

Pensar la formación universitaria entre disciplinas y entre instituciones **Thinking about university education between disciplines and between institutions**

Pensar a formação universitária entre disciplinas e entre instituições

Julia Andrea Bernik¹

<https://orcid.org/0000-0003-4655-1740>

María Virginia Luna²

<https://orcid.org/0000-0003-3451-1960>

¹ Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) - Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina

² Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) - Universidad Nacional del Litoral (UNL) -

Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf), Argentina

bernikjulia@gmail.com

Resumen

El presente artículo expone las principales líneas de análisis de un estudio centrado en indagar los rasgos que constituyen a los procesos de conocimiento y a las estructuras curriculares que conforman los trayectos de formación universitaria cuando se proponen desde la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Se enmarca en un proyecto de investigación mayor que se propone abordar esta temática en experiencias que se desarrollan en los demás niveles del sistema educativo en la región de Santa Fe, Argentina. En la primera parte del escrito, se presentan inquietudes e hipótesis centrales que vertebran el proyecto de investigación general, y luego se focaliza en las que caracterizan a esta sublínea de indagación que se centra en el nivel universitario. En la segunda parte, se considera la cuestión del código curricular, por un lado, y la de la clase, por el otro, como dos unidades de análisis que vertebran este estudio. Se da cuenta allí de las principales referencias teóricas de las cuales se parte y de las primeras hipótesis de trabajo que se están planteando. Finalmente, se exponen algunas direcciones de análisis que están apareciendo en el trabajo empírico.

Palabras clave: disciplina, conocimiento, clase universitaria, código curricular.

Summary

This article presents the main lines of analysis of a study centered on investigating the characteristics that constitute the processes of knowledge and the curricular structures that make up the paths of university formation, when they are proposed from the articulation between disciplines and between institutions. It is part of a larger research project that proposes to address this issue in experiences that are developed at other levels of the educational system in the region of Santa Fe (Argentina). In the first part of the paper, central concerns and hypotheses that form the structure of the general research project are represented, and then focus on those that characterize this sub-line of the research that focuses on the university level. In the second part the question of the curricular code is considered, on the one hand, and that about the class, on the other, as two units of analysis that hold his study. There, the main theoretical references and from which start are reported and the first working hypotheses that are being put forward are explained. Finally, some directions of analysis that are appearing from the empirical work are exposed.

Keywords: discipline, knowledge, university class, curricular code.

Resumo

O presente artigo expõe as principais linhas de análises de um estudo centrado na indagação dos rasgos que constituem os processos de conhecimento e as estruturas do currículo que conformam os trajetos de formação universitária, quando são propostas desde a articulação interdisciplinar e interinstitucional. É enquadrado num projeto de pesquisa maior que se propor uma abordagem desta temática em experiências que são desenvolvidas nos demais níveis do sistema educativo na região de

Santa Fe (Argentina). Na primeira seção do escrito, são apresentadas inquietudes e hipóteses centrais que vertebram o projeto de pesquisa geral e, logo, é focalizado nas características da sublinha de indagação que é centrado no nível universitário. Na segunda seção é considerada a questão do código curricular por um lado e da classe por outro, com duas unidades de análises que vertebram o estudo. São apresentadas as principais referências teóricas consideradas como ponto de partida e as principais hipóteses de trabalho que são planteadas. Finalmente são apresentadas algumas direções de análises que aparecem no trabalho empírico.

Palavras chave: disciplina, conhecimento, aula universitária, código curricular.

Fecha de recibido:4/3/2019

Fecha de aceptado:9/5/2019

Introducción

En el presente artículo exponemos las principales líneas de análisis de un estudio en desarrollo centrado en indagar rasgos que constituyen a procesos de conocimiento y a estructuras curriculares que conforman los trayectos de formación universitaria cuando se proponen desde la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Hemos organizado la presentación en tres apartados. En el primero, presentamos hipótesis centrales que vertebran el proyecto de investigación general en el cual se enmarca nuestro estudio, y luego focalizamos en las principales inquietudes que lo atraviesan. En el segundo apartado, referimos a dos unidades de análisis que nos están permitiendo explorar nuestro objeto de estudio recortado en la cuestión del código curricular, por un lado, y la de la clase, por el otro. Buscamos dar cuenta allí de las principales referencias teóricas de las cuales partimos y de las primeras hipótesis de trabajo que nos estamos planteando. Finalmente, exponemos algunas reflexiones construidas al calor de las vicisitudes del trabajo empírico en desarrollo.

La cuestión de las disciplinas en la formación universitaria: preocupaciones centrales y supuestos de trabajo en el marco general de un estudio

Hace exactamente tres décadas un filósofo nos presentaba una perspectiva inquietante sobre la enseñanza señalando un vínculo ficticio entre esta y el aprendizaje (Fenstermacher, 1989). Así, cuestionaba sustancialmente la idea de *binomio enseñanza-aprendizaje* y junto con ello advertía la inexistencia de un vínculo causal entre ambos procesos, que, por cierto, nos diría, son más de dos: un proceso de enseñanza y varios procesos de aprendizaje. Se resquebraja de este modo la idea de binomio, al reparar en lo que el autor denominaba «un vínculo ontológico» entre la enseñanza y el aprendizaje, articulación entre procesos que se refieren, aunque no en una relación de causa y efecto, sino de significados y relaciones compartidos. Luego, complejizaba esta perspectiva incorporando la reflexión acerca del sentido de esta relación ontológica entre enseñar y aprender, insistiendo en una distinción entre enseñanza y buena enseñanza. «¿Cuándo lo que enseño es digno de que el estudiante lo conozca, lo crea y lo comprenda?» (Fenstermacher, 1989, p. 158) parecía ser la interrogación central que abría la posibilidad de responder acerca del sentido de lo que enseñamos y de la buena enseñanza.

Invitamos a Fenstermacher a iniciar este escrito por dos razones centrales: por un lado, porque se trata de una perspectiva de análisis de la enseñanza emparentada con muchas otras en general, no solo del campo de la didáctica, sino del de las ciencias humanas y sociales. Esta primera razón, indirectamente, nos permite presentar nuestra perspectiva sobre la enseñanza en la universidad que en las próximas

líneas intentaremos referir. Por otro lado, y con relación a lo anterior, estudiar la configuración de las disciplinas en la universidad sin reconocer el peso, los efectos y condicionantes de la enseñanza en esta configuración nos desvía el ángulo de análisis al tornar imprecisa e indefinida la cuestión. Procuraremos que nuestro trabajo dé cuenta también de esta afirmación.

La preocupación por estudiar la configuración de las disciplinas durante la formación profesional universitaria retoma líneas de indagación específicas desarrolladas en el marco de procesos de formación de posgrado¹ y se anuda a otra mayor que es la de identificar criterios epistemológicos y pedagógicos que sostienen estructuras curriculares y prácticas de conocimiento construidas a partir de principios de articulación entre disciplinas y entre instituciones. Este es el objetivo central que persigue el estudio en el que se enmarca el presente trabajo. Se trata de la investigación «Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos en la región Santa Fe» (directora, Victoria Baraldi; codirectora, Julia Bernik, CAI+D, Cursos de Acción para la Investigación y el Desarrollo, Universidad Nacional del Litoral [UNL], Argentina).²

Tanto las experiencias de investigación que anteceden a la presente (Baraldi *et al.*, 2018; Baraldi, Bernik y Díaz, 2012; Bernik y Morzán, en prensa) como la fertilidad que reconocemos en estudios críticos sobre las configuraciones del conocimiento en los proyectos y prácticas curriculares³ nos habilitan a identificar unos presupuestos que a modo de anticipaciones de sentido abonan unas inquietudes de investigación. Advertimos que en las estructuras curriculares actuales aún predominaría una organización fragmentada del conocimiento; que esta fragmentación no favorecería la comprensión de procesos sociales amplios y en su complejidad, cuestión que se agudizaría en el caso del nivel superior, en tanto tampoco favorecería interrelaciones potentes entre formación académica y campo profesional, y, finalmente, observamos que existen diseños curriculares y prácticas educativas que se han propuesto propiciar relaciones entre disciplinas y entre instituciones y que no han sido suficientemente estudiados y sistematizados.

¹ Por un lado, la que aborda la articulación entre campos de conocimientos y enseñanzas en la universidad pública (Bernik, 2017, tesis doctoral, Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos). Por otro lado, la que indaga —entre otros aspectos— la conformación de saberes didácticos y su vínculo con la formación específica disciplinar en la formación inicial de profesores de Física en Argentina (Luna, 2017, tesis doctoral, Doctorado en Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario).

² Se trata de un proyecto de investigación iniciado en enero de 2017, radicado en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la UNL (Cod. 50120150100011LI), conformado por docentes investigadoras e investigadores de la propia facultad y de otras facultades (Universidad Autónoma de Entre Ríos) e institutos de formación docente de la región. Conformado por un equipo multidisciplinar que aborda sublíneas de investigación particulares, definidas por casos de estudio que abarcan todos los niveles del sistema educativo, pero ancladas en el objeto de estudio central de la investigación, que son las estructuras curriculares y las prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Este proyecto viene de una línea de investigación que, como equipo, venimos sosteniendo desde hace más de quince años, anclada en el campo de la didáctica y preocupada por configuraciones específicas entre enseñanza, currículo y conocimiento. El presente trabajo expone avances en una sublínea del proyecto vigente, la que indaga en el nivel universitario.

³ Se torna complejo identificar aquí la totalidad de los estudios a los que hacemos referencia. Vienen del campo de la pedagogía, de la sociología del conocimiento, de la epistemología, de la teoría del currículo, de la didáctica; de líneas nacionales, regionales, internacionales. Consideramos que puede ser compartida esta consideración y presupuesto central sobre los rasgos que en general marcan a los procesos de conocimiento en las prácticas educativas y a las estructuras curriculares que configuran las experiencias dentro de los sistemas educativos. Fragmentación, atomización, aislamiento, naturalización del entramado que atraviesa los procesos de construcción y distribución de conocimiento dentro de estos espacios se nos aparecen como marcas recurrentes y registradas toda vez que de aludir a los procesos de formación y al currículo se trate.

Es importante destacar que nuestro objeto de estudio —estructuras curriculares y prácticas de conocimiento— se configura en el campo de la didáctica entendido como campo multirreferencial (Ardoino, 2006; Edelstein, 2011), en tanto disciplina de encrucijada (Camilloni, 1996) y en sus empeños por revisar e interpelar aquellos parámetros para pensar la enseñanza (Zemelman, 1998) que la circunscriben a una actividad instrumental, a un despliegue de destrezas. Por ello, lo focalizamos (Guber, 1989) en la articulación sustancial currículo-conocimiento-enseñanza, para visibilizarlo en tanto objeto complejo (García, 2006; Morin, 1984; Zemelman, 1992, 2012).

En esta perspectiva, un hilo que procura desanudar este objeto está dándose en nuestra sublínea de indagación situada en torno a las vicisitudes que marcan unos procesos de conocimiento y unas estructuras curriculares que propician articulaciones entre disciplinas, en especial, durante la formación profesional universitaria.

Nos interesa explorar cómo se conforman las experiencias de formación universitaria cuando se estructuran como propuestas curriculares alternativas a aquellas asentadas en diseños y prácticas anclados a una y solo una disciplina de conocimiento. Queremos reportar aquellos itinerarios que abrevan en varios campos disciplinares para la comprensión de problemáticas socioculturales contemporáneas que interpelan y hacen repensar los alcances de la formación profesional universitaria.

Hemos diseñado un trabajo empírico que nos ofrezca posibilidades de ampliar la mirada. En ese sentido, estamos estudiando dos casos seleccionados⁴ desde dos escalas de análisis diferentes aunque íntimamente vinculadas: por un lado, la de los procesos de conformación de las propuestas de enseñanza que son objeto de análisis, prestando atención a las reglas recontextualizadoras y al código curricular que las componen, y, por el otro, la de la disposición de la clase como articuladora de sentidos y direcciones epistémico-políticas en un trayecto de formación profesional.

En esta línea, nos preguntamos: ¿cuáles han sido los antecedentes, procesos y negociaciones que dieron origen a estas propuestas?, ¿qué recontextualizaciones y criterios primaron en su delimitación en la carrera y la asignatura analizadas?, ¿cuáles son los postulados sobre la formación universitaria, el conocimiento y el presente en el diseño de cada experiencia?, ¿cuáles son los expresados por los sujetos entrevistados?, ¿cuáles son las definiciones manifiestas —en diferentes documentos y en la palabra de los entrevistados— sobre la flexibilización e integración curricular y las principales dificultades identificadas por los entrevistados?, ¿cuáles son los espacios, tiempos y modos que dispone el diseño curricular y cuáles los mencionados por los sujetos entrevistados?, ¿qué efectos tienen en las prácticas de formación estas propuestas flexibles y de articulación para los sujetos entrevistados? ¿Qué interrogaciones y desafíos habilitan? ¿Qué nuevas problemáticas formativas se enuncian o detectan en virtud de las articulaciones realizadas?

En el próximo apartado nos detendremos a desovillar parcialmente estos dos niveles de análisis que hemos definido en nuestra sublínea de estudio: las reglas del dispositivo didáctico que fueron componiendo un código curricular y la configuración de la clase. Nos interesa exponer las perspectivas de análisis de las que partimos y las hipótesis centrales que nos permiten justificarlas como niveles relevantes para abordar nuestro objeto de estudio complejo desde la particularidad del espacio universitario.

⁴ Un caso es una carrera universitaria que se ofrece en la Udelar cuyo diseño curricular es flexible y abrevia en varios campos disciplinares en su configuración, que además responden a planes de estudios de diferentes carreras, incorpora itinerarios de cursada autónomos y habilita relaciones interinstitucionales que los marcan. El otro caso es una asignatura denominada «electiva» ofrecida por una carrera de la UNL, de naturaleza interdisciplinaria en tanto se conforma como articulación de cuatro campos disciplinares distintos y en su desarrollo participan docentes que también vienen de formaciones disciplinares diferentes. Las asignaturas electivas son aquellas que los estudiantes de carreras de pregrado y grado de la UNL pueden seleccionar para su cursada desde otros planes de estudio, independientemente de los contenidos establecidos dentro del currículo de la carrera que cursan.

Reglas, código curricular y la clase en la universidad: referentes para construir una mirada de análisis

Como lo anticipábamos, en nuestra línea de estudio procuramos articular dos niveles de análisis, a sabiendas de que se trata de una selección de aspectos entre otros susceptibles de ser atendidos también. En esta delimitación, un nivel de análisis se vincula con aportaciones de la sociología del conocimiento, en particular con los estudios de Basil Bernstein, para abordar la configuración curricular de las propuestas de enseñanza (I). El otro nivel de análisis retoma contribuciones de la teoría didáctica, en particular los aportes de Gloria Edelstein, Ives Chevallard y Diana Maza, para analizar la configuración de la clase universitaria (II).

I) Los aportes de la sociología del conocimiento de Basil Bernstein han resultado muy significativos en la investigación educativa, por cuanto permitieron comprender los modos en que el discurso pedagógico, para nosotras «didáctico», produce principios que configuran el conocimiento en situación de ser enseñado. Inscribiéndose en una tradición iniciada por Durkheim y continuada por Bourdieu, el sociólogo londinense alertó sobre la necesidad de estudiar la producción, distribución y circulación de significados como hechos sociales que estructuran las experiencias individuales y que obedecen a principios de distribución del poder y del control en una sociedad dada. En virtud de esta preocupación, se ocupó de investigar la conformación de los códigos lingüísticos en el seno de las relaciones capitalistas fabriles, para lo cual se situó primero en el ámbito de las interacciones familiares en clases obreras y luego en las de la escuela. Estos arribos permitieron, en aquel momento, teorizar acerca de los mecanismos por los que las clases obreras inglesas eran derivadas a circuitos educativos diferentes de los transitados por las clases medias y altas, lo que llevaba a una distribución jerárquica y desigual del conocimiento que tenía sus correlaciones en la división social del trabajo capitalista.

Estos análisis permitieron, más allá de lo ya consignado, la construcción de una perspectiva de análisis de lo escolar como un discurso especializado⁵ que produce principios de producción de conocimientos en vistas a su transmisión. En nuestro caso, interesadas en las modalidades que asumen las relaciones entre disciplinas y entre instituciones en dos casos concretos, dichos aportes retornan con nuevo impulso, permitiéndonos aproximarnos a la gramática intrínseca de cada propuesta.

Retomamos el autor atendiendo a dos aspectos. Por un lado, sus análisis de las reglas del dispositivo pedagógico: nos detendremos en esta oportunidad en las *reglas distributivas* y las *recontextualizadoras*. Con las primeras alude a separaciones sociales entre lo que es pensable e impensable, lo que puede ser transmisible y no, en un momento dado. Generalmente, los sistemas escolares se ocupan de aquello que es pensable y designado como transmisible, mientras que lo no pensado se administra en otros espacios (instituciones o corporaciones de investigación, científicos, esferas de poder). Con las segundas refiere a las regulaciones mediante las cuales todo conocimiento es deslocalizado de su campo de origen y reubicado en otro contexto para su enseñanza, derivando en la *pedagogización del conocimiento* (Bernstein, 1998). En este sentido, y dado que la universidad es ella misma campo y sujeto de recontextualización y de enseñanza,⁶ nos interesa indagar en los casos seleccionados qué sujetos y grupos formaron parte del espacio de recontextualización, cómo estos se vinculan con los campos de origen o de referencia, qué decisiones y recortes ejercieron allí en vistas a su enseñanza y a la formación profesional, qué condiciones institucionales propiciaron

⁵ El autor ubica el origen de este tipo de discurso en el surgimiento del trívium y el cuadrívium en prácticas educativas medievales.

⁶ Situación diferente presenta el resto del sistema educativo en tanto priman ámbitos estatales centralizados recontextualizadores (ministerios de Educación nacional y jurisdiccionales y sus respectivos equipos técnicos) que ejercen una pedagogización del conocimiento previa a la que finalmente llevan adelante las instituciones educativas.

dichas decisiones, qué principios de reordenamiento de los conocimientos se priorizaron, a qué identidades (asignatura o carrera) dieron lugar, qué formatos de transmisión conformaron y cómo se gestaron los equipos docentes a cargo de la coordinación de las propuestas.

Por otro lado, atendiendo a que las reglas recontextualizadoras son posibilitadoras de la creación de una distancia donde emerge, a los fines de la enseñanza, una identidad nueva (en un caso, una asignatura electiva; en otro, una carrera), nos abocaremos a describir su hechura interna. Realizaremos este análisis tomando principalmente el concepto de *código pedagógico*, entendiéndolo como un principio regulador tácito que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización de estos y contextos evocadores (Bernstein, 2001).

El código pedagógico es constructor y portador de principios de poder y control. El poder opera delimitando categorías, voces, identidades, y estableciendo entre ellas separaciones o proximidades: es lo que Bernstein denomina *clasificación* del conocimiento educativo. Ella expresa el grado de división social e intelectual del trabajo que existe en el discurso pedagógico. En el caso de la escolarización y de la universidad, la conformación institucional por departamentos o especialidades disciplinares, alrededor de los cuales se conforman grupos de trabajo y se disputan recursos, nos advierte de una tradición de prácticas clasificatorias fuertes tendientes a la especialización y a la fuerte demarcación respecto de otras voces.⁷

El control, por su parte, crea un marco para la comunicación pedagógica designando las reglas para la transmisión y la adquisición del conocimiento adecuadas para cada identidad o categoría: se trata del *enmarcamiento*. Este regula las relaciones entre sujetos enseñantes y adquirentes dentro de un contexto, estableciendo ritmos de adquisición y secuenciaciones legítimas. Cuando es el transmisor el que controla las comunicaciones legítimas, las sucesiones y los ritmos, se trata de un enmarcamiento fuerte. En cambio, cuando el aprendiz tiene injerencia sobre esos procesos, participaría de un enmarcamiento débil.⁸

A partir de estos conceptos y sus relaciones, nos interesa describir el código que sustentan las propuestas formativas seleccionadas para la investigación, afirmando como hipótesis inicial que se trata de *códigos integrados* que presentan rasgos de clasificaciones y enmarcamientos flexibles.⁹ De acuerdo con las primeras referencias provenientes de un corpus documental inicial,¹⁰ la flexibilidad y la integración estarían dadas por varios rasgos comunes entre ambas propuestas, a pesar de los diferentes alcances que presentan. En primer lugar, encontramos el protagonismo que adquiere el trayecto de los aprendices, dado que sus decisiones intervienen en las prácticas de clasificación y enmarcamiento que se disponen. En un caso, se trata de una asignatura electiva que reúne a estudiantes de diversas carreras, que se encuentran en diferentes momentos de ellas, lo cual es recuperado como criterio de organización de los contenidos, de los aspectos metodológicos de la enseñanza y del aprendizaje, de la evaluación. En el otro caso, es una carrera en la que los estudiantes construyen su plan curricular eligiendo asignaturas que se vinculen a cuatro áreas temáticas. Las áreas fueron determinadas por la institución, pero el estudiante puede construir su trayecto cursando asignaturas que las contengan en cualquier carrera de la universidad. En este tipo de propuesta pasa a ser central el rol de un tutor que acompaña al estudiante y lo orienta en el trazado de su itinerario de formación.

⁷ Distinciones entre ciclos, materias básicas y aplicadas, clases teóricas y prácticas, campos de formación general y de formación específica, entre otros, son efecto de las prácticas de clasificación que estructuran los sistemas de conocimiento pedagogizado; llegan a formar parte de los modos de conciencia de los sujetos ligados a ellos.

⁸ En la formación universitaria, por lo general encontramos enmarcamientos fuertes en los ciclos iniciales, situación que se va flexibilizando a medida que el estudiante es socializado en el sistema de conocimiento que las carreras disponen.

⁹ «Débiles» en términos del marco teórico que venimos describiendo.

¹⁰ Conformado hasta el momento por programas de cátedra, material interno y artículos académicos producidos por docentes que pertenecen a uno de los casos relevados y planes de estudio.

En segundo lugar, se trata de propuestas integradas por cuanto los campos de conocimiento de referencia o de origen son campos de intersección entre diversas disciplinas y este rasgo se mantiene como parte de los procesos recontextualizadores. En términos de Bernstein, se trata de regiones de conocimiento porque articulan campos de conocimiento disciplinares y campos de práctica (Bernstein, 1998; Díaz Villa, 2018). En tercer lugar, obedecen a reglas distributivas que corren los límites tradicionales entre lo sabido y lo aún por saber, entre lo pensable y lo no pensado. Se trata de una asignatura y una carrera que exponen en su código los límites de la constitución de los saberes en los territorios de origen y en las potenciales prácticas profesionales de los estudiantes, convirtiendo en objeto de enseñanza la cuestión de la incertidumbre, la apertura a conocimientos embrionarios y el carácter histórico de los sujetos y objetos que conforman el campo. En cuarto lugar, parece existir en ambos casos un criterio de integración sustentado en el anclaje sociohistórico de la formación, con especial énfasis en la lectura de problemáticas sociales contemporáneas y su diálogo con el perfil profesional de las carreras involucradas.

II) El análisis en torno a la clase, en el campo de la teoría didáctica, no siempre ha constituido el centro de sus reflexiones. Tras las reflexiones sobre los procesos de transmisión, o los de aprendizaje, o los de organización de los contenidos, o la estructuración de las actividades, ha quedado soslayada la clase como unidad de sentido para pensar las propuestas de enseñanza. Queremos reponer unas perspectivas didácticas que permiten visibilizar a la clase universitaria como espacio, como ocasión para advertir intersecciones múltiples que la constituyen y que marcan definitivamente las experiencias y prácticas de quienes la transitan. Separándonos, así, de aquella perspectiva — podríamos denominar instrumental— que la vincula con un espacio en el que se desarrollan, casi necesariamente, la distribución de contenidos disciplinares y competencias profesionales y la apropiación de estos por parte de quienes se están formando. Se pretende como un proceso circular de distribución y apropiación constante. Con matices y énfasis diferentes, pareciera ser esta una perspectiva recurrente en el espacio académico.

Nos interesa interpelar la naturaleza de esta mirada reductora de la multiplicidad de pliegues que configuran una clase, porque nos preocupan sus efectos. En esta dirección focalizamos en la clase universitaria como entretejido abierto de decisiones, experiencias y recorridos; como espacio público de formación; como disposición de saberes, en tanto pronunciamiento y posicionalidad epistemológico-política del docente. Y, en este sentido, aludimos a la clase también como amalgama que permite reconocer unos itinerarios.

Así planteada, la clase nos habilita indicios para pensar su complejidad constitutiva. Analiza Morin (1996)

¿Qué es la complejidad? A primera vista, la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, la incertidumbre. (Morin, 1996, p. 32)

Creemos que explorar la clase como entretejido abierto abre el análisis a rasgos que no precisamente están siempre presentes y son visibles, sino que, por el contrario, emergen para reasignar otros tiempos en el trabajo en torno a un objeto de saber; para reposicionar lugares, direcciones. Chevallard (2013, p. 15)¹¹ alude a *gestos didácticos*, lo definirá como «lo por hacerse» en el ámbito de una clase, aquello que no ha sucedido pero que tampoco pareciera poder preverse y que se va generando en ocasión de una *apuesta didáctica*, ese «algo por aprender que es el corazón de la enseñanza» (Chevallard, 2013, p. 8). Advertir que estas tramas no siempre evidentes configuran los procesos de

¹¹ Las bastardillas son del autor en el texto de referencia.

formación que ocurren en una clase nos expone a revisar las razones epistémicas y académicas que sostienen las propuestas de enseñanza, lo que generan, habilitan, cierran, desalientan.

Parecería que la consideración de la enseñanza como proceso de transformación de un saber erudito para configurarlo como saber objeto de enseñanza encorseta la hondura que constituye ese saber objeto de transmisión. El mismo Chevallard se preocupa por distinguir y analizar lo que él define como *ensanchamiento semántico* (Chevallard, 2013) entre la noción de *saber* y lo que denominará *obra*. Con ella, por un lado, redimensiona la diversidad de ángulos y decisiones que constituyen todo objeto de saber, que, ante todo, es producto de la acción humana, posee sus razones de ser, responde a criterios histórico-sociales amplios, construye lógicas de funcionamiento y uso que exceden el campo científico, aunque lo atraviesan y conforman. Y, por el otro, advierte del devenir de otros objetos *por saber* poco visibilizados en tanto tales por la institución y que, sin embargo, por su relevancia y efectos en los procesos, se torna necesario identificar como determinantes en esa *obra*, objeto de transmisión.

Se amplifican, así, los procesos que ocurren en la clase porque el objeto de saber que se dispone como *obra* se delimita no solo en un corpus categorial determinado por un campo disciplinar de referencia, sino en las prácticas y experiencias que habilita, en los cruces con otros saberes que también circulan, enfatizando e interrogando esa *obra* en los itinerarios que se desarrollan a partir de tornarla disponible. Es en estos sentidos que la clase repone una condición docente como pronunciamiento y posicionalidad epistémico-política, en tanto el eje de lo transmisible se corre del amparo de lo disciplinarmente legítimo para percatarse de lo epistemológicamente relevante de ser ofrecido.

También en esta consideración podríamos aludir a un ensanchamiento semántico desde la noción de construcción metodológica hacia la de *construcción didáctica* (Edelstein, 1996, 2005). Al profundo, complejo e idiosincrático trabajo de construir una propuesta de enseñanza que reconstruya con sentido epistemológico un objeto de saber a partir de las particulares experiencias y condiciones que marcan a los sujetos que intervienen y desde intencionalidades, razones y sentidos que el propio docente le asigna; Edelstein lo intensifica. Subraya el atravesamiento y determinación de dimensiones curriculares específicas en estos procesos de construcción metodológica. No es posible entonces escindir el peso que tienen en los procesos de formación los múltiples determinantes que constituyen una estructura curricular de estos procesos de construcción metodológica. Es imperativo, así, pensar, dirimir, efectivizar, sostener las propuestas de enseñanza en el territorio curricular amplio que las marca, como articulación didáctica. Esto implica

superar la idea de enseñanza como mera reducción de escala del currículum para entenderla como proceso complejo de gestación de una propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la dialéctica contenido-método [...] esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente, deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados, para constituirse como sujeto creador, sujeto que imagina, produce diseños alternativos que en lo esencial dan lugar a la reconstrucción del objeto por parte del sujeto que aprende. Diseños que le otorguen la posibilidad de recrear, de resignificar lo que le es transmitido, que lo coloquen no en situación de sujeto posesión/reproducción, sino en sujeto en búsqueda de posibles recorridos, nuevos atajos más allá de cualquier camino preestablecidos. (Edelstein, 2005, p. 150)

Nos preocupa el proceso de distinguir y percatarnos de las configuraciones de las clases así pensadas, en los dos casos de estudio que hemos seleccionado. Suponemos que la confluencia de miradas entre disciplinas que configura un caso —el de la asignatura— y la confluencia de dinámicas institucionales diferentes en el otro —el de la carrera— intensifican y tensan estas consideraciones, a la vez que se nos aparecen como espacios propicios para explorar en las particularidades que hacen a este entretejido abierto que conforman las clases. ¿Qué del orden de los *gestos didácticos* atraviesa ambas propuestas? ¿Cuáles son las particularidades del proceso de *construcción didáctica* en ambos casos? En línea con estas inquietudes, la noción de *tarea* como «construcción de sentido producto del encuentro de los protagonistas de la situación de enseñanza, y también una reconstrucción de esos

sentidos que el investigador va construyendo» (Mazza, 2014, p. 350) se nos está apareciendo como concepto sensibilizador (Eisner, 1998) para abordar la complejidad de la clase. Nos está posibilitando focalizar la mirada en algunos componentes y dimensiones que se articulan peculiarmente en las tareas y que, a través de estos o desde estos, es posible conjeturar en la configuración de las clases.

Reflexiones finales

Estudiantes de diferentes carreras; clasificaciones y enmarcamientos flexibles con itinerarios de cursada heterogéneos en la misma carrera; conformación de equipos de cátedra con docentes de diversas disciplinas; propuestas de enseñanza surgidas de reglas distributivas que reconocen campos de referencia interdisciplinarios en construcción; vínculos de apertura a espacios de desempeño profesional que asumen incertidumbres y dilemas; tiempos y espacios de trabajo didáctico-pedagógico de diversa naturaleza constituyen algunos otros rasgos que el momento inicial del trabajo empírico nos está permitiendo avizorar.

Como señalamos en párrafos anteriores, considerar que el objeto de estudio es complejo nos sostiene en pretensiones finitas y factibles, nos invita a despojarnos de estructuras y expectativas academicistas de buscar explicarlo todo. Por el contrario, nos insta a recaudos epistémicos y metodológicos para construir comprensiones acerca de los modos efectivos de integración que se están dando en dos propuestas de enseñanza universitaria. Consideramos relevante documentar y profundizar su estudio en tanto la formación profesional universitaria se enfrenta a desafíos inéditos en lo atinente a las transformaciones de los campos de conocimiento y profesionales, cada vez más atravesados por lo que algunos autores han denominado las humanidades científicas (Latour, 2012). Ello en un contexto de globalización que en nuestras —y otras— latitudes suele presentar una faz de fuerte exclusión. Esto exige a la universidad pensar lo real en tanto «[l]a realidad que enfrentamos, la realidad sociohistórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos» (Zemelman, 2012).

Situacionalidad y exigencia para las cuales las tradicionales fragmentaciones y jerarquizaciones de los conocimientos y los sujetos en la formación superior se vuelven estériles.

Referencias bibliográficas

- Arduino, J. (2006). El análisis multirreferencial. *Revista de Educación Superior*, 22(87), 1-5. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/87/1/1/es/el-analisis-multirreferencial>
- Baraldi, V., Bernik, J., Díaz, N., Foschiatti, S., Manessi, V., Mazover, ... Valentinuz, S. (2018). *Educación secundaria orientada en Santa Fe. Sujetos y construcción curricular en el ciclo básico*. Santa Fe: UNL.
- Baraldi, V., Bernik, J., y Díaz, N. (2012). *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza*. Santa Fe: UNL.
- Bernik, J., y Morzán, A. (en prensa). A propósito de fronteras institucionales y disciplinares. Invitación a pensar lo curricular desde otras experiencias y saberes. En *VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa*, Cipolletti, Río Negro.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- 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 (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.

- Chevallard, I. (2005). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (3.^a ed.). Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, I. (2013). Lecciones. En *I Jornadas de Estudios en Educación Matemática*, Facultad de Matemática, Astronomía y Física, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Díaz-Villa, M. (2018). Conocimiento y currículo. *Educação e Filosofia*, 32(64).
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Concepto, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Guber, R. (1992). *El salvaje metropolitano. A las vueltas de la antropología posmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Norma.
- Latour, B. (2012). *Cogitamus. Seis cartas sobre las humanidades científicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mazza, D. (2014). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón* (Vols. 1-3). Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (1998). *Conversaciones didácticas: el conocimiento como desafío posible*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Zemelman, H. (2012). Pensar teórico y pensar epistémico: los desafíos de la historicidad en el conflicto social. En S. Caba y G. García (Eds.), *Observaciones latinoamericanas*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.