

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

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. Artículo de Déborah Saientz y Carolina Abdala. Praxis educativa, Vol. 27, No 1 enero abril 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-19. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270104>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



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

Concerns about university teaching in the post-pandemic and possible responses from a Didactics expanded to the edges. Between the necessary knowledge and the emerging questions

Preocupações com o ensino universitário no pós-pandemia e possíveis respostas a partir de uma Didática expandida aos limites. Entre conhecimentos necessários e questões emergentes

Déborah Saientz

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
debsai@gmail.com
ORCID 0000-0003-0069-9416

Carolina Abdala

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
karoabdala@gmail.com
ORCID 0000-0001-9009-989X

Recibido: 2022-11- 20 | **Revisado:** 2022-11 -27 | **Aceptado:** 2022-12-14

Resumen

En este trabajo presentamos nuestras reflexiones a partir del desarrollo de un posgrado sobre prácticas de enseñanza en la universidad, en las que los aportes de los y las docentes cursantes evidenciaron la imprescindible articulación de la didáctica con otros campos de conocimiento, para poder comprender los problemas que la enseñanza plantea en el presente. Cuestiones tales como la relación de la enseñanza con la tecnología, con los modos de aprender de los/as jóvenes, la afectividad como componente de la enseñanza, la atención a la diversidad y las condiciones de trabajo de los/as docentes se presentan como temas recurrentes, que si bien no son nuevos, han adquirido otras connotaciones que los complejizan. Ello nos hizo pensar en el sentido de considerar una "didáctica desde o hacia los bordes", haciendo foco en las contribuciones de esos otros campos a esta disciplina que ofrecen mayor riqueza al análisis de la enseñanza.

Palabras clave: enseñanza; universidad; didáctica; profesores; postpandemia

Abstract

In this paper we present our reflections from the development of a postgraduate course on teaching practices at the university, in which the contributions of the attending teachers evidenced the essential articulation of didactics with other fields of knowledge, in order to understand the problems that teaching raises in the present. Issues such as the relationship of teaching with technology, with the ways of learning of young people, affectivity as a component of teaching, attention to diversity and the working conditions of teachers are presented as topics recurring, which although they are not new, have acquired other connotations that make them more complex.

This made us think in the sense of considering a "didactics from or towards the edges", focusing on the contributions of those other fields to this discipline that offer greater richness to the analysis of teaching.

Keywords: teaching; college; didactics; teachers; post-pandemic

Resumo

Neste trabalho apresentamos nossas reflexões a partir do desenvolvimento de um curso de pós-graduação sobre práticas docentes na universidade, em que as contribuições dos professores assistentes evidenciaram a essencial articulação da didática com outras áreas do conhecimento, a fim de compreender os problemas que o ensino coloca. no presente. Questões como a relação do ensino com a tecnologia, com as formas de aprender dos jovens, a afetividade como componente do ensino, a atenção à diversidade e às condições de trabalho dos professores são apresentadas como temas recorrentes, que embora não sejam novos, adquiriram outras conotações que os tornam mais complexos. Isso nos fez pensar no sentido de pensar uma "didática das ou para as bordas", focando nas contribuições daqueles outros campos para esta disciplina que oferecem maior riqueza à análise do ensino.

Palavras-chave: ensino; faculdade; didática; professores; pós-pandemia

Introducción

En este trabajo, expondremos algunos temas que, entendemos, son centrales para la didáctica universitaria hoy. Luego de hacer frente a la pandemia del COVID-19, la virtualización forzada de las prácticas de enseñanza y la vuelta a la presencialidad, los y las docentes universitarios/as formados prioritariamente en sus disciplinas han reconocido escasos saberes para poder dar respuestas a las prácticas de enseñanza emergentes, emprendiendo una búsqueda en el campo de la Didáctica a través de diversas propuestas de formación. No ignoramos que gran parte de esas búsquedas se han cerrado en saberes de la tecnología, pero luego se hicieron necesarias otras exploraciones. También es cierto que, para quienes nos dedicamos a la didáctica universitaria, las preocupaciones se convirtieron en interrogantes para pensar el campo de la Didáctica en diálogo con otras disciplinas, actualizando la clásica pregunta de Alicia Camilioni (1996) acerca de las deudas y herencias de la nuestra.

Cuestiones tales como la relación de la enseñanza con la tecnología, con los modos de aprender de los/as jóvenes atravesados/as por los formatos comunicacionales de las redes, la afectividad como componente de la enseñanza, la atención a la diversidad y las condiciones de trabajo de los/as docentes se presentan como temas recurrentes, que, si bien no son nuevos, han adquirido otras connotaciones que los complejizan. Entendemos que tales temas continúan siendo el eje de las preocupaciones de las y los docentes en la universidad, quienes siguen requiriendo formación para abordarlos, en particular, buscando ayuda para intervenir en sus prácticas.

Con el propósito de analizar cuáles son esos requerimientos que se le realizan a nuestra disciplina, presentamos algunas reflexiones surgidas a partir del desarrollo de un posgrado sobre prácticas de enseñanza en la universidad, en las que los aportes de los y las docentes cursantes evidenciaron la imprescindible articulación de la didáctica con otros campos de conocimiento, para poder comprender los problemas que la enseñanza plantea en este presente. Ello nos hizo pensar en el sentido de considerar una “didáctica desde o hacia los bordes”, haciendo foco en las contribuciones de esos otros campos a esta disciplina que, de este modo, ofrecen mayor riqueza al análisis de la enseñanza. Esto, a su vez, supone fortalecer el carácter interdisciplinar de la didáctica, en el sentido planteado hace ya 40 años por Alvarez Méndez (1982), para las ciencias de la educación.

Las demandas de formación a partir de la pandemia

Uno de los efectos de la pandemia por COVID-19 que asoló al mundo a partir del año 2020 fue la renovada demanda de formación por parte de los docentes en todos sus niveles. En un primer momento, y mientras duraba el aislamiento preventivo con su consecuente virtualización forzada de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la demanda estaba dirigida principalmente a temáticas vinculadas a la utilización de las diferentes plataformas y herramientas para la

educación virtual, al diseño de materiales y recursos y a las posibilidades de evaluar en esos entornos.

Respecto a las prácticas docentes en la universidad, Maggio (2021) distingue dos fases durante la Educación Remota de Emergencia: “La primera fase se caracterizó por la preocupación por contar con aulas virtuales y, en ellas, propuestas centradas en poner a disposición materiales en diferentes formatos” (p. 208), y una segunda, que se enfocó en los encuentros sincrónicos a través de sistemas de videoconferencias, con lo que se buscaba emular el aula presencial.

Atendiendo a los requerimientos de los docentes en nuestra universidad, el trabajo de gestión académica se centró en diligenciar dos aspectos paralelamente. Por una parte, los asuntos relativos a los requerimientos tecnológicos y de conectividad, imprescindibles para el desarrollo de la educación remota y, junto con ello, las cuestiones vinculadas a cómo resolver la enseñanza, ya que el problema que se evidenció rápidamente fue el gran desconocimiento de muchas y muchos docentes de lo que este tipo de educación requería para su desarrollo. Los modos que, en las facultades y en sus diferentes carreras, así como en las escuelas preuniversitarias, se fueron planteando para afrontar la enseñanza resultaron múltiples y diversos; y las normativas, tales como regularidades y correlativas, debieron, necesariamente, ser flexibilizadas (Abdala, 2020).

Hoy, con el tiempo transcurrido, y tomando una necesaria distancia reflexiva, podemos afirmar que lo vivido, a pesar de la tragedia que atravesamos, en gran medida, trajo nuevos aires a la práctica docente universitaria. Entre otras experiencias relativas a la enseñanza, tamaña conmoción nos obligó a analizar lo que veníamos haciendo para definir qué nuevos caminos necesitamos recorrer. Ello supuso tomar decisiones complejas, sobre todo por la premura con que debía hacerse, y generar rápidamente conocimiento para poder poner en práctica tales decisiones. Así, al revisar nuestros planes, conversar con los equipos de cátedra, nos advertimos de la urgencia de adecuar contenidos y, por supuesto, buscar nuevos recursos para la enseñanza, enfrentándonos, en muchos casos, con una absoluta ignorancia respecto a cómo hacerlo. La formación docente para la educación mediada por tecnologías fue una de las principales cuestiones por resolver. Así, los saberes de la tecnología educativa se volvieron imprescindibles. Y la enseñanza universitaria llevó a la didáctica claramente en esa dirección.

En algunos relatos de docentes de nuestra universidad, se muestra la magnitud de las decisiones que imprevistamente debieron tomarse. En el caso de colegas vinculados a la enseñanza de las ciencias, la preocupación pasó por diseñar actividades con las cuales los estudiantes pudieran acercarse a contenidos eminentemente prácticos, tal como cuentan en el siguiente fragmento:

Intentando suplir los trabajos experimentales, volcamos mucho esfuerzo en adecuar las actividades a la forma virtual, creando nuevas escenografías y brindando muchas alternativas para el aprendizaje de los contenidos de nuestra asignatura (juegos didácticos, laboratorios virtuales, autoevaluación en línea, entre otras). Esto fue una oferta excesiva de información para el alumno ingresante en el año 2020. No debemos dejar de lado que recibir mucha información no es lo mismo que aprender o estar informado. Uno

de los aspectos que tuvimos que reconsiderar fueron los plazos establecidos para las entregas de actividades, así como dejar de lado los reglamentos y las disposiciones de cursado vigentes. Las clases teórico-prácticas fueron grabadas por cada docente y se hicieron disponibles a los estudiantes primeramente a través del aula virtual y luego a través de la plataforma YouTube, elegida por ellos como la de más fácil acceso, visualización y menor consumo de datos móviles. En el aula virtual se organizó la información de manera cronológica para facilitar la localización de los diferentes materiales disponibles. Las clases prácticas, diseñadas y planificadas inicialmente para su desarrollo en un laboratorio, representaron uno de los principales desafíos para su puesta en práctica en modalidad virtual. La cartilla de trabajos prácticos fue modificada íntegramente, con adaptación de algunas actividades, eliminación de otras por la imposibilidad de su realización y el agregado de nuevas metodologías y ensayos, considerados adecuados e interesantes para acompañar este nuevo proceso de enseñanza. A fin de intentar suplir o emular las actividades realizadas en el laboratorio, las docentes generamos material audio-visual para reproducir observaciones de diferentes muestras biológicas al microscopio óptico. Realizamos además filmaciones sobre experimentaciones sencillas, en nuestros hogares y con los recursos disponibles, como la extracción de pigmentos vegetales y la visualización de los mismos mediante la técnica de cromatografía en papel (reproducible por los alumnos con materiales de fácil disponibilidad). (Miranda y Van Nieuwenhove, 2022, p. 177-178)

Desde otras disciplinas, la advertencia acerca de la falta de condiciones de aprendizaje en relación con espacios y recursos durante el confinamiento hizo que algunos docentes revisaran no solo las actividades, sino también los contenidos de sus programas, de manera conjunta con sus estudiantes. Esto resultó un hecho inédito en algunas cátedras, tal como se muestra en el relato de una docente de la carrera de Danza Contemporánea:

Desde un comienzo entendí que presentar la Danza folklórica argentina desde la praxis tradicional como los hacemos en la presencialidad no era una opción viable, ya que muchos/as no contaban con la comodidad en sus hogares de un espacio físico acorde a las necesidades de movimiento, lo cual implicaba un punto de inflexión en los contenidos que debían ser reelaborados, *aggiornados*, actualizados y adaptados al contexto que estábamos viviendo. Fue aquí que se dio oportunidad a los y las estudiantes a intervenir activamente en el currículum prescripto en el programa de cátedra. De esta manera propuse al grupo analizar críticamente el mismo y realizar sus aportes. (...)

Esta propuesta causó sorpresa a los y las estudiantes, ya que no están acostumbrados/as a leerlo. Luego de meses de intercambio, pudimos ir delineando cuáles eran los contenidos más significativos y relevantes y cuáles eran aquellos que no estaban incluidos aún en este espacio curricular y era necesario incorporar. Lo que trajo distintos enfoques y miradas en relación a los contenidos revisados, incorporando enfoques que aún no estaban contemplados como el Folklore desde la perspectiva de género, Folklore en el

campo de lo científico, entre otros. El entusiasmo y compromiso de la mayoría del grupo era más estimulante aún, y una vez definido el contenido y el orden, fuimos armando la bibliografía de la cátedra, alejándose de las miradas hegemónicas. De esa manera quedó conformado el nuevo programa para la siguiente cursada. (Pulido Aybar, 2022, p. 364-366)

Compartimos estos relatos sin la pretensión de hacer una descripción exhaustiva, sino solo a los fines de evidenciar aquello a lo que nos referimos con decisiones complejas acerca de la enseñanza. Los interrogantes que interpelaron a los docentes estaban centrados en cuestiones que, si bien parecían novedosas respecto a la enseñanza mediada por la tecnología, en realidad, renovaban cuestiones centrales de la agenda de la didáctica, tales como la relevancia y significatividad de los contenidos y la potencialidad de las actividades para provocar el aprendizaje de los estudiantes.

Sabemos que, a partir de la preocupación genuina de los colegas, algunas de las prácticas de enseñanza a partir del confinamiento se modificaron. Junto con eso, sabemos también que, en otros casos, la misma búsqueda llevó finalmente al refuerzo de un modelo clásico respecto a la enseñanza universitaria. Esto es, a nuestro entender, un modelo con marcadas características acumulativas respecto al conocimiento. Coincidimos con Maggio (2021), en este sentido, cuando señala que un efecto no buscado con la apertura de las aulas virtuales fue el exceso de lecturas, actividades e incluso evaluaciones que se generaron con la consideración de que, si el espacio virtual está creado, entonces se puede “subir” casi todo. También creemos que la posibilidad de grabar los encuentros sincrónicos hizo que se desarrollen clases con un marcado sesgo expositivo y verbalista, para que pueda ser compartido con quienes no estaban allí. De esta manera, pasada la primera etapa de mayor entusiasmo por las herramientas brindadas por la tecnología educativa, se empezó a sentir cierto desánimo porque profesores y profesoras advertían el desinterés de los estudiantes por las propuestas, evidenciado, en muchos casos, en la no participación en las actividades de las aulas virtuales, en la copia de información o la asistencia a las clases sincrónicas con cámaras apagadas.

Esta situación derivó en nuevas demandas de formación por parte de los docentes, ya no solo de cuestiones instrumentales, sino también respecto a temáticas que desbordaban “lo didáctico” para abarcar cuestiones más generales y profundas, pero que, en su enunciación, parecían permanecer en el campo de la didáctica por pretender resolverse a partir del “cómo hacer”. Así, aparecían demandas con relación a cómo vincularse con estos nuevos jóvenes, que se habían descubierto, en la pandemia, marcados por sus condiciones sociales e históricas de existencia, con nuevos modos de vinculación entre ellos, mediados por las tecnologías. Cómo construir el conocimiento en el marco de una cultura digital, cómo dar sentido a la transmisión de saberes cuando todo parece encontrarse en la red, cómo dar respuestas desde la Universidad al impacto del aislamiento en la sociedad y cómo dar sentido a la educación universitaria cuando el mundo pareciera necesitar otros saberes, interpelando, de este modo, también al currículum.

De repente, parecía que había que refundar los acuerdos que sostenían la educación universitaria. Como si se hubiese corrido un velo sobre la realidad, muchos/as docentes

parecieron advertir el cambio en la configuración social de los estudiantes, que, si bien es un fenómeno estudiado ya hace muchos años, dichos estudios no habían impactado aún en la mirada de las y los profesores. El hecho de haber podido “mirar” la vida de los estudiantes de cerca pareció abrir una nueva agenda de preocupaciones. Tal vez esto sucedió porque los modos de comunicación virtual nos traían escenas domésticas a las clases, nos hacían sentir parte de aquellos espacios privados que, en muchos casos, nos conmovían en sus niveles de privación (Abdala y Saientz, 2021).

Walker (2020) advierte que conocer todo esto y atravesar en conjunto una crisis inusitada posibilitó dar especial centralidad a la dimensión afectiva que históricamente se ha invisibilizado en el espacio universitario, al menos en las relaciones pedagógicas. En ese sentido, y comprometida con la realidad y la demanda de los docentes, nuestra universidad intentó diseñar una propuesta de formación que pudiera sostener y ampliar esa preocupación, tal como se describe a continuación.

El diseño de una propuesta de posgrado con centralidad en la enseñanza universitaria

Transcurría el segundo año de pandemia, asumiendo las dificultades que afrontaban las y los docentes para retomar sus clases presenciales, en muchos casos, tratando de no repetir la dinámica de clases anteriores a la pandemia, y preservando parte de lo aprendido para hacer frente a la enseñanza en la virtualidad, nuestra universidad tomó la decisión de formular un trayecto de posgrado, una diplomatura en este caso, destinada a sus docentes, para ofrecerles, de ese modo, un espacio institucional propicio para la reflexión colectiva y crítica sobre la enseñanza universitaria.

Finalmente, desde mediados de 2022, ese trayecto se está llevando a cabo. La inscripción fue voluntaria e iniciaron 400 docentes. Solo algunos abandonaron, como sucede habitualmente en las diferentes propuestas de formación continua, sea de posgrado como de otro tipo, muchas veces por la imposibilidad de llevar al día las exigencias de cursado, en particular con propuestas como esta, desarrollada completamente de modo virtual.

La Diplomatura *Prácticas de enseñanza en Educación Superior. Lo emergente como oportunidad* surgió, entonces, con el propósito de atender esa necesidad de formación que advertían los docentes para dar respuestas a sus inquietudes acerca de la enseñanza luego de la pandemia. Si bien los profesores cursantes cuentan con título de grado y, en algunos casos, de posgrado pertinentes y adecuados para las carreras en las que se desempeñan, advierten que ello no es suficiente para comprender las nuevas problemáticas y desafíos que se presentan en su quehacer en las aulas. Esa fue una de las principales razones que las y los llevó a decidir cursar el posgrado, como lo expresaron en los primeros encuentros.

A lo largo del cursado de algunos de sus módulos, las dificultades que los y las docentes refirieron con mayor frecuencia en sus demandas de formación están vinculadas a la deserción de los y las estudiantes durante los dos primeros años de estudio, lo que se evidenció en mayor medida durante la pandemia, al uso de recursos didácticos y tecnológicos, la organización de

propuestas desafiantes y con efectos significativos para grandes grupos de estudiantes, las características de las juventudes en la contemporaneidad y a las posibilidades de gestionar proyectos que articulen sus acciones de extensión y de investigación, entre otras. Creemos que todas estas problemáticas, que interpelaron a los y las docentes y aparecen como emergentes, exigen el reconocimiento y la apropiación de saberes que no necesariamente vienen del campo de la didáctica, sino, tal vez, desde algunos bordes disciplinarios, necesarios para comprender las prácticas de enseñanza en el nivel superior de una manera compleja.

En este sentido, si hay algo que la pandemia nos ha mostrado a los docentes, es la necesidad de una actitud alerta y comprometida con lo emergente, actitud sostenida en la mayor cantidad de saberes disponibles para poder dar rápidas respuestas a las problemáticas que puedan sucederse en relación con los tiempos que corren. Al fin de cuentas, por la dinámica misma de nuestras prácticas, lo novedoso, lo disruptivo, lo que interpela siempre se hace presente. De esta manera, si bien surgió para dar respuestas a las demandas de la postpandemia, esta diplomatura se propuso constituirse como una respuesta contextualizada a los nuevos escenarios, sean los que fuesen, a partir de procesos reflexivos que permitan la articulación crítica entre el campo teórico y la experiencia docente. Con ello, la propuesta de la diplomatura, además de proponer saberes desde los bordes del campo de la didáctica, intentó poner en el centro de la escena de formación los conocimientos de los propios docentes desarrollados durante la pandemia o en sus experiencias previas, en pos de dar respuestas diversas, inclusivas y atentas a las problemáticas emergentes.

La diplomatura se sostuvo, así, en la idea de que las prácticas de enseñanza en el nivel superior están conformadas por múltiples dimensiones y condicionadas por diversos factores, por lo que su comprensión necesita de la convergencia de diferentes campos. La intención de brindar una formación con una fuerte impronta de intervención en realidades diversas hace que la propuesta de organización no sea estrictamente disciplinar, sino de campos que articulan conocimientos según sus posibilidades de explicación de una porción de las problemáticas que se presentan en la educación superior, y que, puestas en diálogo, puedan ir permitiendo comprensiones complejas, múltiples y plurales.

Es por ello que se propuso profundizar en el conocimiento, la comprensión y el análisis de las problemáticas propias de los escenarios universitarios en sus distintos aspectos y de los contextos en los que se enmarcan, tomando como punto de referencia el trabajo profesional de las prácticas de la enseñanza, para focalizar en las posibilidades de innovación que se pueden desarrollar. Para ello, se pensó que las propuestas por los diferentes cursos permitan a los cursantes ir sistematizando sus aprendizajes y reflexiones sobre sus prácticas en producciones narrativas que den cuenta de los saberes construidos, a fin de socializarlos entre los y las colegas.

Es así como la propuesta curricular de la diplomatura focalizó, por un lado, en los sujetos de la educación superior, sus identidades y culturas en el campo académico; por otro lado, en perspectivas ideológicas posicionadas en la cuestión de la inclusión en la educación superior, desde una mirada de derechos humanos, atendiendo también a la perspectiva de género y

sexualidades y la discapacidad y también a cuestiones más centradas en la enseñanza, tales como la enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías en modalidades no presenciales y semipresenciales, el diseño de propuestas de enseñanza a grupos numerosos y la evaluación en el nivel superior.

Cabe mencionar que, en el diseño de las aulas virtuales en las que se desarrolla la diplomatura, se recurrió de manera permanente a obras artísticas como sostén metafórico de los contenidos propuestos y a referencias literarias, lo que permitió potenciar las reflexiones desde y hacia otros marcos de sentidos, que enriquecieron la mirada de los cursantes, tal como manifestaron, por ejemplo, respecto a una poesía de Juarroz, que inauguró la propuesta de formación. Esta rezaba en un fragmento: “Una red de mirada/mantiene unido al mundo/no lo deja caerse” (Juarroz, 1958 p. 19).

Profundizando su lectura, una de las cursantes dijo al respecto:

En relación al poema de Roberto Juarroz, me convocó el leer “mis ojos buscan eso; que nos hace sacarnos los zapatos; para ver si hay algo más sosteniéndonos debajo o inventar un pájaro”, pienso que describe mi expectativa actual, frente a la realidad que hoy vivimos frente a la pandemia y mi rol docente. Entiendo que no se puede continuar como si nada hubiera pasado, pero frente a esta realidad que nos atraviesa, es necesario pensar, pensarme y compartir con otras y otros la formación como docente. (r Natalia Quiroga, Participación en foro, Campus Virtual de UNT, Diplomatura PEES, 2021)

La decisión de presentar los contenidos de la diplomatura en diálogo con recursos provenientes del mundo del arte y la literatura significó un posicionamiento respecto al tipo de reflexiones que pensábamos promover, ofreciendo otros modos de acceder al conocimiento acerca de la enseñanza, a partir de saberes del campo de la cultura, que, en muchos casos, son dejados de lado en el mundo académico. En este sentido, se trató de poner el acento en un gesto que indique que hay algo más allá de lo instrumental y racional, que las prácticas de enseñanza deben ser comprendidas y vividas también en una dimensión humana que era necesario reponer.

Los saberes que los docentes reconocen en el desarrollo de los cursos

En el desarrollo de los primeros cursos, vinculados a los sujetos de la educación superior y a las prácticas de la enseñanza, los y las docentes cursantes se encontraron en espacios de lectura, debate y reflexión conjunta en grupos de trabajo heterogéneos, con integrantes de diferentes unidades académicas, en los que pudieron reconocerse a ellos mismos y a los estudiantes como partes de un entramado social e histórico que condiciona lo que sucede en las prácticas de enseñanza en la universidad. En ese sentido, vale la pena tomar la palabra de algunos de los cursantes acerca de lo vivenciado durante la diplomatura para describir el valor que le dieron al encuentro mismo con otros colegas:

Una de las formas que encontramos para generar, compartir y complejizar saberes como docentes, saliendo del aislamiento, es justamente elegir participar en propuestas formativas como la que nos ofrece la Diplomatura. La Diplomatura nos permitió

acercarnos a lecturas de textos y escuchar exposiciones de docentes sobre contenidos que “constituían un mundo desconocido” o que aproximaron “nuevos sentidos y profundización de análisis”; a la vez, nos ha permitido vincularnos con otrxs docentes de la UNT que no se circunscriben al campo de conocimiento y también revincularnos con nosotrxs mismxs, con nuestras formas de hacer y ser docentes. Coincidimos en reconocer que la posición que asumimos al inscribirnos y cursar la Diplomatura es desde el lugar de descubrimiento, de escucha, de atención y debate y puesta en juego de ideas, objetivos, intuiciones y estímulos; buscando “hacernos mejores”. (Viviana Reyes y Gabriel Varsanyi, Documento de trabajo, Campus Virtual de UNT, Diplomatura PEES, 2021)

Desde esa actitud y a partir de algunas consignas propuestas, los participantes intentaron describirse y reconocerse en los escenarios actuales, pudiendo poner en palabras interrogantes acerca de las condiciones en las que los jóvenes intentan convertirse en estudiantes luego de la pandemia, y cómo esta ha impactado en las subjetividades docentes.

Es así como un grupo de colegas se plantea, por ejemplo:

Sobre el sujeto *alumn@*. ¿Qué podemos activar desde nuestro rol docente para generar una práctica de cercanía con *l@s alumn@s*, una cercanía que entienda los diversos procesos institucionales y las condiciones socioculturales que *l@s* configuran? ¿Para qué miramos lo que miramos de *nuestr@s alumn@s*? ¿Cómo operativizar el conocimiento que construimos del otro? (...)

Sobre el sujeto docente. ¿Cómo refundar mutualidades de conversación y trabajo con nuestros colegas? ¿Cómo mirarnos nuevamente entre *nosotr@s*? ¿Cuáles son nuestros límites operativos? ¿Qué hacer para potenciar al colectivo? En definitiva, todas estas cuestiones remiten al mirar/nos nuevamente. Un mirar que funda una ética relacional, una ética del rostro, como afirmaba Emanuel Levinas; una ética en tanto compatía o relación con el otro, una relación de no indiferencia frente al sufrimiento y las necesidades humanas. El rostro del estudiante que titila enigmática e inasiblemente frente nuestro; el rostro del docente que camina con pasión a nuestro lado y nuestro propio rostro que muta al entrar en relación con los demás. (Sabrina Blanco, Marcela Cardinale, Alejandra Casen, Claudia Crespo, Roxana Enrico, Documento de trabajo, Campus Virtual de UNT, Diplomatura PEES, 2021)

En estos planteos, observamos cómo tanto los interrogantes como las respuestas posibles están en relación con la posibilidad de transformar o refundar la mirada sobre la vida en las instituciones, sobre los vínculos que sostienen nuestras prácticas de enseñanza, que implican reflexiones más vinculadas a lo filosófico y lo sociológico que a lo netamente didáctico. La búsqueda, sin embargo, no se aleja de la didáctica en tanto que el objetivo último pareciera estar centrado en el deseo de pensar prácticas de enseñanza más empáticas, reconociendo las biografías de los estudiantes. Vemos, entonces, cómo el vínculo de la didáctica con esos otros campos es fundamental. Pensando, por ejemplo, en la sociología de la educación, Feito *et al.* (2022) repasan los principales temas de los que se ocupa y señalan, entre otros, la desigualdad

social, las juventudes, las transiciones educativas, las políticas educativas, las familias, la migración, el género, fracaso escolar, rendimiento, etc. Señalan los autores que:

Sin duda, el tema más relevante de los últimos meses es el de la COVID-19. Al igual que en muchos otros países, en España se han realizado muchas llamadas a publicar artículos sobre la incidencia social y educativa de la pandemia, sus efectos sobre el aprendizaje y sobre la desigualdad generada: brecha digital, social y educativa de las familias. La SE no podía ser una excepción y fruto de ello han sido dos números de la RASE dedicados a esta cuestión con más de 50000 descargas. (Feito *et al.*, 2022, p. 78)

Didáctica y sociología tienen, por tanto, intereses temáticos compartidos que requieren necesariamente de un abordaje conjunto.

Otro elemento recurrente en muchos de los trabajos producidos en el marco de estos cursos refiere al reconocimiento respecto a una idea de humanidad de los estudiantes y de ellos mismos como docentes que creen que es importante atender y recuperar, que se ha evidenciado de manera más fuerte luego de la pandemia. Esta humanidad se contrapone a ciertas tradiciones en la enseñanza universitaria, donde el modelo de actuación estaba más vinculado a la eficiencia, la calidad y la “objetividad”, haciendo que las prácticas se configuren de modos donde lo vincular no solo no se considera un elemento central de las prácticas, sino, por el contrario, puede resultar un obstáculo en el desarrollo de las propuestas de enseñanza. Es así como, en los modelos tradicionales, pareciera que es solo la portación del conocimiento lo que constituye la identidad docente y son los estudiantes los que tienen que hacer el esfuerzo por adquirir esos conocimientos cerrados. Este modelo se ha visto interpelado en la pandemia, y es durante el desarrollo de estos cursos que los colegas manifiestan el impulso de buscar modos de enseñar plurales, diversos, con diferentes estrategias que repongan, entre otras cuestiones, el deseo de enseñar y de aprender, tal como se observa en las siguientes reflexiones:

Buscar que nuestras prácticas de enseñanza activen el deseo; el deseo de enseñar, como señuelo, posible, del deseo de aprender. Pensando en esos movimientos tanto en estudiantes como en nosotrxs profesores. En ámbitos académicos está muy instalado, hablar de la responsabilidad y las obligaciones (que por defecto son la esencia de un trayecto académico), pero muy poco o casi nada se hace lugar a “nombrar” o expresar aquello que convoca el disfrute, una pisca o instante de “realización”, aquello que puede anidar en una lectura, en la contemplación de una obra de arte, en una producción intelectual o artística “realizada por fuera de consigna”; o que puede sostenerse en el vínculo con docentes, con compañeros y compañeras comprovincianxs o de otras provincias, con la experiencia de conocer realidades tan similares y tan disímiles a la vez. La universidad es justamente eso, un punto de encuentro y de construcción de saberes, pero por sobre todo de estructuras de pensamiento, de criterios que nos acompañarán de por vida. El sin sentido, y la labilidad del deseo se instala en la formación y marca muchas trayectorias profesionales y laborales a posteriori. Invitar y acompañar con las actividades propuestas en clase a lxs estudiantes en exploraciones sobre el deseo “de saber”, “de ser

estudiante”, “de ser profesional”, “de ser ciudadanx”, consideramos que inscriben y sostienen nuestras prácticas. Y es nuestra pretensión atender a que nuestras propuestas curriculares, planificadas y en acción, lo contemplen, mantengan ese propósito. Ahora bien, ¿cómo ir hacia ahí? (Viviana Reyes y Gabriel Varsanyi, Documento de trabajo, Campus Virtual de UNT, Diplomatura PEES, 2021)

En estas reflexiones, como en otras, lo que en definitiva parece estar poniéndose de relevancia en las inquietudes de los docentes es la dimensión afectiva de las prácticas de enseñanza.

Si bien hay muchas líneas de investigación (Abramowski, 2010) que atienden esta dimensión, en el marco de la didáctica del nivel superior, se trataba, hasta ahora, de una arista menos explorada. Sin embargo, en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje impuestas por la educación remota de emergencia, la necesidad de confianza se volvió imprescindible, haciendo que los docentes adviertan de su importancia y la asuman como un problema de formación también que permita desandar las matrices internalizadas respecto a la educación superior. De este modo, se observa otro movimiento del pensamiento sobre la enseñanza, ya no hacia otros bordes disciplinares, sino hacia el interior de la Didáctica, intentando reubicar algunas dimensiones dejadas de lado en la agenda clásica, más centrada en los contenidos y las estrategias de enseñanza.

Claramente, hasta acá, observamos una interrelación de los saberes de la didáctica con la sociología, la psicología y la filosofía. Esos saberes se han puesto sobre el tapete en el marco de estos cursos, pero también y fundamentalmente los saberes de las aulas construidos por los propios docentes, y los intentos que fueron realizando para generar alternativas para atender los intereses de los estudiantes durante la pandemia. Es así como, en el curso de análisis sobre las propias prácticas, los docentes advirtieron que, en muchos casos, pudieron incluir temas “controversiales” al aula, porque los mismos estudiantes los traían y eso les permitió revisar sus programas. Es así como algunos colegas manifiestan la necesidad de continuar con esa búsqueda en los tiempos que corren:

Para ello, como primer paso, mi prioridad sería revisar los contenidos ofrecidos hasta ahora, buscando actualizarlos, tomando como referencia la realidad actual, las problemáticas sociales, las políticas y el mundo cambiante. También generar un espacio de intercambio y socialización de saberes entre cátedras (seminarios, talleres, encuentros) que trabajen en la misma área en los que se retomen las problemáticas, los interrogantes y desafíos que se presentan, que contribuyan a generar otros encuentros de diálogos y construcción a partir de los aportes, experiencias e inquietudes.

Hay que mencionar que, en las propuestas de la diplomatura, se han abordado y compartido saberes de referentes de la Didáctica en nuestro país tales como Edith Litwin y Marta Souto. Su referencia al campo de la didáctica crítica permitió a los cursantes pensar en la necesidad de construir una mirada menos instrumental sobre sus prácticas en el nivel superior, pero también menos individual, tal como se observa en estas reflexiones:

Siguiendo con los aportes de este curso asumimos que la didáctica superior, la de esa universidad del futuro que proponemos es, más que otra cosa, la didáctica de autor, entendida como una construcción original en la que cada profesor crea acorde con su campo y experticia un diseño personal que permitirá la construcción del conocimiento en la clase. Sabemos que el conocimiento científico y disciplinar se produce en otros espacios, pero a la vez, en el acto de enseñar, de transmitir —aunque no sean sinónimos— el docente crea un conocimiento nuevo, ese que se genera en la tríada (docente, alumnos, contenido) única e irrepetible en cada clase. Ese conocimiento reconoce la autoría de ambos, en realidad, porque la construcción supuso la interacción de los dos sujetos pedagógicos. Una didáctica de autor, entonces, tendría una co-autoría porque no se puede construir en el vacío, sino in situ, es situada y contextualizada en la pandemia de COVID-19, cuando las posibilidades de encuentro se han visto reducidas con el consiguiente impacto subjetivo que ello conlleva. (Claudia Ferreiro, Eduardo Iglesias, María del Huerto Ragonesi, Documento de trabajo, Campus Virtual de UNT, Diplomatura PEES, 2021)

En ese espacio, resulta fundamental advertir el valor que los docentes le dieron a los saberes de los colegas provenientes de otras disciplinas, al compartir ejercicios y decisiones para pensar sus propias prácticas, tal como se observa en el siguiente testimonio:

Nos vemos en la necesidad de construir o reconstruir una sabiduría institucional que surge de la colaboración mutua y la autocrítica constructiva, conformando un colectivo donde existan posibilidades de compartir y modos de legitimar estos nuevos modos de pensar que se proponen, porque siempre vamos a necesitar la mirada de nuestros colegas. El encierro en uno mismo no logra otra cosa que viciar nuestras prácticas. Los colegas enriquecen nuestras didácticas de autor, y nos permite deconstruirlas y reconstruirlas constantemente. Es hora de cambiar el paisaje que estamos acostumbrados a ver en nuestras prácticas de enseñanza, y emprender nuevos viajes que nos regalen paisajes diferentes. (Alejandra Hurtado, Liliana Sierra, Benjamín Tannuré Godward, Documento de trabajo, Campus Virtual de UNT, Diplomatura PEES, 2021)

Esta sabiduría colectiva pone en escena una vez más los interrogantes acerca de las relaciones entre los saberes de la didáctica general y las didácticas específicas. Pareciera ser que la posibilidad de conocer, describir y analizar las prácticas de enseñanza de colegas de otras disciplinas les permite advertir un mundo de posibilidades en los propios campos disciplinares, por el simple reconocimiento de que existen otras lógicas para secuenciar y organizar los contenidos de la enseñanza, otros modos de hacer, otros ejercicios posibles, otras organizaciones espaciales y temporales y eso, en sí mismo, es un hallazgo para estos docentes. Porque advertir que hay algo más allá de lo conocido activa una actitud de investigación sobre la propia acción que remite, a su vez, al campo de la didáctica general, desde la multiplicidad de los saberes de las didácticas específicas.

Finalmente, cabe mencionar que los cursos electivos pusieron en el centro cuestiones vinculadas a los derechos y la diversidad. Estos cursos fueron muy valorados, sobre todo porque

representaron la oportunidad de contar con un ámbito en el cual reflexionar con especialistas sobre esas temáticas. Los derechos humanos, la discapacidad, la perspectiva de género y la educación sexual integral fueron contenidos puestos a disposición de las y los docentes universitarios que participaban de este proceso formativo. Entendemos que el ejercicio de la docencia requiere de modo imprescindible el dominio de estos saberes, pues implica una perspectiva diferente de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, en el momento de diseñar la diplomatura, se tomó la decisión de incluirlos para permitir el tratamiento de un núcleo de contenidos controversiales (Magendzo, 2016), pero cuya apropiación estimula y fortalece la crítica, el cuestionamiento y el diálogo. Más aún, contribuye a la emancipación y la transformación social. Dice el autor:

Proponer un enfoque controversial al currículum significa, en primer lugar, transitar desde un currículum elaborado, preferentemente sobre la base de verdades homogenizantes, hacia uno en donde caben los conocimientos emergentes, diversos y heterogéneos. En este andar de un conocimiento cierto a uno incierto, de uno irrefutable a uno refutable, de uno homogéneo a uno heterogéneo, se requiere, impostergable e inevitablemente, incorporar contenidos y temas complejos, tensionales y conflictivos que se vinculen a los contextos políticos, sociales y culturales en los que los estudiantes se desenvuelven. (Magendzo, 2016, p. 120)

En la misma línea, un grupo de colegas manifiesta en su trabajo en el curso de Derechos Humanos y Educación:

¿Cómo configurar las aulas como espacio de construcción de ciudadanía? El desafío está puesto en pensar la metodología, los contenidos y el posicionamiento ético-político, como docentes. Es decir, es necesario contar con disponibilidad, accesibilidad, adecuados culturalmente y adaptables a los cambios. Las herramientas de emancipación suponen la educación para la libertad y el ejercicio responsable del propio poder; la construcción de actitudes de solidaridad y respeto a las diferencias identitarias. Es por ello que buscaremos reflexionar acerca de las nuevas configuraciones de la enseñanza en las que el análisis de las historias singulares de nuestros estudiantes posibilite comprender los contextos socio-históricos y sea el marco problemático para la formación en derechos humanos y la construcción de ciudadanía en estudiantes universitarios. Es responsabilidad de docentes y de las instituciones acompañar los procesos de constitución de las subjetividades de estudiantes como profesionales comprometidos y críticos. (Claudia Ferreiro, Eduardo Iglesias, María del Huerto Ragonesi, Documento de trabajo, Campus Virtual de UNT, Diplomatura PEES, 2021)

Las palabras de estos colegas condensan los saberes valorados en el marco de los tres cursos electivos, en los que se tensionaron las preconcepciones que tenían respecto al ingreso y permanencia a la universidad desde una mirada meritocrática, desde abordajes del campo de la política que pusieron el foco en el concepto del derecho a la educación y la inclusión. Es así como algunos participantes dicen:

Es necesario promover la eliminación de barreras y propiciar la accesibilidad, pero es imprescindible invertir en esfuerzos de perfeccionamiento y profesionalización docente y no docente respecto a esta problemática. La Universidad es un organismo autónomo y autárquico y deberá prever y garantizar el acceso a los estudios de grado para todos los estudiantes. Se trata de un derecho, de la participación plena de los estudiantes, para repensar y construir juntos una Universidad para todos. (Vicente Medina, Gabriela Márquez Vega, María Julia Pourrieux, Documento de trabajo, Campus Virtual de UNT, Diplomatura PEES, 2021)

La posibilidad de una Didáctica hacia o desde los bordes

Hace ya casi tres décadas, Camilloni (1996), analizando las relaciones de la didáctica con otros campos, las planteaba en términos de herencias, de deudas y de legados, atendiendo a aquello de cuánto recibe de otras y cuánto les aporta. En gran medida, esa forma de considerar los posibles vínculos entre campos de conocimiento, en particular del que nos ocupa, sigue siendo valiosa y fructífera, aún hoy. La autora siempre pensó al campo, sus fronteras y límites como abiertos, porosos, flexibles, inclusivos y relacionales, concibiendo una didáctica siempre dispuesta a reconocer y recibir los aportes de otros campos disciplinares desde una perspectiva interdisciplinaria (Abdala *et al.*, 2018).

La idea de pensar a la didáctica desde los bordes implica suponer que el abordaje de su objeto no puede encerrarse en sí mismo, sino que su comprensión necesita de miradas que implican expandir cada vez más hacia las afueras un campo que —aunque no cerrado— tiene unos bordes que lo definen. Afirmamos que, como lo planteaba Camilloni ya en la segunda mitad de los 90, todavía hoy sigue siendo necesario recurrir a esos otros campos para lograr una mirada más profunda sobre la enseñanza. Ello es fundamental, en particular si pretendemos no dejar a la disciplina reducida a una posición puramente instrumental.

Entendemos que en ello reside la riqueza de la formación en didáctica para los profesores universitarios, pues asume y acepta la necesidad de sus vínculos con otros campos de conocimientos. Como lo hemos ido mostrando en el trabajo, ello es evidenciado en las preocupaciones de las y los docentes participantes en la diplomatura, quienes fueron señalando, al analizar sus prácticas de enseñanza, cuestiones referidas a los estudiantes, a las condiciones de trabajo, a la ética y la amorosidad en la relación pedagógica, por citar solo algunas, que permiten por sí mismas evidenciar cómo tales preocupaciones, para su análisis, recuperan e interrelacionan ineludiblemente la psicología, la filosofía, la sociología, la política, así como otras ciencias de la educación.

Tomamos prestada la idea de un texto de Barbosa Moreira (1999) quien, al analizar las relaciones entre didáctica y currículum, nos invita a pensar en sus múltiples atravesamientos. Ampliando esa idea hacia relaciones de la didáctica con otros campos, proponemos que, más que concebirla como una disciplina con límites definidos e infranqueables, sería interesante pensarla en términos de fronteras borrosas. Como sugiere Barbosa Moreira, podría delinearse un

programa de interferencia, en el cual se flexibilicen fronteras y se socialicen saberes restringidos a pequeños grupos de especialistas.

A todo ello hay que agregar lo que implicaron las demandas del contexto, ya que la pandemia y su consecuente cuarentena pusieron a los saberes didácticos en una permanente tensión. ¿Estuvo la didáctica en condiciones de ayudarnos a pensar alternativas para lo que el momento requería?

Los saberes necesarios y los interrogantes emergentes

Camillioni, en 1996, listaba una serie de temas-objeto propios de la Didáctica, incluyendo, en ellos, los estudios acerca del pensamiento del profesor y los trabajos sobre teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación o planificación, las problemáticas derivadas de la evaluación de los aprendizajes y, en todos los casos: “la relación entre teoría y acción pedagógica, y entre explicación y prescripción didáctica” (Camillioni, 1996, p. 27).

Al repasar estos temas, es claro que, en las demandas de formación de los profesores y profesoras, estos siguen estando presentes, vigentes con fuerza y, por lo tanto, creemos que se constituyen como saberes necesarios más allá de las contingencias del contexto. Sin embargo, frente a la fuerte demanda instrumental, cabe recordar las palabras de Rosa María Torres en el prefacio a las Cartas a quien pretende enseñar de Paulo Freire (2008). Ella dice:

Cuando lo que prima y tiende a imponerse es una visión estrecha, minimalista e inmediatista de la formación docente -capacitación, entrenamiento manual, cursillo, taller, métodos, técnicas, recetarios, fórmulas-, alguien tiene que resucitar el imperativo de una formación integral, rigurosa y exigente de los educadores; ir al rescate de su inteligencia, su creatividad y su experiencia como materia prima de su propio proceso educativo; recuperar la unidad entre teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento pedagógicos; volver a los temas fundantes, aquellos sin cuya comprensión y revisión caen en terreno estéril los mejores textos, los métodos y técnicas más modernos de enseñanza. (Torres, 2008, p. 15)

Frente a esta afirmación, podríamos preguntarnos nuevamente: ¿cuáles son los temas fundantes de la Didáctica hoy por hoy?, ¿cuáles son los saberes que consideramos necesarios y cuáles son los interrogantes que emergieron luego de la pandemia?

Podemos ensayar algunas respuestas en torno a tres categorías que nos proponen Ester Caparrós Martín *et al.* en un interesante artículo escrito hacia el fin del 2020. Ellas plantean que la pandemia en España promovió, en la universidad, un lenguaje de la calidad que inundó todo y justificó muchas prácticas que, de algún modo, reforzaron los discursos neoliberales en la educación superior, con marcas eficientistas e instrumentalistas en relación con las prácticas de la enseñanza.

Ante eso, proponen un lenguaje del cuidado, con el que se pueden pensar tres focos de atención: 1) una manera de vivir el tiempo, 2) la posibilidad del saber y 3) cuidar el estar ahí con otras y otros.

Si bien ellas lo planteaban en relación con las cuestiones que se debían atender en la vuelta a la presencialidad, creemos que, de algún modo, son categorías que aparecieron como saberes necesarios para transitar también estos tiempos de postpandemia y de nuevos desafíos en la educación superior. Esto es así porque, más allá de que la demanda de formación tenga más o menos componentes instrumentales, lo que creemos que hay que poner sobre la mesa son algunos de estos temas “fundamentales”, que, si bien podrían formar parte de la agenda clásica de la didáctica, también la renuevan con interrogantes emergentes: ¿somos los mismos nosotros y los estudiantes luego de haber atravesado la pandemia?, ¿cómo vivimos el tiempo y el espacio en nuestras prácticas de enseñanza?, ¿qué sentido tiene estar juntos compartiendo saberes en un mundo que se ha transformado?, ¿dónde están los saberes acerca de las prácticas de la enseñanza?

Algunas pistas para responder sobre todo a esta última pregunta podemos encontrar en las palabras de algunas cursantes de la Diplomatura:

Quando releíamos las clases y la bibliografía para hacer esta tarea, recordábamos cómo demandábamos de este curso llevarnos técnicas y “recetas” para planificar. Es que veníamos con un prejuicio muy duro de que no sabemos planificar, conocemos nuestras disciplinas, somos expertas en nuestras materias, pero nuestro problema es enseñar para que nuestros estudiantes aprendan algo (mucho o poco, pero algo). Estábamos convencidas de que en este taller íbamos a terminar de confirmar esa teoría y que luego de sentir vergüenza entre colegas experimentados, nos iban a “dar cátedra” sobre aquello que nos hacía sentir en falta: planificar y enseñar. Afortunadamente nada de eso ocurrió. Nos quedamos sin las recetas y sin las clases magistrales, pero nos llevamos la reconfortante sensación de que no estábamos solas, que nunca lo estuvimos y que compartíamos esa búsqueda y la necesidad de revisar las propias prácticas. (Sofía Gandur, Gabriela Beltrame, Documento de trabajo, Campus Virtual de UNT, Diplomatura PEES, 2021)

Con esto, creemos que tanto los saberes necesarios como los emergentes acerca de las prácticas de la enseñanza, y por lo tanto de la didáctica, son aquellos que pueden construirse junto con otros, en comunidades críticas que, poniendo en el centro de atención el cuidado, permitan acercarse a los bordes disciplinares para generar prácticas comprometidas con los estudiantes y la sociedad de la que somos parte.



Camino a casa, anilina y tinta. **Carola Ferrero Alonso**

Referencias

- Abramowski, A. (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Editorial Paidós. Cuestiones de Educación.
- Abdala, C. (2020). La Universidad Nacional de Tucumán frente al coronavirus: problemas, adecuaciones y desafíos de la universidad pública en un escenario inédito. En P. Falcón (Comp.), *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Abdala, N. C., Barros, M. E. y Saiantz, D. (2018). Presencias y ausencias en la enseñanza de la didáctica general en la formación de profesores de la Universidad Nacional de Tucumán. *Revista de Educación, Número 14.* pp. 169- 186 https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3046/2945
- Abdala, N. C. y Saiantz, D. (2021). Clase 1: "Estudiar en la universidad mientras dura la pandemia: el impacto de los nuevos escenarios de enseñanza en las trayectorias de las y los estudiantes". Ciclo de Formación de Postgrado II "Evaluación Formativa para la mejora de los Aprendizajes. Recrear sentidos y prácticas en Entornos Combinados". Secretaría Académica. Coordinación de Posgrado y Asuntos Académicos. Universidad Nacional de Salta.
- Alvarez Mendez, J. M. (1982). Las ciencias de la educación en el contexto interdisciplinar: una justificación epistemológica (Notas para un ensayo explicativo del currículo universitario). *Revista Española de Pedagogía*, XL(155). <https://revistadepedagogia.org/xl/no-155/las-ciencias-de-la-educacion-en-el-contexto-interdisciplinar-una-justificacion-epistemologica-notas-para-un-ensayo-explicativo-del-curriculo-universitario/101400048134/>
- Barbosa Moreira, A. F. (1999). Didáctica y curriculum: cuestionando fronteras. *Propuesta Educativa. Novedades Educativas*, 10(20), 24-30.

- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Paidós.
- Caparrós Martín, E., Quiles-Fernández, E. y Arbiol I Gonzalez, C. (2020). De la universidad del derecho y la calidad hacia una universidad del cuidado. *Revista Argonautas*, 10(15), 31-45.
<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/inde>
- Feito, R., Cabrera, L. y Beltrán, J. (2022). La Sociología de la Educación en España. Cronología de una época: 1990-2021. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15(1), 70-94.
<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.1.22180>
- Juarroz, R. (1958) *Poesía Vertical*. Ed. Catedral
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la universidad. Pandemia... y después. *Integración y conocimiento*, 10(2), 203-217. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34097>
- Magendzo, A. (2016). Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(19), 118-130.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000200118&lng=es&tlng=es.
- Miranda, M. y Van Nieuwenhove, C. (2022). El desafío de migrar el aula y los laboratorios a la pantalla mediante recursos y herramientas tecnológicas, en el marco de un nuevo contexto educativo. En C. Abdala y L. Torres Auad (Comp.), *Voces que entran experiencias en el contexto de pandemia*. Universidad Nacional de Tucumán.
- Pulido Aybar, A. (2022). Danza, currículum y los cambios a raíz de la pandemia. En C. Abdala y L. Torres Auad (Comp.), *Voces que entran experiencias en el contexto de pandemia*. Universidad Nacional de Tucumán.
- Torres, R. M. (2008). Prefacio. En P. Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Walker, V. (2020). Notas sobre la experiencia universitaria en tiempos de pandemia: sentidos, relaciones y condiciones de trabajo y estudio. *Argonautas, Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 10(15). Departamento de Educación y Formación Docente, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.
<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/article/view/275>