

El Canto de Orfeo... Motivación, reflexión e innovación en torno a la planificación docente. Un espacio de preguntas desde donde comenzar a habitar la clase

Sebastián Perrupato *

Universidad Nacional de Mar del Plata / Consejo Nacional de Investigaciones

Científicas y Técnicas, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-4228-9573>

sperrupato@gmail.com

Recibido: 14 de abril de 2023

Aprobado: 23 de agosto de 2023

Resumen

La programación de la enseñanza es un tema por demás controvertido en la producción académica sobre la didáctica. En los últimos años, ha venido cobrando relevancia la idea de que la misma no presenta más que limitaciones en la tarea docente. Sin embargo, las investigaciones demuestran que la clase tiene sus orígenes en una idea primigenia que contribuye y potencia las posibilidades para el aprendizaje.

El presente trabajo pretende abordar la planificación como espacio de interrogantes iniciales sobre los cuales comenzar a pensar la clase. Para hacerlo se realiza una investigación hermenéutico-interpretativa con un diseño flexible a partir de tres instrumentos fundamentales: encuestas a estudiantes y docentes, entrevistas en profundidad y observaciones áulicas que se complementan con el análisis de Programas de Trabajo Docente.

Los resultados a los que se arriba ponen de relevancia la potencialidad de la planificación en el diseño de clases, no desde lo prescriptivo, sino desde la generación de un espacio de preguntas que abre la posibilidad de crear una clase atractiva. Un punto de partida desde donde comenzar a habitar una

* Doctor en Humanidades y Artes con Mención en Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Docente e investigador de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

clase capaz de eclipsar los cantos de sirena e invitar a los estudiantes a fundar compromisos en la construcción de saberes.

Palabras claves: enseñanza, formación docente, planificación, motivación, innovación

The Song of Orpheus... Motivation, reflection and innovation around teaching planning. A space for questions from which to start inhabiting the class

Abstract

Teaching programming is a highly controversial topic in the academic production on didactics. In recent years, the idea that it does not present more than limitations in the teaching task has been gaining relevance. However, research shows that the class has its origins in an original idea that contributes and enhances the possibilities for learning.

This paper aims to address planning as a space for initial questions about which the class will begin to think. To do so, a hermeneutic-interpretative investigation is carried out with a flexible design based on three fundamental instruments: surveys of students and teachers, in-depth interviews and classroom observations that are complemented by the analysis of Teacher Work Programs.

The results obtained highlight the potential of planning in class design, not from the prescriptive point of view, but from the generation of a space for questions that opens the possibility of creating an attractive class. A starting point from which to begin inhabiting a class capable of eclipsing the siren songs and inviting students to found commitments in the construction of knowledge.

Keywords: teaching, teacher training, planning, motivation, innovation

Introducción

Las sirenas se han convertido en uno de los personajes más emblemáticos de la mitología griega. Historias de lo más diversas aparecen en la literatura homérica dando cuenta de sus particularidades y las advertencias sobre lo hermoso y peligroso de su canto. La literatura antigua las ubica en una isla cercana a Escila y Caridbis. Uno de los grandes relatos narra la historia de Odiseo quien, invitado por la reputación del canto de sirenas, ordenó a sus hombres que se tapan los oídos con cera mientras él era amarrado al mástil. De este modo, Odiseo pudo oír la melodía y vivir para contarlo.

Diferente es la historia de Jasón y los Argonautas, quienes debiendo navegar junto a la isla de las sirenas temieron perder el rumbo. Viajaba con ellos en esa oportunidad Orfeo, un legendario músico, quien al pasar por la isla señalada tomó su lira e interpretó una eclipsante melodía que permitió a los Argonautas transitar por esas aguas de manera segura.

Hoy muchos estudiantes –y docentes, porqué no– se ven atraídos por cantos de sirenas que parecieran sacarlos del mundo y llevarlos a universos paralelos en los que la enseñanza parecería no tener lugar.¹ Se presenta entonces a los docentes el desafío de generar nuevas estrategias, nuevas formas de enseñanza que entonen un canto más hermoso para que los alumnos vuelvan su mirada. Se trata de buscar algo que motive a los estudiantes en la generación de interrogantes que permitan construir nuevos saberes. No de tapar con cera sus oídos para que no escuchen, sino de buscar formas para que, pese al canto de sirenas, elijan lo que se hace.

El presente artículo pretende analizar la planificación como dispositivo de enseñanza a fin de lograr trazar alternativas didácticas que promuevan la motivación y

¹ Las culturas juveniles son significativamente amplias como para identificar un solo canto de sirena, en cualquier caso, los intereses de los estudiantes en la actualidad varían en función de las nuevas formas de socialización, con énfasis en las redes sociales que se transforman en espacios de encuentro y diálogo con un impresionante potencial para la enseñanza.

el pensamiento crítico. Para hacerlo se parte de las indagaciones que se vienen desarrollando en el marco del proyecto de investigación plurianual dependiente de la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) dirigido por Miriam Kap y co-dirigido por el autor del artículo.²

La investigación presentada parte de una base hermenéutico-interpretativa que construye sus postulados sobre un diseño abierto y flexible. Se realizó un muestreo intencional con cuatro cátedras de diversas facultades de la UNMdP (Humanidades, Arquitectura y Diseño, y Ciencias Económicas y Sociales) durante el bienio 2021-2022.

A fin de definir las unidades de análisis se realizó una serie de encuestas a estudiantes de los últimos años de las tres facultades y sobre ellas se identificaron a aquellas cátedras que se diferenciaban por sus prácticas. Se trabajó en un primer momento en un abordaje inicial que incluyó encuestas cerradas a cincuenta docentes de nivel superior en ejercicio, estas habilitaron la posibilidad de diseñar guiones abiertos para las entrevistas en profundidad que fueron aplicadas a los 8 (ocho) docentes referentes de las cátedras seleccionadas. El estudio se complementó con cuatro *focus groups* con los adscriptos de las materias objeto de análisis.

Finalmente, se trabajó en un análisis basado en observaciones áulicas, así como en análisis de documentos, planes de trabajo docente y normativas institucionales. Debido a que en el primer año del bienio trabajado la cursada en la UNMdP fue a distancia, las observaciones áulicas se focalizaron, en un primer momento, en las aulas virtuales, videos de trabajo y acompañamiento en los encuentros sincrónicos. Durante el segundo año se acompañó con observaciones áulicas de carácter presencial.

² Transformaciones en el campo de la didáctica: voces y prácticas en tiempos de excepcionalidad. Innovaciones, creaciones y rupturas (OCS 1836/21).

Motivación y signos del deshabitar

Probablemente una de las limitaciones más grandes con las que se encuentran los docentes es que hoy el estudiante está desmotivado. Esta falta de motivación³ tiene dos responsables. Por un lado, otros cantos de sirenas que parecieran eclipsar la función de la escuela. Esto no es nuevo, siempre hubo otros cantos que eclipsaron las melodías armoniosas de las campanas escolares. Se recurrió entonces a tapar los oídos con cera en una educación memorística, repetitiva y lineal pensada para una sociedad disciplinada.

El problema se presenta cuando la escuela, creada de manera funcional a una sociedad disciplinada, no cambia al ritmo que lo hace la sociedad actual. En este sentido, la escuela ya no responde a las necesidades de los sujetos a los que educa, y ahí es donde el canto de sirenas se hace más fuerte. Ya no basta con imponer la no escucha porque las resistencias se hacen cada vez mayores y los estudiantes sucumben a la seducción de otros cantos.

Por otro lado, además, la falta de motivación del estudiante responde también a la desmotivación docente que muchas veces van día tras día a clases con las mismas estrategias, dinámicas o técnicas que llevan consigo desde hace mucho. Y entonces se cree que el enseñante tiene una caja de herramientas de la que, cual fontanero, va sacando lo necesario para “arreglar” la mente de los niños. Esta visión, que ha calado hondo en la profesión, es el resultado de un tecnicismo que dominó la escena educativa entre los años 70 y los 90 (Davini, 1996) pero que hoy debe ser revisado, superado, abandonado.

³ Entendemos la motivación como un proceso preparatorio para una acción para animarse a ejecutarla. Tiene como rasgos distintivos su carácter activo y voluntario; la persistencia en el tiempo, su vinculación con las necesidades y la participación de los componentes afectivo-emocionales (Huertas, 2006).

En definitiva, para motivar al alumno es necesario estar motivado, pero fundamentalmente reflexionar sobre nuestras propias prácticas. Esta capacidad de reflexión crítica es elemental en el mundo de hoy. Últimamente los modismos pedagógicos han impuesto esta fórmula como la fórmula del éxito, obligando a quienes se dedican a la educación a autoproclamarse críticos. Sin embargo, la mayoría de las veces se vacía de sentido el concepto. Surgen miles de cursos de capacitación, posgrados en pedagogías críticas, charlas y conferencias. ¿Para qué? Para terminar, repitiendo lo que dice Freire, Mc Laren o Giroux sin animarse a pensar si esto que escribieron (en el primer caso hace más de 50 años) sigue siendo relevante para la escuela actual. Se cree entonces que tener pensamiento crítico es repetir lo que otros criticaron. No se trata de esto. Pensar críticamente es la posibilidad de hacerlo de manera autónoma, de abrir diferentes puertas de conocimiento, como dice Litwin (2008), y es aquí donde brindar más oportunidades de acceso al conocimiento de los estudiantes es potenciar las posibilidades para habitar la clase.

Habitar la clase es la clave para pensar la motivación, describe Mansur (2017):

Quien habita, cuida, preserva la esencia, devela el sentido del ser de las cosas y vive el amparo, el arraigo y el encuentro como formas de ese cuidado. Quien habita, siente el amparo, la seguridad de no sufrir daño, de preservar y mantener su esencia y destino de poder transitar, no únicamente de un lado a otro, sino de transitar en la vida. (p. 12)

Habitar es nutrir de sentido los espacios, los diálogos o las prácticas, es reconocer y reconocerse parte de puentes que se tienden entre los integrantes de una sociedad. En la escuela habitar, como en otros espacios, no es permanecer sino ser parte. Heidegger (1994) sostenía que “somos en el habitar”, en este sentido, la persona es en la medida que habita. Habitar la enseñanza es brindarle sentido, convertir a quienes

forman parte de ella en sujetos activos que co-construyen y le dan significancia a la educación. Se trata de reconocer(se) como sujeto activo, como el actor de una escena en la que se entiende el juego dialógico de la construcción de saberes (Perrupato, 2020).

La pregunta es entonces ¿cómo empezar a habitar la clase? ¿Cómo generar ese espacio en el que somos y hacemos parte a otro? ¿Dónde comienza a pergeñarse la idea para la enseñanza? El espacio donde comenzamos a habitar la clase es la planificación. Por ahí es donde se empieza a diseñar la clase, donde se comienza a poblar de rostros imaginarios esa aula en la que se concreta la enseñanza.

¿Qué es esa cosa llamada planificación?

Existe entre los docentes un fuerte rechazo a la planificación, así como los alumnos temen la palabra evaluación, los docentes le temen también a la planificación. Los relevamientos realizados en el marco de la investigación citada muestran que este rechazo se debería, al menos en principio, a la falta de sentido que le encuentran los docentes a la misma; el enseñante no termina de comprender para qué está ahí y lo terminan pensando como un momento sin sentido. Algunos de los docentes encuestados expresan lo que sienten frente a la planificación en estos términos: “Odio hacerlas me gusta improvisar”; “Hacerlas = (igual) modificar las fechas”; “Una obligación, no le encuentro sentido”; “Una pesada carga”.

Como hemos señalado en otra oportunidad (Perrupato, 2022), esta incompreensión es resultado de una idea ingenua y utópica, ya que reposa sobre la concepción de que solo alcanza con los saberes disciplinares que no se actualizan y de que el docente es capaz de enseñar cualquier cosa con una caja de estrategias predefinidas. Pero, además, la visión de la misma se divide entre quienes creen que la

planificación es un corset del que no pueden salir y quienes creen que va por una vía paralela a la clase, sin ningún tipo de punto nodal.

Lo cierto es que mayormente la oposición docente parte de la idea de que planificar la clase es hacer un plan estipulado y escrito con el que atravesaron sus prácticas docentes o el mero instrumento que se les pide a principio de año en la escuela. Esta visión impide pensarla como un dispositivo de enseñanza que permite anticiparse y estar preparado frente a lo impredecible, a esos lugares que Schön (1982) denominó *zonas de indeterminación de la práctica*.

Uno de los docentes entrevistados manifestaba “es un poco particular porque tengo, digamos, no sé si es una virtud o si es un defecto ya que yo no escribo mis clases” (Gerardo, octubre de 2021). La voz del entrevistado nos permite pensar en dos cosas, la primera es la asociación de la planificación con la escritura, el registro escrito. La segunda, es el lugar que el docente le da en la clase a lo que llama la “repentización”. En este sentido, es necesario remarcar que la planificación no supone la necesaria escritura, aunque este sea un ejercicio recomendable, pero además la planificación no excluye la posibilidad de improvisar. Llegado este punto debemos preguntarnos: ¿Qué es entonces planificar?

La producción académica sobre el tema ha sido cuantiosa. Los posicionamientos pedagógicos y didácticos contemporáneos han obligado a concebir la planificación de diferentes modos. Retomaremos para definirla tres características que consideramos fundamentales para pensar la planificación como un espacio de preguntas.

En primer lugar, se entiende que la planificación es un espacio de toma de decisiones. Estas se toman en función de un objetivo, un “futuro deseado” nos dirá Jiménez Castro (1982). Desde que comienza a pensar la clase, el docente toma decisiones, resuelve en función de posicionamientos teóricos, epistemológicos, políticos

o incluso por gusto, y sobre ellas diseña las formas de enseñanza que más se ajustan a sus posicionamientos.

En segundo lugar, la planificación no es un corset, se trata –como ha señalado Dino Salinas (1994)– de una hipótesis, dispuesta a ser puesta a prueba y redefinida en caso de ser necesario. De este modo, planificar es algo abierto y flexible, se trata de una guía, una orientación. Finalmente, la última de las características es la reflexividad; Sonia Araujo (2006) ha escrito hace algunos años que se trata de “un espacio en el cual es posible dedicar más tiempo a la reflexión” (p. 75).

La planificación debe entenderse como un espacio de reflexión antes, durante y después de la clase, lo que Philip Jackson (1969) identificó como tres etapas de la enseñanza íntimamente relacionadas: preactiva, interactiva o activa y postactiva. El posicionamiento docente señalado párrafos atrás se enraíza en la idea de que la planificación es solo el momento previo a la clase. No obstante, planificar no se agota aquí; cuando se planifica se “piensa la clase antes de la clase” a modo de hipótesis anticipatoria, pero también con el desarrollo de la clase se planifica. Es aquí cuando la hipótesis es puesta a prueba y se toman decisiones inmediatas en función de la imprevisibilidad de la clase. Finalmente, también se planifica de manera postactiva, es decir luego de la clase: ¿Qué fue lo que pasó en la misma? ¿Qué cosas se debieron cambiar? ¿Qué cosas perduraron en la idea original? ¿Cómo enriquece esta experiencia la enseñanza?

Algunos autores han hecho una potente analogía entre el docente y el artesano (Alliaud, 2017; Sennett, 2008). En este sentido, es significativo pensar que el docente es, en su labor cotidiana, un arquitecto o un constructor, un artesano que pretende edificar el propio espacio de interacción, su propio hábitat, en donde tendrá lugar la clase.

La planificación es el primer espacio en el que se comienzan a construir una serie de interrogantes que sirven para empezar a habitar la clase. Se trata de un espacio compartido. Litwin (2008) la define como una configuración, un lugar donde habitar y ser habitado. La planificación entonces se presenta como un espacio reflexivo, de toma de decisiones, abierto y flexible pero también de interrogantes donde se comienza a soñar la clase, a habitarla. Cuando alguien se muda de un lugar anticipa en su mente cómo va a disponer los muebles, dónde va cocinar, cuál será el espacio de trabajo, y un sinnúmero de cuestiones que no están en concreto pero que se comienzan a proyectar.

Sobre esta línea algunas encuestas definen la planificación a partir del verbo “proyectar”: “proyectar, marcar un mapa de acción”; “realizar un ideal de lo que se quiere llevar a cabo en el aula”; “diseñar previsiones que ayuden a llevar adelante la labor docente”; “proyectar, organizar los contenidos para las clases”.

No nos detendremos por el momento más que en los primeros verbos que se conjugan en los encuestados cuando les preguntamos ¿qué es planificar? Se evidencia que la planificación aparece asociada al verbo proyectar. Lo que tiene mucho sentido si pensamos en el significado del término. La palabra “proyectar” viene del latín *proiectare* y significa “lanzar adelante”. Sus componentes léxicos son: el prefijo *pro-* (a la vista, a favor, adelante) y *iactare* (lanzar frecuentemente; DECEL, s.f.).

En este sentido, la planificación es un impulso hacia algo, comenzamos a pensar la clase, pero no es la clase, la diseñamos, la armamos, la bocetamos, la soñamos. Pero se trata del germen, el puntapié inicial, la fuerza original que mueve la parábola. En la trayectoria hay que tener en cuenta otros factores, la inercia, la intensidad del viento, en fin, mil cosas que seguramente quienes provienen de las ciencias exactas conocerán mejor. De igual modo, en el momento de comenzar a habitar la clase hay que evaluar múltiples factores que condicionarán la experiencia.

Un espacio de preguntas donde habitar la clase

Llegado este punto se abren una serie de interrogantes centrales para pensar la clase sin los cuales sería difícil definir la planificación como espacio de preguntas. En este sentido, las preguntas no tienen una respuesta acabada. Siguiendo el planteo que anticipamos de Salinas (1994), se trata de un espacio abierto y flexible que busca alternativas, múltiples respuestas para cada pregunta. Abordaremos cuatro interrogantes que se perciben como clave, lo que no implica que puedan surgir otras. ¿Qué?, ¿para qué?, ¿para quién? y ¿cómo?

Habitualmente, el tradicionalismo didáctico suele comenzar a pensar la planificación por el qué; de hecho, la idea sigue muy presente en las concepciones actuales de la planificación. Veamos algunas ideas que se presentan en diferentes docentes cuando se pregunta cómo planifican: “Copio lo que dice el diseño”; “comienzo ordenando los contenidos. Luego diseño las estrategias y elijo los recursos. Finalizo con la fundamentación”; “a partir del diseño curricular, selecciono contenidos y objetivos y armo un modelo de planificación”; “tomando una base en el diseño curricular y luego pensando en las características del grupo”. En todos se repite el mismo esquema, primero se piensa los contenidos, normalmente en función del diseño curricular y luego el resto, estrategias, tiempos, recursos, incluso el grupo alumnar aparece como corolario de este.

Algunos docentes piensan de un modo más dialógico el contenido y con la necesidad del grupo. Leemos en el relato de un encuestado:

Elijo un tema amplio y abarcador que pueda despertar el interés de mis estudiantes y luego veo de qué manera orientar el trabajo hacia los objetivos que me propongo. Evalúo recursos y tiempos. Pero es en general una planificación flexible y dinámica, que deje lugar a lo que vaya sucediendo en el proceso.

Sin embargo, estas nociones, que parten de la necesidad de pensar el contenido, no visibilizan claramente la importancia de comprender las preguntas como un todo relacionado de partes. Por supuesto que es importante el contenido, pero en función de qué se piensa el contenido, ¿qué se busca con ese contenido y no con otro? Esto rememora el viejo dilema que se le habría presentado a Popper al comprender que era la deducción el origen del conocimiento científico. Se planteaba entonces ¿qué es primero, la pregunta o la hipótesis? La respuesta la encontraba en el sentido evolutivo que planteaba el dilema del huevo y la gallina; se trataba en definitiva de un tipo más primitivo de hipótesis. Quizás aquí el resultado esté dado por un tipo más primitivo de contenido, el que nos dan los diseños curriculares que no son más que eso, un saber rudimentario. No se puede planificar con los contenidos como vienen desde el Ministerio por más prescriptivos que sean, hay que procesarlos, trabajarlos y convertirlos en posibles respuestas a las preguntas de nuestros estudiantes, este es el puntapié inicial para la motivación.

Pero además el posicionamiento de estos docentes encubre la idea de que no necesitan más que los saberes disciplinares para enseñar y que el saber de experto habilita cualquier tipo de transposición. En el relato de uno de los entrevistados, Gerardo nos cuenta que el profesor titular de su materia

venía de Buenos Aires entonces él decía: Vamos a dar clases, vamos a hablar. Yo quiero ver, te quiero escuchar, para el jueves que viene, vas a preparar tal tema. Entonces uno preparaba tal tema para el jueves que viene, pero el miércoles antes de subirse al micro me llamaba y me decía: lo estuve pensando mejor, vos mañana a las tres de la tarde, vas a dar otra cosa y yo al otro día tenía que trabajar todo el día y no volvía a casa, o sea que ese era un ejercicio. (Gerardo, octubre de 2021)

Quizás la primera pregunta que debemos plantearnos sea ¿para quién? ¿Quién habita la clase?, ¿son niños?, ¿adolescentes?, ¿jóvenes?, ¿adultos? En este sentido, es necesario detenerse en tres cuestiones a través de las cuales pensarse en el aula. En primer lugar, el contexto. Los sujetos que habitan la clase son parte de un contexto social y cultural. Seguramente sea muy diferente el niño de preescolar en Europa que en América, los intereses son otros, la cultura es otra, inclusive difieran dentro de un mismo país; no serán iguales los niños de una región costera dedicada al comercio portuario que los de alguna región manufacturera del interior. Imaginar el contexto implica pensar en esas realidades incluso sociales. No serán iguales los estudiantes de una universidad privada que los de una pública. Esto cambia la forma de habitar la clase, ni mejor ni peor, simplemente diferente. Como también serán diferentes las capacidades cognitivas de los estudiantes de acuerdo a la edad o las formas de comprender el mundo que tienen los sujetos con los que trabajo.

En alguna de las observaciones de clase realizadas en el marco de la investigación se presentó como actividad el análisis de fuentes a partir de una serie de documentos que los alumnos debían traer leídos. La actividad se presentaba dinámica y la profesora acompañaba el análisis con interrogantes que servían de guía a los estudiantes en la interpretación de las fuentes. Sin embargo, ellos demostraron prontamente que no podían realizar la actividad dado que no alcanzaban el grado de interpretación que se les exigía. ¿Qué paso?, la clase tuvo que ser repensada porque no funcionaba, lo interesante fue que la profesora pudo darse cuenta de ello e ideó una estrategia nueva en el momento. Pero sobre esto hay que anticiparse, saber qué es lo que los alumnos saben, qué es lo que son capaces de hacer y cuál es su realidad, porque sobre ella se va a construir. Es aquí que el diagnóstico inicial es fundamental.

La otra pregunta que invita a habitar la clase es el ¿qué?, ¿qué es lo que voy a enseñar?, ¿cuáles son los contenidos, las temáticas y las preguntas que voy a presentar a mis estudiantes? Existen tres interrogantes que sirven para pensar los contenidos. El primero de ellos es ¿se maneja el tema? No se puede enseñar lo que no se conoce. Aquí radica una de las principales dificultades con las que los docentes se encuentran cotidianamente. Se comienza a pensar la planificación sin conocer el contenido y esto es, a todas luces, inviable. Como ha expresado Zabalza (1997), la preparación de los contenidos implica una revisión de la literatura especializada, una identificación de los contenidos nodales del campo y un proceso empírico del docente que permita tomar decisiones en función de lo que se conoce.

Empezar a pensar la clase implica siempre comenzar a conocer el tema, leer sobre ello en artículos o libros académicos intentando buscar el saber del modo más actualizado posible. Algunos de los docentes encuestados mencionan el uso de manuales en la preparación de las clases:

Primero organizo por unidades los contenidos del diseño curricular consultando con manuales del ciclo lectivo, para pensar qué quiero dar, cómo están explicados, cuál me gusta más, que agregaría, qué sacaría, etc. Luego de tener eso, pienso qué objetivos de enseñanza y cuáles de aprendizaje pretendo alcanzar en cada contenido o unidad. Después, cuál es el tiempo que les voy a dedicar a cada unidad, qué recursos voy a utilizar para cada una de ellas. Finalmente, diagramar la evaluación de los estudiantes, qué de todos los contenidos voy a hacer foco para dejar plasmado cuáles son los criterios de evaluación y qué tipo de evaluaciones les voy a llevar en la práctica y en qué plazo (por ejemplo una evaluación escrita trimestral).

Es interesante consultar diferentes manuales para analizar la selección que hacen del tema, cómo organizan los contenidos o qué recursos utilizan. Sin embargo, hay que

considerar que los manuales están destinados a los alumnos del nivel y el saber experto no tiene un lugar destacado en los mismos, por ello la información es muchas veces insuficiente o pensada para estudiantes que no habitan la clase. La experiencia de una de las cátedras observadas en la investigación nos muestra la necesidad de generar un manual que diera cuenta de las necesidades especiales de los estudiantes de las universidades argentinas, lo que derivó en un trabajo colaborativo que creó un manual actualizado y diagramado para el periodo.

Nosotros damos en la realidad de una selección que tiene que ver con que es imposible dar todo. Nosotros este tema de la imposibilidad de dar todo, género que escribiéramos un manual que lo tenemos colgado en el grupo. Es un manual en donde participamos colegas de varias universidades nacionales (...). Y después la selección de contenidos tiene que ver con discusiones que fueron importantes en algún otro momento, o discusiones que son actuales, o la necesidad de leer un clásico, o la necesidad de introducir una lectura novedosa. (Gerardo, octubre de 2021)

Si conozco el tema puedo avanzar sobre otra pregunta, ¿por dónde empiezo? Evidentemente el próximo nivel es la organización y el sentido que el docente a cargo del curso le da a esos contenidos. Muchas veces quien enseña secuencian los contenidos en función de sus alumnos, su contexto y sus necesidades, pero también operan una serie de condicionantes propios del docente que hace intervenir sus intereses y posicionamientos epistemológicos, pedagógicos y también políticos, sociales y culturales. Gerardo nos cuenta cómo los contenidos seleccionados para la realización del manual partieron del contexto nacional:

Para nosotros la materia es medieval, pero es universal general si nosotros tenemos que una materia que es universal y general, mientras que los manuales que teníamos a disposición, los españoles, los franceses, los italianos, para ellos las

materias si bien es medieval forma parte de su historia nacional también, entonces a veces había recortes de tema que hacía que uno tuviera que obviar 150 páginas de un manual porque eran específicamente el tema que le interesaban a las cuestiones italianas o a las cuestiones españolas, entonces nosotros teniendo en cuenta esa dificultad decidimos hacer un manual que va por siglos. (Gerardo, Octubre de 2021)

Aquí opera también lo no dicho, aquello que Philip Jackson (1969) categorizó de modo magistral como *curriculum oculto*. Existe una serie de decisiones que ocurren en la imprevisibilidad de los acontecimientos áulicos; se ha dicho hasta el cansancio que cuando el docente cierra la puerta del aula lo que pasa allí adentro es un mundo en sí mismo. Sin embargo, este mundo se ve condicionado por el afuera, no se trata de una burbuja. Lo que el docente hace o no hace en el aula dependerá de varias cuestiones: el conocimiento que tenga del tema, así por ejemplo se omiten aquellos saberes que no se manejan bien; decisiones políticas, hay temas que prefieren no tratarse por fanatismos partidarios; o decisiones pedagógico-didácticas, se realizan recortes de cara a la comprensión de los alumnos. Siempre está la pretensión de totalidad, de la que el docente no puede desligarse. Así lo manifestaba Alberto: “tenemos que ofrecerle al alumno la mayor cantidad de contenido posible en la medida de nuestras posibilidades y capacidades” (noviembre de 2021).

Finalmente, una cuestión más merece consideración y nos devuelve al inicio del artículo: ¿Por qué es importante el tema? ¿Cuál es la motivación? Si el tema no es importante para el docente difícilmente pueda convencer a los estudiantes de que es significativo. Retomando una metáfora de Meirieu (2016), esto es como querer darle de beber agua al caballo que no tiene sed. Es importante que se motive, que se transmita al estudiante la necesidad de comprender el tema, a partir de los intereses de los propios

estudiantes; de aquí que sea necesario conocer su contexto para poder establecer puentes de conexión que vinculen y andamien los saberes.

La pandemia obligó a muchos docentes a repensar los contenidos, pero sobre todo puso en evidencia que todo lo que se pretendía enseñar en la presencialidad no podía ser enseñado de manera virtual. En la provincia de Buenos Aires, Argentina, se idearon una serie de “contenidos prioritarios”, una suerte de resumen de contenidos de aquellos que figuraban en el diseño como prescriptos. El problema que se generó fue que estos contenidos no fueron elaborados por especialistas del área sino por técnicos, entonces “bajaban” conceptos inconexos que no se comprendían en sí mismos porque se pretendía enseñar, por ejemplo, el surgimiento de las independencias americanas sin haber analizado la Revolución Francesa. En lugar de darle al docente la autonomía para definir qué era lo que ellos consideraban prioritario, cuáles eran los “irrenunciables”, se “bajaron” desde el Ministerio de Educación contenidos que no partían de la necesidad de los alumnos. Se generó un gran problema, en un contexto donde no había ningún tipo de exigencia, porque no se le podía demandar a los estudiantes cuando no tenían conectividad o no se sabía cuál era el contexto socioeconómico en el que estaba inmerso.

Llegamos a la tercera pregunta que nos abre la planificación: ¿para qué? La preocupación por este interrogante derivó a lo largo de la historia de la pedagogía en lo que fue la programación por objetivos. Este posicionamiento condicionó y otorgó a la didáctica un carácter meramente instrumental. El docente se proponía un objetivo y con este en mano abría una “caja de herramientas” que le permitía aplicar una serie de “técnicas” consecuentes al fin propuesto. Lo antedicho no implica que haya que dejar de lado la preocupación por los objetivos. La clase necesita un norte, un faro que contribuya en la construcción de la enseñanza incluso al interior de sí misma, es decir,

pensar ¿qué es lo que se quiere hacer? ¿Qué se espera que el alumno logre? Estos “nortes” sirven en lo constitutivo de la enseñanza, para pensar ¿esto que se propone es funcional a lo que se pretende?, ¿es necesario?

No se trata de una pretensión de objetividad, ni de exactitud, por el contrario, sí planificar es un viaje y el objetivo un norte. Si se evidencia un cambio de rumbo, hay que volver a enderezar la nave. Puede ser muy lindo navegar sin rumbo definido, pero esto es solo para argonautas experimentados, si se sube a un tripulante cualquiera a la nave y se lo invita a navegar sin rumbo definido lo más probable es que este navegante se frustre, se bloquee, se pierda en aguas desconocidas, se deje llevar por diferentes cantos de sirenas. Por otro lado, navegar sin rumbo conlleva a que determinadas cosas se pierdan en el camino. Gerardo nos comenta sobre la posibilidad de improvisación en sus clases:

Para lograr eso tenés que tener que hacer un ejercicio previo de mucho trabajo, de mucha lectura de estar siempre pensando en la materia, entonces yo con ellos aprendí esas cuestiones, de saber dar una clase en el sentido que no es necesario a veces tantas cuestiones, claro, eso va en contra de ciertas precisiones. A ver, yo soy incapaz de saberme los reyes de dos dinastías seguidas, por lo tanto, si no tengo un papel y, soy incapaz de eso, en una clase entonces hay cosas que no las doy, pero bueno, daría otras cosas que tienen que ver con la formación, pero bueno, creo que tiene que ver eso la clase. (Gerardo, octubre de 2021)

Gustavo Bombini ha conceptualizado la idea de que la clase surge de un *guion conjetural*, un dispositivo capaz de enlazar la función epistémica en la planificación áulica. En estos guiones, concebidos como un espacio de narración y planteo de hipótesis, se generan actividades y se intenta predecir el impacto posible de la propuesta en el aula teniendo en consideración los propósitos, los sujetos, la institución y el

escenario donde se habita la enseñanza (Bombini, 2006; Bombini & Labeur, 2013). Esta idea nos permite pensar la planificación como esa guía de conjeturas previas a la clase que nos plantea este norte.

Llegamos finalmente a la pregunta central, lo que para muchos resulta más interesante, pensar la clase misma ¿cómo enseñar? Transformar un contenido académico en un saber a ser enseñado es uno de los desafíos más significativos de los docentes. Esto implica elaborar una serie de estrategias que partan de los saberes, experienciales, intuitivos o teóricos, del docente y que sean capaces de construir alternativas didácticas.

Pensar la estrategia de enseñanza implica no solo considerar la actividad que se va a desarrollar sino más bien el conjunto de actividades que desarrolla el docente en función de sus propósitos. Como nos recuerdan Sanjurjo y Rodríguez (2013), el término estrategia surge del ámbito militar donde las milicias elaboran un conjunto de tácticas que le permitirán ocasionalmente ganar una batalla o la guerra. En este sentido, los docentes elaboran una estrategia macro que integra actividades y dinámicas funcionales a la clase. Es justamente esto lo que genera que la clase no sea una sumatoria de actividades, sino que cada una de las mismas sea funcional a una estrategia común.

Desde el comienzo hasta el final, la clase debiera pensarse como un todo, de modo tal que lo que se propone al inicio adquiera pleno sentido en un cierre. Si la planificación fuera una madeja de hilo uno debería ser capaz de ir desenrollando ese hilo sin cortes ni enredos, de modo que un fenómeno desemboque en otro de forma natural y no de manera forzada. Al igual que en un relato, la clase se debe transformar en una narración que de modo inmersivo invite a los estudiantes a un universo de fantasía que los cautive, que genere el deseo de aprender y, al mismo tiempo, los convide a soñar nuevas fantasías, nuevos mundos por crear, nuevas preguntas.

Mariana Maggio (2018) nos invita a pensar la clase con un modelo serial, donde cada una de ellas es un capítulo de una serie que se abre y cierra en sí misma no sin dejar un interrogante, una pregunta, la necesidad de querer avanzar al otro capítulo, al próximo encuentro. Esto se logra en la medida que generamos el interés en nuestros alumnos, pero también creando expectativa. Algunos de los estudiantes encuestados luego de una buena clase señalaban su “versatilidad” y que “nunca sabíamos con qué actividad nueva nos iba a caer el profe”. Pero también manifestaban que lo que más “llamó la atención fue la forma de explicar, creo que ese fue el mayor incentivo a la hora de entrar a la clase, saber que me iban a explicar las cosas a detalle”.

Más allá de esto, una buena clase debería comenzar con un disparador, una motivación inicial que instale el tema y lo presente. Se trata de uno de los momentos centrales de la clase, porque de esta dependerá que el estudiante se motive o no con los saberes a enseñar. Al igual que el tráiler de la serie, el momento inicial presenta el tema al tiempo que genera expectativa, ganas de estar ahí, de ver que pasará. Se trata de volver a la clase una gran promesa, suscitar en el alumno el deseo de aprender, la expectativa de algo que va a suceder y generar las ganas de que ocurra.

Pero la instalación inicial no agota la clase, hay que generar algo, un espacio de aprendizaje, una instancia en la que pasan cosas. Se trata del momento en que surgen actividades. En los últimos años, las corrientes defensoras de la escuela activa han hecho hincapié en la necesidad de que el estudiante esté permanentemente en acción, sin embargo, como nos señala Meirieu (2016) poner en acción no implica necesariamente estar en movimiento, se puede poner en acción la mente a partir de alguna actividad y en este caso también estaría siendo una enseñanza activa. Se trata, como afirman Gvirtz y Palamidessi (1998), de promover un rol activo, estimular e involucrarse, en definitiva, de generar compromiso.

Sin duda, el momento de las actividades es el momento más tranquilo de la clase, muchas veces no se distinguen los momentos dentro de ella, dado que frecuentemente el docente realiza una exposición teórica desde el inicio hasta el fin. Esto no implica que no existan estos momentos en los que la “repentización” como menciona uno de los entrevistados ocurra, *zonas de indeterminación de la práctica* (Schön, 1982) donde el docente debe actuar.

Es tradición que en la escuela el sonido del timbre dé por concluida la clase. Lo apegado de este dispositivo a los mecanismos de disciplinamiento de los cuerpos hace que cada vez menos instituciones recurran al mismo. Sin embargo, transcurrido un tiempo considerable, la clase se empieza a agotar en sí misma, es una suerte de timbre biológico. En las observaciones realizadas se evidencia cómo 15 minutos antes del fin de la clase, los alumnos comienzan a mirar frecuentemente la hora en sus celulares o relojes. Uno de los docentes comenta en tono jocoso que ya sabe que cuando todos comienzan a mirar la hora es síntoma de que la clase debe ser terminada. Pero no se puede terminar abruptamente, el cierre tiene que tener cierta armonía con la clase, debe poner en evidencia lo construido durante la misma y darle un sentido que tienda puentes con las clases futuras.

En una de las clases observadas la docente propuso un análisis de fuentes de acuerdo a diferentes tópicos señalados previamente tales como actores, situación conflictiva o poderes. La actividad resultó interesante, no por el trabajo de fuentes en sí, sino por la mediación que permitió a la docente ir construyendo y reflexionando sobre categorías teóricas desde las mismas. El cierre de la clase debería generar esto, un espacio de construcción de saberes en los cuales desde la reflexión se acompañe con marcos teóricos, reflexiones de expertos o nuevas preguntas que abran la posibilidad de vínculos con futuros temas. No se trata de un discurso dirigido, de un monólogo político

partidario que enfatiza en la epistemología de moda, sino de abrir nuevos interrogantes, más y mejores deseos de aprender.

Cantos de Orfeo

Habitar la clase requiere, sin duda, de la motivación, requiere que el docente entone cantos más armoniosos que los de la sirena, cantos que den la posibilidad para pensar espacios abiertos, flexibles y de reflexión permanente en los que es posible tomar decisiones. Las investigaciones realizadas nos permiten pensar diversas tomas de decisiones que se convierten en diferentes cantos orfeicos que logran eclipsar otros cantos.

Innovación

Hay una famosa frase atribuida a Mark Twain que dice “los rumores sobre mi muerte han sido exagerados” y esto mismo pasa con la innovación. Los rumores sobre su alcance han sido exagerados. Esta palabra ha sido sobredimensionada. Todo el mundo habla de innovación. Pero no todos saben lo que es innovar. Se cree que innovar es incorporar cosas nuevas, estableciendo una asociación peligrosa entre innovación y novedad, incluso en los últimos años asistimos al contubernio entre innovación y TIC. Sin embargo, se pueden usar diversos dispositivos tecnológicos y ser un docente aferrado a la tradición, esto nos deja como experiencia de algún modo la pandemia. Litwin (2008) define la innovación en educación como:

toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y de sus resultados. (...) Más de una vez las innovaciones recogen las mejores propuestas de la historia de la pedagogía y de la didáctica e intentan promover experiencias pasadas que fueron verdaderas creaciones en su momento. (p. 65)

En este sentido la innovación también puede ser resignificar las prácticas tradicionales a las que es necesario darle un nuevo sentido.

En entrevista personal, Gerardo nos comenta que la innovación llegaba en función de buscar la motivación de los estudiantes. La preocupación central era por las formas que se le daban a los modos de conocer “esas innovaciones, insisto, para nosotros no eran vistas desde el nombre de innovación sino que tenían que ver con cómo mejorar el contenido y la lectura en relación a nuestros estudiantes” (Gerardo, octubre de 2021).

Es interesante el planteo ya que habilita la necesidad de pensar que la innovación no surge de una intencionalidad manifiesta por la misma, sino como corolario de otras necesidades como la construcción de saberes. En este sentido, hay un proceso reflexivo que debe anteceder a la innovación pero que también debe precederla.

Reflexión

El término caracteriza una forma de pensamiento que acepta la incertidumbre y reconoce los dilemas. En sus escritos, Dewey (1938/2004) afirmaba que la capacidad para reflexionar se inicia solo después del reconocimiento de un problema o dilema y la aceptación de incertidumbres. Es precisamente en la incertidumbre en donde opera la reflexividad en nuestras prácticas.

Cuando el docente reflexiona continuamente acerca de su trabajo diario, esto puede influir significativamente en su práctica y en su capacidad de asumir el control de su vida profesional de igual forma su capacidad en la toma de decisiones se fortalece y puede comenzar a actuar en su mundo para lograr cambios (...) Los docentes que no son capaces de reconocer sus errores tienden a culpar a sus estudiantes de cualquier problema que surge durante cualquiera de las fases del proceso educativo. (Villalobos & de Cabrera, 2009, pp. 141-148)

Con frecuencia se puede escuchar entre los docentes: “no sirven para nada”, “no son capaces de pensar”, “no tienen ganas de hacer nada”, pero ¿qué hace el docente para que el estudiante pueda hacer algo?, ¿qué hace para que el estudiante crea que puede? Meirieu (2016) sostiene que el estudiante fracasa porque se dio cuenta que en lo único que es bueno es en el fracaso. Quizás se pueda poner en duda esta afirmación. A nadie le gusta fracasar, por más bueno que sea para el fracaso, el estigma social sobre este es demasiado grande para que alguien se sienta cómodo fracasando. Sí puede pasar que el estudiante se deje enamorar de otros cantos de sirena y simplemente no le interese aprender eso. Aquí es importante el rol docente, es función del docente invitarlo a la reflexión sobre sus propias potencialidades, incentivarlo, mostrarle que seguramente tiene muchas otras habilidades que no está pudiendo identificar.

Creatividad

La psicología define tres habilidades de orden superior: la reflexión, la creatividad y el pensamiento crítico (García Restrepo & Uribe López, 2006), las tres indisolublemente ligadas. Generalmente la creatividad se asocia al arte, se cree que los únicos con posibilidad de ser creativos son los artistas, arquitectos o *literaters* y se niega a otros profesionales la posibilidad de serlo. Disciplinas más exactas como la Matemática, la Física o la Química se asocian poco con la creatividad. Incluso aquellas más humanistas deben reclamar con frecuencia su capacidad creativa. Es interesante retomar una vez más la caracterización de Sennett (2008) sobre el maestro como artesano y la necesidad del docente de recuperar esta dimensión que articula disciplina (oficio) y arte (creatividad). No debemos perder de vista la capacidad creativa de la enseñanza. Es un llamado a “reinventarla” permanentemente, como afirma Maggio (2018), a ser creativos con las prácticas áulicas para no generar el hastío en los

estudiantes, para no aburrirlos, para que siempre tengan ganas de aprender, para motivarlos. Pero también para no aburrirse uno mismo; después de todo, si el docente no está motivado los estudiantes no lo van a estar.

Diálogo y participación

Nada motiva más al estudiante que el sentirse parte, reconocerse parte de esa clase; lograr habitarla es, sin dudas, uno de los principales desafíos. El diálogo contribuye a habitar la clase en un doble sentido. En primer lugar, por ser la posibilidad de ayudarnos a comprender el universo del otro, a “hacer visible el pensamiento” dirían Ritchhart et al. (2014) y esto es necesario para poder construir propuestas que sean una invitación a “ser parte”, a habitar la clase. Pero también el diálogo ayuda a dar sentido a su propio universo, su existencia afianza los razonamientos y contribuye a posicionarse al tiempo que invita a un ejercicio mental que obliga al estudiante a comprender o a evidenciar la incomprensión. Los jesuitas utilizaban frecuentemente este tipo de recursos en su formación mediante las disputas. Pero habilitar el diálogo entre docente y alumno implica brindarles la posibilidad de preguntar, de preguntarse sin temor al error, a equivocarse, generar confianza y autovaloración.

Experiencia

Hace ya casi un siglo que Dewey (1938/2004) publicó su libro *Experiencia y educación* y muchas de sus reflexiones son tan vigentes hoy como lo fueron en aquel entonces. El autor retomaba una premisa de John Locke para quien no hay nada en el conocimiento que no haya estado en los sentidos. La experiencia es sin dudas una de las mejores formas de conocimiento y a esto deberían apuntar las clases, se trata de pensarla como una experiencia que “merece la pena ser vivida” (Maggio, 2018). Aquí la necesidad de hacer experiencia es fundamental para generar aprendizajes significativos

que pongan al estudiante en movimiento, lo que implica poner en actividad el cuerpo, pero también la mente (Dewey, 1938/2004; Meirieu, 2016). Sobre esto hay cuatro formas que son más que interesantes: el juego, el arte, la investigación y la narrativa transmedia.

Juego

El juego como estrategia es fundamental en la construcción de una clase dinámica y al mismo tiempo motivacional, no desde la necesidad del triunfo dado que, como sostiene Aizencang (2012), la dinámica del juego no se sostiene en la existencia de un ganador. Se trata, por el contrario, de comprender la posibilidad del juego como elemento didáctico que, por medio de la experiencia, potencia los aprendizajes escolares. El potencial motivacional del juego en todas las edades es enorme; invita a descubrir nuevos anclajes, nuevas formas de pensar la clase y predispone diferente.

Claro que el juego tiene que tener un sentido. Podemos “jugar por jugar”, esto es un modismo últimamente (sobre todo en la educación inicial). Pero de lo que se habla acá es del juego como estrategia de enseñanza, por ejemplo, se puede mediante un juego motivar la reflexión sobre las necesidades de reglas y normas para la convivencia. Claro que para ello debe ir acompañado de reflexión sobre lo que hacemos, darle un sentido.

En los últimos años vienen cobrando importancia las investigaciones sobre las *didácticas lúdicas* que se preocupan por la integración de los videojuegos en la enseñanza (Lion & Perosi, 2019a, 2019b). Las investigaciones realizadas en el marco del proyecto que dirigimos demuestran que la experiencia en relación a los videojuegos es sumamente potente y permite diagramar alternativas didácticas que potencien no solo la capacidad creativa, sino también la reflexión crítica. Uno de los entrevistados nos

comenta la experiencia de innovación que llevan adelante desde la cátedra a partir de los videojuegos:

Entonces ahí sí, tiene que ver con innovación realmente. Donde más estamos experimentando con innovación tiene que ver con el tema de los videojuegos. (...) lo tenemos como reflexión en toda la materia y como ejemplos. Nosotros hablamos desde discusiones que tienen que ver con lecturas acerca de videojuegos hasta de quiénes juegan los juegos medievales, hay muchas lecturas en este estilo, entonces por ahí la innovación tiene que ver también con toda esta cuestión de aplicar los videojuegos a la realidad virtual, la gamificación, a conocer y a entender la Edad Media. (Gerardo, octubre de 2021)

Arte

Postular la enseñanza por medio del arte implica, como afirma Gabriela Augutowsky (2012), “aunar en la enseñanza intelecto y emoción, sentimientos y razón, poniendo en acción todos los sentidos y el cuerpo, el cuerpo que juega, que late y que también duele” (p. 15). No se trata de un arte elitista, sino de la posibilidad de hacer experiencia y sobre ella construir saberes, como diría Dewey (1938/2004). Se trata de abrir un universo que solo el arte es capaz de abrir, aquel que conecta con la sensibilidad del alumno, que lo invita a otras formas de expresión, de conocer, de crear ideas, de construir conocimiento.

En algunas entrevistas realizadas a estudiantes universitarios surge como un potencial motivador el trabajo con obras de arte y destacan este tipo de actividades como las más llamativas. Se invita en ellas a los alumnos a descubrir nuevos mundos, a imaginar nuevos universos en los cuales puedan sentirse seguros, a crear formas de expresión y maneras de relacionarse, de pensar, pero también formas de entender el fenómeno objeto de análisis.

Investigación

Castorina (2010) escribe que los docentes deben fomentar la tarea del científico, generar –como escribí en algún momento– laboratorios del aula, educar para formar pequeños historiadores, físicos, matemáticos, ecologistas, enseñar el oficio del investigador (Perrupato, 2014). Esta es una herramienta fundamental para la motivación. El científico hace preguntas, preguntas genuinas que parten de cuestiones que le interesan, problemas que quiere resolver. Pero no se queda en la pregunta, busca la respuesta, experimenta, genera hipótesis, piensa alternativas, en definitiva procede, como dice Lakatos (1970), inductivamente pero también conrainductivamente.

Para Lipman (1998), el aula es una extensión de la comunidad universal de investigación. La posibilidad de que la investigación no sea sino en comunidad abre las puertas al impulso dialógico de la zona de desarrollo próximo al tiempo que plantea discusiones y fomenta la defensa de los puntos de vista, genera consensos por lo que democratiza.

En algunos niveles educativos, investigación y docencia se presentan indisolublemente ligadas, lo que se refleja en la potencialidad de la enseñanza. Así lo manifiesta uno de nuestros entrevistados: “Observo que la investigación individual necesariamente debe ser utilizada y puesta al servicio de la docencia, no puede estar disociada, no debe estar disociada porque entonces creo que habría un fracaso por parte de nosotros independientemente” (Alberto, diciembre de 2021). Sin dudas la investigación es un componente esencial al momento de pensar la clase, de abrir preguntas, después de todo se trata de un momento central en el conocimiento del tema sobre el que se va a construir la clase. Nos cuenta una docente entrevistada:

Cuando pienso una clase o al momento de dar una clase esto que hablamos de la grabación o el trabajo con fuentes viene de nuestra propia práctica de investigación (...) algo que tratamos de que cada congreso que uno va, cada jornada, no necesariamente de nuestro tema de investigación sino de lo que podamos llevar esas cosas al aula desde nuevas lecturas, nuevos interrogantes de las lecturas o la historiografía que está trabajando hoy en día. (Gisela, diciembre de 2021)

En la misma línea, Gerardo complementa este trayecto para la universidad con las actividades de extensión:

Una parte de la cuestión que es el compromiso que deben tener todos de que están ahí porque quieren, que ha sido una elección y que también tiene que ver con una cuestión que es a donde vos también podés transmitir tus propias investigaciones. Entonces me parece que el nivel superior es un ámbito privilegiado porque están los que quieren, siguiendo una carrera que es de su elección y que a vos te permite a su vez, no solamente desarrollar los contenidos mínimos que te exigen, sino también compartir con ellos tus investigaciones, tus prácticas docentes, tus ejercicios en todo lo que puede ser la extensión y la transferencia, entonces yo creo que la educación superior en lo que permite es una articulación entre docencia, investigación y extensión como ningún otro nivel permite. Entonces creo que la educación superior en este sentido hace la diferencia. (Gerardo, octubre de 2021)

De esta manera las tres funciones de la universidad se encuentran ligadas de modo tal que se complementan y constituyen. “Yo no lo pienso dissociado una cosa de la otra desde la investigación, la docencia y la extensión” (Gisela, diciembre de 2021).

Narrativa transmedia

Finalmente, el uso de la narrativa transmedia con una finalidad educativa es una de las propuestas que surgen como respuesta a los desafíos que la sociedad digital

plantea a la educación. Los marcos interpretativos de la narrativa transmedia son múltiples y variados, aunque la mayoría tiende a coincidir que la misma puede definirse “a partir de la creación de historias en las que intervienen y convergen múltiples medios, tanto analógicos como digitales, así como localizaciones, todos ellos habitualmente de manera no concomitante en el tiempo” (Molas Castels, 2013, p. 223). En este sentido, la narrativa transmedia invita a comunicar de diversas formas con el fin de abrir a nuestros estudiantes diferentes puertas que nos permitan construir nuevos saberes.

Miriam Kap (2020), nos invita a pensar la didáctica en clave transmedia buscando conectar nuevas formas de enseñanza abriendo caminos, tendiendo puentes que expandan el aula y permitan pensarla más allá de las cuatro paredes físicas. Es así cómo las redes sociales y las nuevas tecnologías se convierten en dispositivos claves que permiten construir nuevos escenarios más plurales, pero sobre todo más motivacionales para los alumnos. La experiencia que desarrolló una de las cátedras objeto de investigación en la UNMdP durante la pandemia es interesante en tanto evidencia la necesidad de expandir el conocimiento con el fin de llegar a la mayor cantidad de estudiantes. En este sentido, se agotaban los medios institucionales, Aula virtual y comunicación por correo electrónico, pero también se expandían en otras redes que se transformaban en amplificadoras de la información. Instagram, Facebook y Youtube se transformaron en espacios de comunicación permanente con los estudiantes. Youtube además se convirtió en una plataforma con múltiples recursos para acompañar a los estudiantes en la cursada, videos explicativos y guías de lecturas, entre otros.

Reflexiones finales

El presente trabajo pretendió ahondar de manera crítica y reflexiva sobre los componentes de la planificación por medio de preguntas que abran a nuevos interrogantes y contribuyan a pensar la clase más allá de la clase. Buscar alternativas didácticas que confluyan en un punto de encuentro en el que docente y estudiantes habiten nuevos espacios, los hagan propios y se sientan comprometidos en las experiencias que implican los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La metodología utilizada en el relevamiento de información permitió realizar un cruzamiento plural que contribuya a comprender el fenómeno desde diferentes ópticas, la perspectiva de los docentes y de los estudiantes confluyen en un punto que tiene como eje central la motivación. La preocupación por las experiencias generadas en la clase se encuentra indisolublemente ligada a la posibilidad de aprender. En este sentido, es fundamental pensar la clase antes, durante y después.

Las investigaciones realizadas nos permiten pensar la necesidad de la planificación como un espacio de preguntas que abre la posibilidad de crear una clase de manera atractiva. Hasta aquí el canto de Orfeo se transforma en una forma de pensar la clase, claramente no es la única. Una clase que comienza a soñarse con las indagaciones didácticas que nos abre la planificación. Un espacio donde comenzamos a habitar la clase, un espacio desde el que pergeñamos la estrategia orfeica para poder romper el canto de sirenas y continuar el viaje.

Referencias

- Aizencang, N. (2012). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Manantial.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.

- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica*.
Universidad de Quilmes.
- Augutowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del
Zorzal.
- Bombini, G., & Lauber, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la
práctica. *Enunciación*, 18(1), 19-29. <https://doi.org/mk45>
- Castorina, J. (2010). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes
disciplinares. En J. Castorina (Coord.), *Desarrollo del conocimiento social
prácticas, discursos y teorías* (pp. 51-82). Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la Didáctica. En A. de Camilloni,
M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco, *Corrientes
didácticas contemporáneas* (pp. 41-74). Paidós.
- DECEL (s.f.). Proyectar. En *Diccionario etimológico castellano en línea*.
<https://etimologias.dechile.net/?proyectar>
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva. (Obra original publicada
en 1938)
- García Restrepo, C., & Uribe López, D. (2006). Hacia una conceptualización del
pensamiento de orden superior. *Uni-pluri/versidad*, 6(3), 51-58.
<https://goo.su/rUkok>
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente*. Aique.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Serbal.
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación, querer aprender*. Aique.
- Jackson, P. (1969). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jiménez Castro, W. (1982). *Introducción al estudio de la teoría administrativa*. FCE.

- Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista Argentina de Comunicación*, 8(11), 82-109. <https://goo.su/R87uGJ>
- Lakatos, I. (1970). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Tecnos.
- Lion, C., & Perosi, V. (Comps.). (2019a). *Didácticas lúdicas con videojuegos educativos. Escenarios y horizontes alternativos para enseñar y aprender*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Lion, C., & Perosi, V. (2019b). Didácticas lúdicas: aproximaciones, desafíos y posibilidades para la integración de videojuegos serios en el nivel superior. *Revista de Enseñanza de la Física*, 31(2), 47-55. <https://doi.org/mk47>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Mansur, J. (2017). Habitar la ciudad. *Open Insight*, 7(14), 9-24.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Molas Castells, N. (2013). *La guerra de los mundos: Narrativa transmedia en educación*. UOC editora.
- Perrupato, S. (2014). Construyendo la evaluación con TICs: El análisis de una práctica evaluativa en Historia de la educación. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 30. <https://goo.su/hHUyF8l>
- Perrupato, S. (2020). Sentires del habitar: subjetividad y experiencia en la extensión universitaria como práctica de transformación. En M. Kap & S. Perrupato (Eds.), *Puentes de la innovación. Diálogos inmersivos entre la escuela y la Universidad* (pp. 25-31). Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Perrupato, S. (2022). Usos y abusos de un instrumento docente. Claves para pensar la planificación y no morir en el intento. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 395-408. <https://doi.org/jgnc>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Paidós.
- Salinas, D. (1994). La planificación en la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En F. Angulo & N. Blanco (Comps.), *Teoría y desarrollo del Curriculum* (pp. 135-160). Aljibe.
- Sanjurjo, L., & Rodríguez, X. (2013). *Volver a pensar la clase*. Homo Sapiens.
- Schön, D. (1982). *La Formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Anagrama.
- Villalobos, J., & de Cabrera, M. C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.
- Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Narce.