



**DIDÁCTICA GENERAL Y  
DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS:  
LA COMPLEJIDAD DE SUS  
RELACIONES EN EL NIVEL  
SUPERIOR**

Compilado por  
María Mercedes Civarolo y  
Sonia Gabriela Lizarriturri

DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS:  
LA COMPLEJIDAD DE SUS RELACIONES EN EL NIVEL  
SUPERIOR

*Compilado por*  
*María Mercedes Civarolo y Sonia Gabriela Lizarriturri*



Centro de Investigación y  
Desarrollo Didáctico

Civarolo, María Mercedes. “Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior” / María Mercedes Civarolo; compilado por María Mercedes Civarolo y Sonia Gabriela Lizarriturri. - 1a ed. - Villa María: Universidad Nacional de Villa María, 2014.

E-Book.

ISBN 978-987-1697-08-3

1. Educación Superior. 2. Didáctica. I. Civarolo, María Mercedes, comp. II. Lizarriturri, Sonia Gabriela, comp. III. Título

CDD 378.007

Corrección: Gabriela Luján Giammarini

Diseño: José Lautaro Aguirre

Foto de tapa: “Duplicidad” (2013) de Stella Césere  
Pertenece a la Colección de la Fotogalería Diseño.UNVM.  
Universidad Nacional de Villa María.

## ÍNDICE

- 9 Prólogo
- 11 INTRODUCCIÓN. Didáctica General y Didácticas Específicas. La Complejidad de sus relaciones en el Nivel Superior  
*Profesora Susana Barco*
- 21 Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general  
*Profesora Alicia R. W. de Camilloni*
- 33 Disrupciones y tensiones como continuidad en la relación entre la Didáctica General y Didácticas Específicas  
*Dra. María Mercedes Civarolo*
- 49 La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes  
*Profesor Daniel Feldman*
- 61 Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior. Enseñar en la Universidad para que todos puedan comprender  
*Dra. Paula Pogré*

- 75      Desafíos actuales para la formación de profesores en la  
          Universidad y los Institutos de Educación Superior  
          *Mgter. Mónica Insaurrealde*
- 85      El conocimiento didáctico del profesor: una bisagra  
          *Dra. Ana Lía De Longhi*
- 109     Didáctica General y Didáctica de la Matemática:  
          Continuidades, interrupciones y tensiones  
          *Dr. Marcel David Pochulu*
- 131     Didáctica General y Didáctica/s de la Lengua y la  
          Literatura: cruces, tránsitos y resistencias  
          *Especialista Gustavo Giménez*
- 147     El recorrido elíptico de la Didáctica de la Lengua  
          *Magister Sonia Gabriela Lizarriturri*
- 161     Desafíos de la asesoría pedagógica en la construcción  
          del campo didáctico universitario  
          *Magister Mercedes Collazo*
- 177     Breve reseña académica de los autores

## DESAFÍOS ACTUALES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD Y LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

*Mgter. Mónica Insaurrealde*

Mis reflexiones se centrarán, a pedido de las organizadoras de las Jornadas, en torno a algunos de los desafíos que deberíamos asumir en la formación del Profesorado. En este sentido, quisiera centrarme en el que considero un desafío central para quienes enseñamos en Educación Superior, esto es, lograr desarrollar la formación de las profesoras y los profesores<sup>10</sup> en estrecha vinculación con las prácticas profesionales que deberán desempeñar. A partir de este nudo, pretendo abrir un abanico de desafíos que se entranan unos con otros. Pero antes de avanzar en el desarrollo de esta afirmación, es necesario plantear que las prácticas de los profesores no se restringen a las prácticas de enseñanza que se desarrollan privilegiadamente en las aulas, aun cuando reconozco el trabajo en torno al conocimiento como el núcleo del trabajo docente. Esto puede parecer obvio, pero es necesario advertirlo. Las prácticas docentes también incluyen las prácticas en el seno de las instituciones en las que los profesores desarrollan su trabajo desbordando los límites del aula; las prácticas que realizan como miembros de un sistema educativo del que forman parte; las prácticas que desarrollan en las organizaciones gremiales; sólo por citar algunas. Todas ellas dan cuenta de que los profesores son sujetos políticos de frente a la educación y al contexto social más amplio del

<sup>10</sup> A lo largo del capítulo utilizaré el masculino para referirme a las profesoras y los profesores sólo porque en castellano el término incluye a ambos géneros. Desde ya que tengo en cuenta la perspectiva de género en la formación del Profesorado. Esta forma de escritura pretende favorecer la fluidez en la lectura.

que son parte y, por lo tanto, su formación debería atender también esta dimensión.

Asimismo resulta imprescindible advertir que cuando estoy pensando en las prácticas profesionales no las circunscribo a aquellas que ya se encuentran sedimentadas en el sistema educativo. La formación debe tener por horizonte prácticas emergentes, es decir, aquellos nuevos significados, nuevas prácticas y nuevas relaciones que nos debemos proponer crear continuamente, con consciencia de que son prácticas de oposición a aquellas otras propias de la cultura dominante. Este tema nos conecta con los planteos de Raymond Williams (1997) quien advierte la necesidad de observar la preemergencia activa e influyente, aunque aún no esté plenamente consolidada. Así la formación debería articular las prácticas profesionales que requiere el sistema educativo y, a la vez, debería potenciar la definición de prácticas profesionales alternativas vinculadas a los proyectos sociales emancipatorios que como sujetos políticos se planteen los colectivos docentes.

Abramos, entonces, un poco más el abanico de algunas de las definiciones prioritarias para repensar la formación del profesorado. Un desafío de la enseñanza en la Educación Superior debería ser el fortalecimiento de la formación epistemológica. Entiendo que esto aportaría a comprender e intervenir en las ya difundidas discusiones: formación disciplinar-formación pedagógica y, también, formación teórica-formación práctica, porque sin lugar a dudas el problema epistémico atraviesa estas problemáticas. La formación tiene que atender no sólo a los sistemas de categorías teóricas, sino que requiere considerar esas categorías en su lógica de construcción. Los estudiantes deberían comprender que los diversos desarrollos teóricos —más allá de las disciplinas involucradas— son parte de una tradición de investigación, en términos de Laudan (original 1977, 1986), y por lo tanto, se formulan determinadas preguntas y utilizan ciertas metodologías para resolver los problemas que estudian. De este modo, les sería posible comprender que existen diversas teorías que pueden ofrecer distintas explicaciones para un mismo proceso u objeto de estudio. Esto posibilitaría a los estudiantes la apropiación de las teorías y la comprensión de las formas en que se construyen las estructuraciones categoriales. A la vez, una vez graduados, esta sólida formación le ofrecería a los profesores herramientas para ana-

lizar críticamente la producción de conocimientos en su campo y las propuestas de formación permanente, en tanto que la formación de grado es siempre inconclusa, si la analizamos en la perspectiva del desarrollo profesional docente que se abre frente a la inserción laboral y los avances científicos.

Otra discusión, como ya anticipara, se da en torno a las relaciones entre la formación teórica y la formación práctica. En el caso de los Profesorados esto aparece también muy ligado al debate formación disciplinar vs. formación pedagógica; a la vez que, todas estas discusiones parecen tener su lugar de encuentro o desencuentro en la residencia docente. Y aquí otro planteo muy escuchado en los Profesorados y en las escuelas: ¿se aprende en la formación de grado o se aprende a ser profesor en la práctica, en las aulas, una vez que se comienza a trabajar? Resolver este desencuentro constituye otro importante desafío. Entiendo que, en parte, una posible respuesta deriva de qué entendemos por la relación teoría-práctica. Desde la nueva epistemología postulada por Harold Brown (1994) podría entenderse que los docentes se encuentran compelidos a adoptar -las más de las veces- “decisiones cruciales” que lejos de responder a una racionalidad algorítmica, pone en juego la capacidad de decisión considerando la situación particular cuando la teoría no acuerda con ella. La práctica docente es una práctica intencional y como portadora de valores, su comprensión puede enmarcarse en la perspectiva aristotélica acerca de las decisiones éticas. Esto supone la deliberación de los profesores porque ante la complejidad de la enseñanza y de las relaciones sociales que se generan en una clase, no se cuenta con primeros principios de los que derivar conclusiones. La carencia de conocimiento necesario lleva a los sujetos a reflexionar considerando la experiencia de la acción humana para deliberar bien. No se trata de encontrar la infalibilidad de las conclusiones sino de otra racionalidad diferente a la instrumental. Contrariamente a la concepción aplicacionista de la teoría -que elimina el juicio de los sujetos implicados- los docentes necesitamos de un “juicio informado” (Ibíd.: 195) -en parte por las teorías pero también informado por nuestro conocimiento práctico- para tomar decisiones en situaciones inciertas. En estas situaciones el conocimiento académico puede aportar a la comprensión y a la intervención, pero no determinar lo que suceda en la práctica. Si consideramos estos aportes como así también los de Schön, Schwab,

Stenhouse, Kemmis, sólo por citar algunos de los referentes que desde perspectivas hermenéuticas o críticas han estudiado los procesos reflexivos de toma de decisiones de los docentes, se hace evidente la necesidad de incorporar estas perspectivas y estas prácticas a lo largo de toda la formación, para evitar que el encuentro o el desencuentro entre la teoría y la práctica se dé, a modo deductivo, en la residencia al final del trayecto formativo.

Se sabe que aprendemos a ser profesores desde nuestra propia biografía pedagógica y que la formación de grado sucumbe frente a ella y a la impronta de la socialización laboral (Terhart, 1987). Los conocimientos acumulados y las prácticas vividas en el recorrido por las instituciones educativas constituyen un bagaje –muchas veces conservador– que es necesario tensionar con experiencias formativas pensadas, desarrolladas y sometidas a reflexión con el aporte de perspectivas teóricas críticas, que posibiliten transformar aquel bagaje, y generar la configuración de un nuevo tipo de conocimiento, categorizado por Félix Angulo Rasco (1999) como “conocimiento de oficio del docente”<sup>11</sup>. Por eso, entiendo que estas experiencias deberían desarrollarse a lo largo de toda la formación de grado. No sólo en el tramo denominado Formación Pedagógica o Campo de la Formación General, ni tampoco solamente en la formación específicamente didáctica. Pretendo incluir también a la Formación Disciplinar o al Campo de la Formación Específica que incluye a la Didáctica Específica, según la categorización difundida por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

Directivos, docentes en ejercicio, asesoras pedagógicas, profesoras de Prácticas y Residencia, estudiantes de Profesorados entrevistados en diversas investigaciones (Insaurralde, 2002; Terigi, 2011, entre otras) reclaman más conocimiento de los estudiantes “reales” como portadores de “culturas juveniles” y como sujetos que aprenden determinados contenidos; más conexión con las escuelas y con escuelas en diversos contextos; más conocimiento de las escuelas en tanto organizaciones y de las disímiles acciones que los docentes realizan en ellas. Es innegable que este reconocimiento exige que todos los equipos docentes involucrados en la formación de los futuros profesores atendamos a estos problemas. Para ello, un primer desafío es que

<sup>11</sup> Angulo Rasco elabora esta categoría considerando principalmente los planteos de Grimmentt y MacKinnon (1992).

todos los docentes asuman que están formando futuros profesores y, por lo tanto, todas las asignaturas, seminarios y talleres comprometan sus aportes. Esto que también podría parecer obvio, no lo es. Existe una representación muy arraigada entre los profesores formadores que se aprende a ser docente en la residencia y hasta en el propio trabajo; mucho más aún cuando en las aulas universitarias se comparte la formación de licenciados y profesores. No dudo en afirmar que son pocos los equipos docentes que tienen a su cargo la formación disciplinar que se reconocen como formadores de formadores, y elaboran una propuesta programática que tenga en cuenta las futuras prácticas profesionales docentes, porque pareciera que esta tarea le compete a quienes tienen a su cargo la denominada formación pedagógica.

En este sentido, entiendo que algunas experiencias formativas podrían darse a partir de transformar ciertos “trabajos prácticos” en trabajos de campo, con presentación de informes de corte interpretativo y/o propositivo. Asignaturas como Sociología de la Educación; Política Educativa; Organización Escolar; Pedagogía; Didáctica General; Psicología Educativa; Didáctica Específica, entre otras, podrían generar trabajos de campo que les permitiera a los futuros profesores comprender aquellos problemas señalados como vacancias en la formación, a la vez que iniciarlos a través de pasantías o ayudantías en algunas de las prácticas profesionales que deberán asumir.

Con respecto a las unidades curriculares disciplinares, algunas de ellas, quizás las más vinculadas con las disciplinas escolares, también podrían propiciar este tipo de experiencias formativas. Uno de los problemas que enfrentan los estudiantes de los profesorados y los profesores principiantes es la transformación de los contenidos provenientes de las disciplinas en contenidos a enseñar, considerando la estructura semántica y sintáctica de la disciplina, y la estructura intelectual de los sujetos que aprenden –y esto se complejiza porque gran parte de los profesorados forman para ejercer la docencia en los niveles secundario y superior lo que diversifica el estudiantado al que se le deberá enseñar-. Se debe también considerar en este proceso de transformación del contenido, el currículo prescripto, las condiciones institucionales y sociales más amplias, todo ello en el marco axiológico que todo profesor sostiene. Por lo tanto, a las disciplinas también le cabe aportar a la formación, para brindar ayuda en las “construcciones metodológicas” que los futuros docentes deberán

construir en situaciones particulares, porque de esto se trata la situacionalidad de la enseñanza (Edelstein, 1996; 2011). En las diferentes instancias curriculares que integran la formación disciplinar se podría aportar a la formación, asumiendo cada una de ellas una experiencia distinta, pero altamente formativa. Entre ellas podríamos señalar el análisis del contenido o patrón temático, en términos de Lemke (1997), que circula en el diálogo en las aulas; el análisis de la selección y organización de los contenidos en los textos escolares; la inclusión de fuentes primarias y secundarias; experiencias de laboratorio; actividades en los manuales, por citar unos pocos ejemplos. Estas son algunas de las múltiples tareas involucradas en la enseñanza, para lo cual todas las instancias curriculares pueden aportar desde sus distintas perspectivas, porque la enseñanza es una actividad compleja y multidimensional, y la formación debiera realizarse en consonancia con estas características.

Pero estas propuestas no alcanzarían todas sus posibilidades formativas si a la vez no se las combina entre sí. Los equipos docentes tienen que hacer explícitas las relaciones entre los conocimientos y las experiencias que devienen de cada asignatura, seminario o taller, con los anteriores y posteriores a lo largo de la formación de grado. Para esto resulta imprescindible que los profesores conozcan los contenidos que se enseñan en las diferentes instancias curriculares, para reconocer las posibles relaciones con los conocimientos de la materia a su cargo. Mostrarles a los estudiantes estas relaciones es iniciarlos en la construcción de una perspectiva de estudio que rompa las fronteras disciplinares.

Vuelvo al principio, nuestro principal desafío es lograr desarrollar la formación de los futuros profesores en estrecha vinculación con las prácticas profesionales que deberán desempeñar. No alcanza con una declaración de principio: “el currículo de formación se orienta al Campo de la Formación en la Práctica Profesional”, como lo expresan diversos documentos curriculares nacionales emanados en los últimos años del INFOD, como así también los documentos de las diferentes jurisdicciones. Hay que diseñar y desarrollar experiencias formativas en una parte importante de las asignaturas, seminarios y talleres de los Planes de estudios. Esto es lo que permitirá que la práctica docente se constituya en un eje de formación, tal como lo expresa Susana Barco, un eje que “centra y ubica planos respecto de él, al

tiempo que es delimitado por los planos que organiza” (Barco, 1996: 124). Es decir, esos planos son las unidades curriculares que deben realizar sus propias contribuciones para delimitar al eje, que a su vez, centra y ubica esas unidades curriculares en torno suyo, esto es, en torno de las prácticas. Con esto quiero destacar que antes de pensar en reformas curriculares, pienso en la necesidad de diseñar y desarrollar nuevas propuestas programáticas y prácticas de enseñanza en las instancias curriculares existentes. Se trata de pensar, en principio, qué respuestas podemos ofrecer los equipos docentes a las vacancias detectadas en la formación, para desde el análisis de estos nuevos desarrollos curriculares, poder aportar a las posibles reformulaciones de los Planes de estudios de aquellas carreras que encuentren necesaria su reforma. Con esto quiero decir que el currículo en acción, es decir el currículo real, es el que aportará al análisis del currículo escrito, para determinar si su reforma es necesaria y, de serlo, colaborar en esa tarea desde las experiencias del currículo efectivamente enseñado.

Mucho se sabe desde hace varias décadas sobre la incidencia de la biografía pedagógica y la socialización laboral en las prácticas docentes. Es momento entonces de diversificar nuestras propias prácticas como profesoras y profesores de los institutos terciarios y las universidades para que los futuros docentes tengan un recorrido vívido de buenas prácticas. Para ello podríamos incluir además de trabajos de campo, análisis de entrevistas, narrativas y relatos de experiencias, casos, películas, documentales, resolución de problemas, que acerquen la realidad a las aulas, incorporando el aporte de las nuevas tecnologías, para propiciar -a través de distintas estrategias de enseñanza y recursos didácticos de apoyo - la problematización de las prácticas, la interrogación de las teorías, porque es posible acercarse a las futuras prácticas también desde estas estrategias de enseñanza.

Decía que muchas veces en las aulas universitarias se comparte la formación del licenciado y del profesor. En estos casos, tenemos que poder construir puentes entre ambas carreras. En este sentido, un aspecto que no deberíamos descuidar son las comunicaciones, los entramados posibles entre la formación en investigación que brinda la licenciatura y la promoción de una actitud investigativa ante el conocimiento que todo análisis didáctico requiere. Gloria Edelstein (1996; 2011) plantea que el análisis didáctico –que diferencia de la investigación didáctica- supone ingresar en forma permanente la pre-

gunta; analizar la información generando -según los casos- inferencias, conjeturas; utilizando las vías de validación necesarias a partir de la triangulación; poniendo en juego las mismas herramientas conceptuales y las técnicas que se utilizan en la investigación al momento de recoger información, a través del análisis documental y la producción escrita, la observación, las entrevistas individuales y colectivas.

En el abanico que estoy abriendo posee un lugar privilegiado el diálogo entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Se trata de que los especialistas de ambos campos trabajemos para que hacer posible lo que Alicia Camilloni (2007) denomina “fecundaciones recíprocas”. Esto tiene que hacerse realidad en las universidades y en cada instituto de educación superior. Propongo desarrollar un trabajo colaborativo entre los equipos docentes de las respectivas instancias curriculares, considerando tanto las acciones de la docencia como de la investigación, de modo de generar y distribuir conocimientos como integrantes de un mismo proyecto de docencia e investigación o de proyectos íntimamente asociados y, desde nuestro trabajo conjunto, intervenir en la formación de los futuros profesores.

Lo que atraviesa todas estas ideas es la dimensión que cobra lo institucional en los lazos que deberíamos crear entre los equipos docentes que trabajamos en Educación Superior. Para hacer frente a los desafíos actuales de la formación del profesorado se necesita de cambios en la vida institucional. Si pensamos en la formación de futuros profesores que puedan superar la fuerte fragmentación en la enseñanza y los aprendizajes en las escuelas y la casi imposibilidad de comunicación entre profesores de distintas disciplinas, el primer desafío es el nuestro. Esto supone repensar nuestras propuestas programáticas y nuestras prácticas de enseñanza, como parte del colectivo docente que debiéramos conformar en las universidades y los institutos, y el trabajo colaborativo que se hace necesario instalar entre las instituciones pertenecientes a ambos subsistemas de la Educación Superior. Desde esta plataforma, podremos intentar incidir en la formación de los futuros profesores para que la dimensión institucional del trabajo docente pueda realizarse, lo que requerirá de prácticas emergentes que logren conquistar los espacios y tiempos que hoy los docentes no tienen en las instituciones educativas.

## REFERENCIAS

- ANGULO RASCO, J. F. (1999) “De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento del docente”. En ANGULO RASCO, J. F., BARQUÍN RUIZ, J. y PEREZ GOMEZ, A. (Ed.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- BARCO, S. (1996) “Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores”. En AAVV, *Debates pendientes en la implementación de la Ley de Federal de Educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CAMILLONI, A. y otras (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. (1996) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En CAMILLONI, A. y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. (2000) “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”, en *II Congreso Internacional de Educación. Debates y Utopías*. Facultad de Filosofía y Letras, IIICE, UBA: Mimeo.
- EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- INSAURRALDE, M. (2002) *El proceso de desarrollo curricular del Espacio de la Práctica Docente*. Tesis de la Maestría en Didáctica, UBA. Informe inédito.
- LAUDAN, L. (1986) *El progreso y sus problemas*. Madrid: Ed. Encuentro.
- LEMKE, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- TERHART, E. (1987) “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?”, en *Revista de Educación* N° 284. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, págs. 77-88.

TERIGI, F. (2011) *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina*. Informe Final. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

WILLIAMS, R. (1997) *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península-Biblos.