



ENSEÑANDO EN LA VIRTUALIDAD EMERGENTE

Eje 1: El Sistema Educativo. Educación Superior: Formación de Formadores

María Emilia Bucci DNI 30376164. CP 5700. Tel (264) 155674916
mariaemiliabucci@gmail.com

Ana Laura Cesar DNI 22777657. CP 5700. Tel. (266) 154745166
analauresar101@gmail.com

María Flavia Lorena Morales DNI 23435865. CP 5700. Tel (266) 154305137
mariaflavialorenamorales@gmail.com

Kathrin Schwender DNI 92747260. CP 5700. Tel (266) 154466095
katschwender@gmail.com

Pertenencia institucional: IFDC SL. Rectora María Flavia Lorena Morales. CP 5700. Tel. (266) 4444189. rectoriaifdcsl@hotmail.com

Resumen

En este trabajo pretendemos reflexionar en torno a los desafíos y transformaciones que se generaron en nuestras prácticas de enseñanza a partir del contexto de emergencia que nos interpela como docentes.

En esta coyuntura surgieron nuevas categorías de análisis que intentan dar cuenta de las condiciones y posibilidades en que se materializa el proceso educativo, entre las que se pueden destacar “continuidad pedagógica”, “domesticación del aula”, y “amorosidad”. Las mismas intentan visualizar los cambios emergentes en el vínculo pedagógico instituidos a partir de la reconfiguración del formato educativo, que denominamos “virtualidad emergente”.

¿Cómo estas categorías interpelan los procesos de enseñanza en la formación de docentes?
¿Qué transformaciones han ocurrido en la propuesta de formación virtual respecto la propuesta presencial? ¿De qué manera se modificaron las prácticas de enseñanza? ¿Qué contradicciones, problemas, interrogantes se generaron en los docentes? ¿Qué obstáculos se identificaron? ¿Qué factores intervienen al pensar en la efectividad del proceso de enseñanza para promover aprendizajes?

Entendemos que estas preguntas, entre otras que puedan surgir, nos permitirá reconocer el impacto que ha tenido en las propuestas de formación institucional la virtualidad emergente. A los fines de llevar adelante esta reflexión se propone analizar y comparar las prácticas de enseñanza desarrolladas en primer y cuarto año, en el campo de la formación disciplinar, en el Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política.

Abstract



In this work we try to reflect on the challenges and transformations that were generated in our teaching practices from the emergency context that challenges us as teachers.

At this juncture, new categories of analysis emerged that attempt to account for the conditions and possibilities in which the educational process materializes, among which "pedagogical continuity", "domestication of the classroom", and "love" can be highlighted. They try to visualize the emerging changes in the pedagogical link instituted from the reconfiguration of the educational format, which we call "emerging virtuality".

How do these categories challenge teaching processes in teacher training? What changes have occurred in the virtual training proposal compared to the face-to-face proposal? How were teaching practices modified? What contradictions, problems, questions were generated in the teachers? What obstacles were identified? What factors intervene when thinking about the effectiveness of the teaching process to promote learning?

We understand that these questions, among others that may arise, will allow us to recognize the impact that emerging virtuality has had on institutional training proposals. In order to carry out this reflection, it is proposed to analyze and compare the teaching practices developed in the first and fourth year, in the field of disciplinary training, in the Teaching Staff of Secondary Education in Political Science.

Palabras claves: virtualidad emergente; vínculo pedagógico; formación docente; prácticas de enseñanza

Keywords: emerging virtuality; pedagogical link; teacher training; teaching practices

ENSEÑANDO EN LA VIRTUALIDAD EMERGENTE

María Emilia Bucci, Ana Laura Cesar,

María Flavia Lorena Morales y Kathrin Schwender

Aproximaciones

En este trabajo pretendemos reflexionar en torno a los desafíos y transformaciones que se generaron en nuestras prácticas de enseñanza a partir del contexto de emergencia que nos interpela como docentes. Estas prácticas se sitúan en un entramado de decisiones políticas que se expresan en “políticas públicas”, presuponemos que el modo en que se traducen en las instituciones educativas es heterogéneo y variado, lo cual nos permite analizar la adaptación de las políticas públicas (en otras palabras los postulados estatales) en las instituciones escolares (Petrelli, 2012)¹.

Al decir prácticas de enseñanza nos remitimos al conjunto de acciones que llevamos adelante, en un marco institucional y áulico, como docentes para promover el aprendizaje en nuestros estudiantes². Dicha acción responde a una intencionalidad específica y, que si bien se presenta como predeterminada no es estática, se encuentra fuertemente ligada al escenario en el que se desarrolla y a las condiciones de viabilidad que el mismo ofrece tanto a las y los docentes como a las y los estudiantes. Es en esta interacción dialéctica que se cumplirían los objetivos básicos de toda práctica educativa: la enseñanza y el aprendizaje.

En la coyuntura que estamos atravesando surgieron nuevas categorías de análisis que intentan dar cuenta de las condiciones y posibilidades en que se materializan los procesos educativos, entre las que se pueden destacar “continuidad pedagógica”, “domesticación del aula”, y “amorosidad”, por citar algunos de los términos que circulan en los espacios públicos en los que constantemente debatimos sobre cómo se está desarrollando la educación en Argentina y cómo debe darse su continuidad. Las mismas intentan visualizar los cambios emergentes en el vínculo pedagógico instituidos a partir de la reconfiguración del formato educativo.

¿Cómo estas categorías interpelan los procesos de enseñanza en la formación inicial de docentes? ¿Qué transformaciones han ocurrido en la propuesta predeterminada? ¿De qué manera se modificaron las prácticas de enseñanza? ¿Qué contradicciones, problemas, interrogantes se generaron en los docentes? ¿Qué obstáculos se identificaron? ¿Qué factores intervienen al pensar en la efectividad del proceso de enseñanza para promover aprendizajes? Entendemos que estas preguntas, entre otras que puedan surgir, nos permitirán reconocer el impacto de la virtualidad emergente en las propuestas de la formación inicial de docentes,

¹ En palabras de Petrelli “cada escuela (...) es producto de una constante construcción social y resulta de la interacción de distintos procesos: reproducción de relaciones sociales, generación de transformación de conocimientos, control y apropiación de la institución, resistencia, etc.” (Petrelli, 2012, pág. 933).

² Siguiendo los lineamientos de Guyot y Marincev (1992) lo que en este escrito se intenta visibilizar es “(...) la articulación de lo que se dice, de lo que se hace, de las reglas que se imponen y de las razones que se dan, de los proyectos y de las evidencias” en cuanto a las prácticas de enseñanza pensadas en un entramado de condiciones pre pactadas (pág. 48).

que tiene un doble desafío atento a que tenemos que enseñar a enseñar además de enseñar los contenidos.

Existe una variedad de bibliografía respecto de la formación de formadores en su modalidad presencial, así como de la educación superior virtual e incluso hay propuestas de formación continua virtual para docentes, no obstante, la situación que estamos atravesando dista de la “normal presencialidad” en la que se inscribe la formación docente como así también se diferencia de los fundamentos del modelo de la educación virtual. Se trata de un nuevo escenario caracterizado por la emergencia y por la virtualidad, que denominamos “virtualidad emergente”³. Dicha categoría tiene una raíz conceptual en los postulados de Foucault (1992) para abordar y analizar la emergencia como ese “estado de tensión” y “de fuerza” que visibiliza determinados regímenes de prácticas, y los pliegues de lo no dicho “en el intersticio” (págs. 14-15). No se trata sólo de “enseñanza remota de emergencia”⁴, sino que la educación virtual determinada por el contexto actual para garantizar la continuidad pedagógica ha dejado en evidencia escenarios de desigualdad que se encontraban relativamente contenidos por el formato educativo presencial ya que garantizaba recursos materiales, simbólicos y socio afectivos en aras de lograr la igualdad republicana, pilar de todo Estado de derecho.

Este nuevo escenario que nos interpela y en el que tuvimos que, desafiando el tiempo, desarrollar nuestras prácticas docentes, nos exigió la transformación de las estrategias de enseñanza. Pretendemos llevar adelante esta reflexión desde la idea de imaginación intelectual de Rita Segato (2018) como estrategia para la producción de conocimiento. Por otro lado, retomamos algunos diálogos desde las herramientas teóricas de Michel Foucault; y otros autores pertenecientes a la línea de investigación de la socio-antropología. Asimismo, el objeto de estudio es abordado desde una mirada relacional dialéctica que nos permite trazar las configuraciones de la emergencia y la procedencia de las prácticas de enseñanza para la educación superior en sus rupturas y continuidades propia de la coyuntura en cuestión. Todo ello, implica asumir una mirada del conocimiento y de la realidad, entendidas como “un proceso inacabado”, pensado y construido desde las múltiples tensiones que se producen en una época singular (relectura de Kosik por Nemcovsky, 2007).

A partir de lo antes mencionado el objetivo de este trabajo es identificar y reflexionar acerca de los desafíos y transformaciones que se generaron en las prácticas de enseñanza desarrolladas en el campo de la formación disciplinar en el Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política.

³ Dicha categoría analítica tiene como soporte los postulados de Foucault (1992) en cuanto a las tensiones, relaciones de fuerzas y manifestaciones de ellas, propias a la idea de emergente del pensador francés. El contexto de pandemia y las adecuaciones del Estado argentino (aislamiento preventivo social obligatorio) visibilizó un debate latente del sistema educativo argentino como fue la educación entendida como servicio o derecho. Esta es una disputa ideológica instituida en la última dictadura cívico-militar y consolidada con la administración menemista (es más variadas de las facetas discursivas de la coyuntura que emergió como fueron la burocratización y el aniquilamiento del vínculo docente-estudiantes). A la que se suma el acceso a la conectividad retorno y visualizó nuevos ropajes de la fragmentación educativa planteada en educación pobre para pobres.

⁴Se puede profundizar dicha categoría en la página web. Disponible en :

<https://redemc.net/campus/el-aprendizaje-en-linea-no-es-lo-mismo-que-ensenanza-remota-de-emergencia/>

La formación docente en la virtualidad emergente

Los análisis y reflexiones que desarrollamos tienen como contexto las prácticas de enseñanza llevadas adelante en materias específicas pertenecientes al campo de la formación disciplinar, correspondientes al primer y cuarto año, del Profesorado de Ciencia Política (IFDC SL). La selección del campo disciplinar como objeto de análisis se encuentra justificado por nuestra pertenencia a ese campo y, en términos de Segato (2018), como resultado de nuestra imaginación intelectual que se dió en los diálogos al interior del equipo de trabajo al analizar la realidad inminente y de pensar juntas formas de resolver las propuestas de enseñanza que pretenden garantizar la “continuidad pedagógica”.

La referencia al primer y cuarto año se sostiene en los supuestos de que la autonomía intelectual y afectiva de los estudiantes es un factor relevante que incide en la planificación e implementación de las prácticas de enseñanza y que la misma varía respecto del lugar en la que se encuentren los estudiantes en la trayectoria formativa. Considerando, como plantea Dussell (2020) la autonomía como capacidad para encarar la propia voz que guíe y organice el aprendizaje.

En los diálogos, la primer cuestión que nos planteamos fue la de garantizar la continuidad pedagógica sostenida en la idea de la educación como conversación (Martí, 1975), frente al peligro de promover estrategias propias de la enseñanza bancarizada (Freire, 1994).

La conversación como soporte para la enseñanza requirió de un tipo de tecnología que por su propia matriz disocia los cuerpos y la construcción colectiva del conocimiento, frente a esto se intentó convocar al encuentro con nuestros estudiantes a través de la video clase sincrónica, el foro virtual y la consulta virtual. Cada uno de estos recursos mostró sus limitaciones. Tanto la clase como la consulta quedaron supeditadas a las posibilidades de la sincronía de los tiempos y recursos disponibles de docentes y estudiantes, con especial énfasis en relación a la conectividad. En relación al foro virtual, la intencionalidad pedagógica de construir un debate colectivo presenta dificultades a la hora de promover la participación y también de sostener el sentido entre los estudiantes de las lecturas colectivas de cada una de las intervenciones, situación que se profundiza cuando el grupo clase es numeroso. Este diálogo inconcluso “entre voz autoral y múltiples interlocutores” da lugar al desconocimiento del otro e imposibilita la construcción de consensos colectivos propios de los ámbitos republicanos gestando distancias que retorna a los colonialismos académicos (Segato 2018).

Al mismo tiempo nos cuestionamos cuál era el rol que debíamos cumplir en este nuevo formato. La educación virtual requiere de un “docente guía”, promotor del intercambio de ideas que se vio afectado por las condiciones de posibilidad de los recursos y habilidades tecnológicas de las que disponíamos las y los docentes y las y los estudiantes. Además, la domesticación de la educación en todos los niveles impactó en las posibilidades de utilizar un tiempo y espacio específico que permitiera a las y los estudiantes dedicarse a su formación sin la injerencia de factores externos. Esto provocó una fuerte tensión entre el rol del docente como guía del aprendizaje y los requerimientos burocrático administrativos de la tarea docente.

El tercer interrogante se centró en cómo adecuar el contenido al formato virtual. Siguiendo a Skliar (2020) “hay quienes creen que lo digital es apenas un medio atractivo, lleno de recursos, muy potente, pero que es simplemente una forma de transmisión y no determina contenidos. Otros creen que la forma determina contenidos, un tipo de palabra y lenguaje, formas de hacer”. Entre estas dos opciones entendemos que la virtualidad supone otro ropaje, pues los formatos determinan la esencia misma de los contenidos.

Construir las clases fue problematizar y establecer criterios resolutorios de muchas circunstancias. Debimos repensar ¿qué enseñamos? Teniendo en cuenta el formato virtual, que disponibilidad teníamos de recursos para enseñar virtualmente, y que les interesaba a nuestros estudiantes. En este sentido, además consideramos que no todo los contenidos son enseñables con el formato virtual, algunos necesitan una explicación detallada y el manejo de herramientas analíticas, que si no queremos reproducir una desigualdad inscripta en los y las estudiantes, situación que se vería minimizada con el encuentro mediador del docente. Esto limitó nuestras posibilidades de cómo enseñar.

Dicha situación nos instó a la producción de nuevos materiales didácticos y revisar con los que trabajábamos en formato presencial. En primer lugar, se incrementó el tiempo del docente para la producción de los nuevos materiales. Como señala Terigi (2020) “me llevó cinco horas escribir tres hojas que se agotaron en 3 minutos” aunque esos repertorios quedan y se perfeccionan, ya que implican otros procesos puestos en juego. En segundo lugar, nos preocupó cómo adecuar los materiales para motivar a los estudiantes y provocar un aprendizaje crítico y de calidad. Y en cualquier caso, nos sentimos desnudos frente a la improvisación, nos levantaron el telón sin previa identificación de nuestra línea, y como siempre los docentes asumimos el compromiso de educar.

A partir de aquí, iniciamos los debates en cómo organizamos las clases, con especial atención en las trayectorias formativas de los estudiantes. En el primer año predominó el uso de videos y audios explicativos con menor injerencia de la clase escrita, mientras que en el cuarto año hubo mayor uso del texto escrito. Respecto del texto escrito, se puso en juego el tipo de escritura para lograr la asequibilidad de las lecturas que el estudiante debe hacer en soledad.

En cuarto lugar, nos planteamos cómo sostener el aula como ámbito público de diálogos y debates e intentamos reemplazarla con la video clase, generándose un espacio irreal propio a las heterotopías, es decir, un pasaje y umbral inexistente donde se borran las fronteras entre el espacio público y el privado (Foucault, 2012).

El quinto desafío o pregunta que nos realizamos, aunque más alejada de lo estrictamente académico, pero sobre lo que ha girado gran parte del debate que se ha dado en los medios sobre esta experiencia fue ¿cómo mantener el vínculo pedagógico? teniendo en cuenta las características de nuestra población de estudiantes, que son sujetos adultos, donde el 80% tiene responsabilidades laborales y/o familiares. Aquí nos resonó el planteo de Dussel (2020) respecto de incluir en el acto pedagógico el amor pero desde una ética del cuidado que respete la dignidad del otro como un componente necesario del vínculo pedagógico. Entonces, pensamos en el acompañamiento de nuestros estudiantes para que se mantuvieran “conectados” e intentando respetar sus propios tiempos de aprendizaje y teniendo en cuenta sus condiciones particulares. Esta situación configuró nuevos espacios de contacto personal

mediados por la tecnología (grupos de WhatsApp, e Facebook) diluyendo aún más la frontera entre el espacio público y el privado con cierta invasión en las cotidianidades.

Finalmente, debimos revisar las condiciones de la acreditación y la evaluación, en este sentido se mantuvo un debate institucional en el que se sostuvieron distintas posiciones y atento a la situación de excepción, y a la experiencia institucional en propuestas semipresenciales, se resolvió la suspensión de la promoción como modo de acreditación y la flexibilización de las condiciones para la regularización para garantizar una educación inclusiva. Motivó estas decisiones evitar obstáculos administrativos, entendiendo que estudiantes y docentes nos encontramos atravesados por distintas situaciones socio familiares que impactan en las posibilidades de las enseñanzas y los aprendizajes. Por lo expuesto la acreditación se limitó exclusivamente al examen final, debiendo destacarse que se llevaron adelante todos los turnos de exámenes de manera virtual, utilizando distintas modalidades de exámenes, con un fuerte compromiso para sostener la calidad académica y garantizar la equidad de los estudiantes.

Conclusión

El ámbito de la educación superior se ve atravesado y condicionado por la virtualidad emergente. Tal como señalamos, entendemos que es claro que no se trata de educación virtual, ya que se encuentra asociada a una situación social específica de aislamiento y en la que de manera irruptiva se utilizaron herramientas virtuales que pretenden continuar con los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se encontraban planificados para el espacio institucional.

Las prácticas de enseñanza, se vieron alteradas de manera imprevista con la exigencia a la adecuación a un nuevo formato, demandando un reacomodamiento rápido de las propuestas de enseñanza y de muchos aspectos institucionales que le dan soporte. Los docentes nos capacitamos casi a la vez que “hacíamos escuela”, con un gran compromiso, aunque muchos de nosotros teníamos camino andado en la educación virtual, esto no es lo mismo. Reconfiguramos el aula, se adecuaron contenidos, actividades y requerimientos mientras nos dábamos un debate ético respecto de cada una de las decisiones.

Además, ese debate dejó ver las desigualdades que emergieron en esta virtualidad, nos advirtió sobre las condiciones de trabajo de los docentes, sobre las posibilidades materiales para llevar adelante las propuestas de enseñanza y las desigualdades materiales y culturales de nuestros estudiantes. Se ha marcado una fuerte escisión entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje como corolario de la falta de contacto personal entre docentes y estudiantes.

En la formación docente esta vivencia toma un matiz especial, porque no sólo enseñamos contenidos sino también enseñamos a enseñar, por lo que la experiencia que nuestros estudiantes hayan tenido junto a nosotros en esta situación, seguramente también dejará una marca que colabora en el imaginario que van formando de sí como docentes. Y aquí toma una dimensión especial la forma en que construimos el vínculo pedagógico, quizás sea éste el principal aprendizaje que se lleven nuestros estudiantes, futuros docentes, de esta educación virtual de emergencia.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Cap. I. Un enfoque antropológico relacional. Algunos núcleos identificatorios. Laborde Editores, Rosario.
- Achilli, E. (2006). Investigación y Formación Docente. Ed. Laborde; Rosario.
- Boaventura de Sousa, D y Gentili, P (2020). La cruel pedagogía del Virus. Ministerio de Educación R.A. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=3SEducajT3s>
- Dussel, I. (2020). “La clase en pantuflas” | Conversatorio virtual| ISEP. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Foucault, M. (1992). Microfísica del Poder. Ed. Genealogía del poder, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1996). Genealogía del racismo. Ed. Colección Caronte Ensayos, Buenos Aires.
- Freire, P. (1994). Pedagogía del oprimido. Ed. Siglo XXI; Buenos Aires.
- Guyot, V. y Marincevic, A. (1992). “Operaciones del dispositivo en el análisis histórico educativo”. En Poder Saber la Educación. De la Teoría Educativa a las Prácticas Docentes. Lugar, Bs. As.
- Martí, J. (1975). "Educación popular", Obras completas. Editorial de Ciencias Sociales; La Habana, t. 19
- Petrelli, L. (2012). “Las presencias estatales en escuelas configuradas como cooperativa. Notas sobre la estructuración del trabajo docente”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17 N°54.
- Segato, R. (2018). *Contra- Pedagogías de la crueldad*. Ed. Prometeo, Buenos Aires.
- Skliar, C (2020) "Volver a la escuela va a ser complicado por cómo están chicos y educadores". Pág./ 12. 29 de junio de 2020. Disponible <https://www.google.com/url?q=https://www.pagina12.com.ar/275284-carlos-skliar-volver-a-la-escuela-va-a-ser-complicado-por-o&sa=D&ust=1595282377136000&usg=AFQjCNG-ugzcnGuda3SydUwIwNNtuExlag>
- Terigi, F. (2020). Contenidos y evaluación en tiempos de pandemia. Ministerio de Educación R.A. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=gkT_CIdh1nY
- Todorov, T. (2000). Los abusos de la memoria. Paidós, Barcelona.