contextos socio–comunitarios, movimientos sociales, grupos indígenas y afrodescendientes, entre otros.
- [6] Zembylas (2019) plantea que desde el «giro afectivo» producido en los estudios sociales se tiende a diferenciar ambos términos. Dice el autor que las emociones señalarían constructos culturales y procesos conscientes y los afectos darían cuenta de experiencias sensoriales precognitivas y capacidades para conectar con el entorno.
- [7] Sobre todo, en los niveles básicos, el regreso a los espacios físicos escolares presentó el desafío de recrear condiciones para habitarlos colectivamente.

- [8] Nobile (2019) afirma que la Educación Emocional tiene presencia en diversos países como parte de propuestas promovidas desde organismos internacionales. Además, ha sido objeto de Proyectos de Ley en el Senado de la Nación (iniciativa de la legisladora Odarda para crear el Programa Nacional de Educación Emocional en 2020) y de leyes provinciales que buscan desarrollar habilidades emocionales en los estudiantes a través de la enseñanza formal.
- [9] La categoría de Educación emocional que presentan los proyectos y programas de organismos estatales e intergubernamentales conlleva una delimitación curricular y didáctica que recorta lo emocional como objeto enseñable.