

XIII SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO. “Dos décadas de estudios sobre trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes”

Eje 2: Políticas, regulaciones y prácticas en la formación y el trabajo docente en pandemia y pospandemia

La transformación de una propuesta de enseñanza en la universidad: desafíos y oportunidades en pandemia

Cecilia Carrera (FaHCE-UNLP) mcecilia.carrera@yahoo.com.ar

Jesica Montenegro (IdIHCS- CONICET/UNLP) montenegro_jessica@yahoo.com.ar

Noelia Orienti (FaHCE-UNLP) noeliaao22@gmail.com

Resumen

En este trabajo nos proponemos dar cuenta de la experiencia de transformación de la propuesta formativa de la asignatura Pedagogía, que transitamos a raíz de su dictado virtual durante la pandemia (2020 y 2021). Consideramos que la reconstrucción reflexiva de esta experiencia de trabajo colectivo puede brindarnos herramientas para reconocer y fortalecer aspectos que resultaron altamente formativos para el conjunto de los docentes que conformamos la cátedra, así como identificar las condiciones de trabajo que favorecen u obstruyen experiencias docentes enriquecedoras como las que aquí describimos. En tal sentido, entendemos que este relato de experiencia puede aportar reflexiones valiosas a los debates actuales sobre aspectos que intervienen en la configuración de propuestas de formación situadas, (pre)ocupadas en fortalecer y promover el trabajo colaborativo entre docentes en pos de incluir a todos los estudiantes en un escenario desigual e incierto como al que nos enfrentó la pandemia.

Palabras clave: formación, enseñanza en pandemia, universidad.

Introducción

En este trabajo nos proponemos dar cuenta de la experiencia de transformación de la propuesta formativa de la asignatura Pedagogía, que transitamos como consecuencia de las medidas sanitarias decretadas en nuestro país en el año 2020, a partir de las cuales devino la urgencia de virtualizar la enseñanza.

Pedagogía es una de las asignaturas del trayecto de formación pedagógica que se integra al tramo curricular compartido por las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El curso se ubica en el segundo cuatrimestre del tercer año de los correspondientes planes de estudios, y cuenta con una matrícula aproximada de 700 estudiantes.

En un contexto mundial inédito, para quienes conformamos el equipo de cátedra comprender la magnitud del desafío implicó reconocer con celeridad el hecho de que la “migración” de la presencialidad a la virtualidad no perseguía los objetivos de una propuesta de educación a distancia, ni se trataba de una propuesta intencionada ni planificada. Lejos de suponer previsión a largo plazo, rigurosa preparación y un contrato entre quienes ofrecen y eligen una propuesta específica a distancia y mediada por entornos digitales, durante la pandemia transitamos una modalidad de educación remota de emergencia que se instaló para dar respuesta al lineamiento de una política de continuidad pedagógica (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020).

Consideramos que la reconstrucción reflexiva de esta experiencia de trabajo colectivo puede brindarnos herramientas para reconocer y fortalecer aspectos que resultaron altamente formativos para el conjunto de los docentes que conformamos la cátedra, así como identificar las condiciones de trabajo que favorecen u obstruyen experiencias docentes enriquecedoras como las que aquí describimos.

Transformaciones de una propuesta formativa en la coyuntura de emergencia

En marzo del 2020, se decretaron a nivel nacional distintas medidas con el objeto de contener la propagación del virus SARS- CoV2 y, con ellas, devino la urgencia por garantizar la continuidad pedagógica. En la Educación Superior, esto significó en primer término el imperativo por la virtualización de la enseñanza y, en nuestro caso específico, pasar de la presencialidad plena a la virtualidad como condición indispensable para enseñar y aprender.

La situación excepcional vivenciada en aquel momento trastocó el núcleo duro de la propuesta que veníamos llevando adelante desde hacía tiempo y nos impulsó a pensar y concretar instancias de formación docente colaborativas al tiempo que organizar el trabajo de los integrantes del equipo desde otras lógicas. En tal sentido, si bien no será objeto de este trabajo, no queremos dejar de mencionar que los cambios realizados fueron más allá de resolver la coyuntura de emergencia, en tanto volver a la presencialidad no significó volver a nuestras tareas docentes como lo hacíamos en el 2019.

Con anterioridad al contexto de virtualización forzada que supuso la pandemia, el trabajo de la cátedra se estructuraba a partir de la división entre clases “teóricas” y “prácticas” en las que se trabajaba con contenidos articulados pero diferentes entre sí, así como con dinámicas y grupos distintos y a cargo de docentes distintos. Es oportuno mencionar que, mientras las clases de trabajos prácticos se dictaban con un número por comisión que oscilaba entre los 50 y los 80 estudiantes, las clases teóricas contaban en general con más de 100 estudiantes y estaban a cargo de la Profesora Titular y las Profesoras Adjuntas. Esta modalidad de trabajo sostenida en el tiempo, resultaba difícil de modificar a pesar de los esfuerzos, y en ocasiones obturaba la posibilidad de instancias de formación y trabajo colectivo.

Durante el primer semestre de 2020, todo el equipo de cátedra - por entonces conformado por dos Profesoras Adjuntas, una Jefa de Trabajos Prácticos, cuatro ayudantes diplomados y un adscripto graduado-, trabajó en la elaboración de una nueva propuesta de cursada para el dictado virtual. Esto supuso varios desafíos, entre ellos, elaborar una propuesta que fuera viable de ser sostenida por docentes y estudiantes, teniendo en cuenta las nuevas condiciones laborales, familiares y personales que impuso la vida en cuarentena y también contemplar lo novedoso que resultaba para todos enseñar y estudiar en forma totalmente virtual.

Además, la propuesta tenía que lograr generar espacios y oportunidades de aprendizaje sobre los temas que desde hacía años veníamos tratando en nuestro programa, en condiciones muy diferentes. Nos enfrentamos ante la urgencia y la necesidad de construir estrategias que acompañen trayectorias diversas en un escenario que, como nunca antes, dejó al descubierto

las desigualdades sociales y educativas de un enorme porcentaje de la población, no sólo como consecuencias de brechas previas en el acceso, sino también en la falta de disponibilidad de dispositivos y de conectividad (Terigi, 2020).

En este “pasaje” de la propuesta de enseñanza presencial a la virtual, tomamos algunas decisiones que resultaron claves. Asumimos que en las nuevas condiciones de enseñanza no se trataba de trasladar una propuesta presencial a una “a distancia”, sino de elaborar una nueva que permita la continuidad pedagógica contemplando las particularidades de quienes aprenden, las condiciones en que estaban estudiando, el contexto de la enseñanza y del trabajo de los docentes, y de la coyuntura.

A partir de la reorganización realizada, el modo de trabajo habitual por comisiones se modificó. A diferencia de la cursada presencial, el desarrollo de las clases fue teórico-práctico, no existiendo la distinción entre “teóricas” y “prácticas”. La totalidad de los estudiantes recibió la misma propuesta de enseñanza; independientemente de quién estuviese a cargo de la comisión, no hubo diferencias entre las clases, textos, materiales, ni actividades. La distinción entre los cursantes de Pedagogía, tal como se explicitó en los programas del 2020 y 2021, se reflejó en los requisitos para la acreditación entre quienes optaron por acreditar la materia por promoción sin examen final (2020) o descarga parcial de contenidos (2021), de aquellos que lo hicieron por promoción con examen final (cursada regular).

A continuación, compartiremos algunas de las decisiones que tomamos como equipo en esta transformación.

Selección de contenidos: criterios y sentido

La primera decisión que debimos tomar fue la de seleccionar los contenidos que considerábamos fundamentales de la disciplina y que eran relevantes para la formación de nuestros estudiantes. Esta tarea no fue sencilla, dado que contábamos con un programa extenso, tanto en contenidos como en bibliografía (que incluso en la presencialidad no se llegaba a trabajar en su totalidad). Algunas de las preguntas que nos ayudaron a pensar sobre esta cuestión, fueron: ¿qué no podemos dejar de enseñar en Pedagogía para la carrera de Educación Física? ¿Qué no pueden dejar de aprender quienes cursan? ¿De qué modo articulamos la especificidad de los saberes disciplinares con los entornos virtuales? También

fue necesario preguntarnos: ¿cuál es la bibliografía que vamos a solicitar leer, cuál tenemos que sustituir y/o complementar con clases escritas o guiones de clase? Por tanto, el qué enseñamos se convirtió en un elemento de reflexión y de pregunta.

Atendiendo al desigual acceso a los servicios tecnológicos que pueden presentar quienes cursan nuestra materia, propusimos elaborar clases escritas, disponibles para los estudiantes en cualquier día y horario, dentro del aula virtual institucional (.edu), para garantizar, de este modo, el acceso gratuito a las clases. Estas clases escritas articularon elementos teóricos y prácticos, se organizaron en ejes temáticos que incluyeron un desarrollo teórico-conceptual, recursos audiovisuales y multimediales, actividades sugeridas y de carácter obligatorio, bibliografía obligatoria y complementaria. Cada uno de los textos que denominamos “clases” fueron exposiciones que buscaron articular los diversos conceptos de cada unidad temática. Estos escritos se sumaron a las lecturas obligatorias del Programa, que fueron reducidas y reorganizadas.

Concretamente, durante el 2020, escribimos cinco clases que abordan los contenidos de las cuatro unidades temáticas en las que se organiza el programa y constituyen el hilo conductor que buscamos darle al “relato” de la asignatura, a partir del cual se articulan otros materiales de lectura y de trabajo. En esta escritura participamos la mayoría de los integrantes del equipo (compuesto por ocho docentes), algunos en más de una clase. Cabe mencionar que en el año 2021 publicamos estas clases en SEDICI (<https://sedici.unlp.edu.ar/>) y que continuamos utilizándolas como recursos de enseñanza en la actualidad, habiendo retomado la actividad presencial completamente.

Las cursadas en 2020 y 2021 se organizaron en pestañas dentro del Campus-FaHCE, en cada una de las cuales se incluyó: una presentación; una clase escrita; bibliografía de lectura obligatoria para todos los estudiantes; bibliografía de lectura obligatoria para los estudiantes que optaran por la promoción sin examen o por descarga parcial de contenidos; algunos materiales de lectura complementaria/optativa (textos en PDF, recursos digitales y multimediales); actividades sugeridas, cuya resolución era de carácter optativo; actividades obligatorias, requeridas como condición de aprobación de cursada de acuerdo con la modalidad de acreditación elegida.

Una vez que se habilitaba una pestaña (una cada quince días), los estudiantes contaban con una semana para acceder a todo el material y trabajar sobre lo propuesto de manera autónoma. Durante este lapso, los docentes generaban instancias de diálogo e intercambio con y entre

estudiantes a través de herramientas asincrónicas, dentro de las cuales los foros cobraron centralidad. Luego, la semana siguiente, se desarrollaban los encuentros sincrónicos que funcionaban como espacios de consulta y sistematización de los contenidos, tal como describiremos a continuación.

Estrategias de enseñanza: las decisiones detrás del “cómo”.

La segunda decisión estuvo vinculada con la manera de desarrollar las “clases” a través de la pantalla, o los llamados “encuentros sincrónicos”. Consideramos que los encuentros con los estudiantes eran necesarios para garantizar la retroalimentación con el estudiantado, así como para disponer de elementos que permitieran establecer los ajustes en la enseñanza. Por ello, nos propusimos que estos encuentros no sean para "dar clases", sino para establecer diálogos respecto de los contenidos de enseñanza.

Cada encuentro tenía una duración de entre 60 y 120 minutos, y se conectaban entre 20 y 60 estudiantes. Se llevaban a cabo en distintos días de la semana, cubriendo las tres bandas horarias, a través de Google Meet o de Zoom y se grababan para compartir desde el Campus Virtual, desde donde los estudiantes que por alguna razón no habían podido conectarse, podían acceder. En el cronograma se indicaba qué semanas se ofrecían los espacios sincrónicos destinados al intercambio, tutorías y consultas. Les estudiantes podían participar en cualquiera de los espacios sincrónicos que se ofrecían, independientemente de la comisión a la que pertenecieran. Es decir, cuando el horario y día que se ofrecía para su comisión no coincidía con su disponibilidad o posibilidad de conectarse, podían sumarse a espacios de otros docentes. Atendiendo a la complejidad que presentaba la conectividad y diversidad de contextos y situaciones en las que se desarrollaba la cursada para los estudiantes, se estableció que los encuentros sean optativos y que permanezcan grabados y disponibles en el aula virtual.

En estos encuentros sincrónicos, la propuesta de enseñanza se desarrolló en parejas pedagógicas, lo cual resultó un aspecto novedoso respecto de la forma clásica en que se organizaba la cátedra previamente, en el marco de las pautas institucionales. Esto mismo dislocó la particular división de “clases teóricas” y “clases prácticas”, para dar lugar a un único espacio que articulaba lo teórico y lo práctico, a través de la participación de todos los

docentes en diversas tareas, sin que la posición jerárquica sea el criterio a partir del cual nos involucrábamos en una u otra actividad. En efecto, una de las problemáticas centrales que se reconocen sobre el trabajo docente en el nivel universitario se refiere al tipo de participación de los diversos integrantes de equipos docentes, especialmente, en la cátedra como forma de organización privilegiada, en la cual se inserta el trabajo docente. Es decir que, a diferencia de los otros niveles de enseñanza, la docencia universitaria tiene una estructura colegiada que debería beneficiarla para el trabajo colaborativo; sin embargo, esto no es algo dado a priori, sino algo por construir en el marco de ciertas condiciones institucionales. De acuerdo con Gloria Edelstein (2014) esta forma de organización del trabajo docente en el contexto universitario posibilita la construcción en un ámbito de formación permanente, de formación en el trabajo y, a la vez, de participación en instancias de producción y de reflexión crítica sobre el propio trabajo.

Por ello, en el presente trabajo buscamos reconocer y analizar la potencia formativa que tuvo este aspecto de la experiencia en la medida en que favoreció nuevas formas de trabajo académico, y permitió, en primer término, pensar colectivamente las actividades, los ejes a proponer para el diálogo, la búsqueda de recursos visuales, al tiempo que compartir el espacio y el tiempo de los encuentros en el que la tarea de enseñanza se volvió una tarea co-formativa. Buscamos componer las parejas pedagógicas reuniendo integrantes con diversa antigüedad en el equipo, de manera que se dieran las oportunidades de intercambio y enriquecimiento al compartir saberes y estrategias producto de recorridos distintos.

En segundo lugar, y estrechamente vinculado a lo anterior, trabajar con esta modalidad permitió que los distintos integrantes del equipo de cátedra se familiarizaran con la totalidad de la propuesta, pues todos participamos de la enseñanza de todos los contenidos y de sus instancias de evaluación. Con anterioridad a la enseñanza virtual, como mencionamos, en los espacios de clases prácticas y teóricas se trabajaban contenidos diferenciados y estaban a cargo de distintos docentes, por lo que los ayudantes a cargo de clases prácticas no tenían la oportunidad de trabajar con todos los contenidos del programa de la asignatura.

La evaluación de los aprendizajes en un contexto de virtualización de la enseñanza, pero no de educación a distancia

La tercera decisión tomada estuvo referida a la evaluación de los aprendizajes. Aquí, la pregunta giró en torno a cómo evaluar en este contexto en el que las formas de enseñanza, el trabajo con los materiales y la modalidad de cursada fueron novedosos, sin perder de vista que el acceso a esta modalidad presentaba complejidades de distinta índole en el marco de una situación no convenida, no elegida, por les cursantes.

Definir las formas e instancias de evaluación resultó ser un gran desafío porque teníamos alrededor de 700 estudiantes que estaban cursando con diversos grados de intensidad e implicación: con disímiles recursos materiales y temporales, que se conectaban a los encuentros sincrónicos, que no lo hacían; que utilizaban los foros de consulta o no; que realizaban las actividades obligatorias y las optativas y quienes apenas realizaban algunas. Pero todos estaban interesados en realizar las evaluaciones y aprobar la asignatura. De modo que teníamos que lograr evaluar el proceso y los resultados de esa diversidad de recorridos, con instrumentos que nos permitieran trabajar con un alto número de estudiantes y que respondieran a las formas de trabajo que veníamos implementando. En tal sentido, desde un primer momento, descartamos la implementación de exámenes “atados” a la bibliografía, de respuestas cortas o tipo cuestionario.

Optamos por el diseño de instrumentos de evaluación más interactivos, que requieren poner en juego los contenidos trabajados para analizar experiencias educativas y materiales expresados en diversos lenguajes (escrito, visual, audiovisual, combinados). La evaluación ofició en este escenario como una instancia formativa para docentes y estudiantes, alejándonos de una concepción basada en la mera constatación de desempeños. Se trabajó durante meses en la construcción de las consignas, de los criterios de evaluación, de los recursos empleados como disparadores para el análisis. Asimismo, se realizaron devoluciones individuales y colectivas de las producciones, muchas de las cuales fueron socializadas y/o elaboradas entre les distintos docentes.

En algunas instancias dispusimos el trabajo en parejas de estudiantes, en otras la evaluación fue individual. En todos los casos, contemplamos que el acceso a la evaluación (ya sea por la conectividad, o por el dispositivo desde el cual se realizara) no fuera un impedimento para el desarrollo de la misma. Esto supuso para les docentes estar atentos a las trayectorias de cada estudiante y las particulares condiciones en las que nos tocaba acompañar su continuidad pedagógica.

Enseñar y aprender Pedagogía atravesando una pandemia, desde casa, “en pantuflas” (Dussel, 2020), en condiciones de desigualdad inéditas, afianzó al interior del equipo docente el compromiso por una educación superior inclusiva. Conscientes de que la envergadura de la tarea no podía resolverse con la mera inclusión de tecnologías digitales, aun cuando resultara condición *sine qua non* para desarrollar las prácticas docentes, quienes participamos de esta experiencia trabajamos en conjunto arduamente desde un posicionamiento pedagógico reflexivo, crítico y flexible, que tuvo en consideración las condiciones materiales y simbólicas del estudiantado.

Oportunidades en un escenario de emergencia

La siguiente reflexión de Paula Pogré logra sintetizar algunos de los dilemas y oportunidades que se nos plantearon en este contexto incierto y desafiante vivido en 2020 y 2021:

... no cualquier tarea promueve el aprendizaje (ni en la presencialidad ni en la actividad remota) y obligó a identificar y reconocer qué es posible enseñar en esta situación de excepcionalidad. ¿Qué tiene sentido hacer? ¿Qué es posible en los diferentes contextos? ¿Cómo hacer propuestas que tengan sentido, que permitan aprender y no simplemente cumplimentar tareas o llenar los tiempos? ¿Cómo proponer tareas desafiantes y garantizar el acompañamiento necesario para que todas/os puedan realizarlas? ¿En qué aspectos esta situación no elegida se transforma también en una posibilidad para innovar? ¿En qué medida nos permite repensar lo que hacíamos casi como en «piloto automático», algo que hace tiempo podríamos haber revisado? Aparecieron entonces preguntas acerca de cómo preservar el sentido de la tarea, el intercambio y el trabajo colaborativo entre pares (de estudiantes con estudiantes/ de docentes con docentes). Cómo desarrollar propuestas para todas/os y para cada una/o contando con el apoyo y el acompañamiento indispensables para poder realizarlas (Pogré, 2020: 51-52).

Este proceso de plantear preguntas, replantear estrategias, buscar nuevas formas de trabajo, tomar decisiones novedosas, supuso para nosotres una oportunidad de crecer como equipo, pues nos permitió generar espacios y momentos de trabajo conjunto que resultaron

profundamente formativos: las reuniones de reelaboración de la propuesta de enseñanza, de planificación y escritura de clases escritas, de diseño de los instrumentos de evaluación, la recolección e intercambio de recursos visuales y audiovisuales, la formulación colectiva de consignas de trabajo, la construcción conjunta de criterios de evaluación, el desarrollo de los encuentros sincrónicos en parejas pedagógicas con los estudiantes, fueron instancias enriquecedoras en las que nos implicamos en el sostenimiento de la enseñanza con objetivos comunes y en los que todos participamos de la toma de decisiones que luego tendríamos que implementar. Si bien en años anteriores realizábamos reuniones en las que compartíamos ideas, experiencias, aportábamos bibliografía y propuestas para la enseñanza, cada uno tenía a su cargo clases en las que las decisiones se tomaban individualmente, aún con criterios comunes, y no ensayábamos formatos de trabajo en parejas durante el desarrollo de las clases. Buscamos mostrar que el desafío pedagógico que implicó el escenario mediado tecnológicamente abarcó, en nuestra experiencia, no solo transformaciones del espacio y del tiempo, sino también de la organización de los saberes y de las clases, la comunicación y la evaluación. En este sentido, la "reinvención" no pasó por un artilugio, sino por una recreación integral de la propuesta que tuvo efectos en el contexto de la post pandemia y la vuelta a la presencialidad. Este trabajo requirió de esfuerzos imbricados de todo el equipo de cátedra, con el fin de generar las condiciones de enseñanza que garanticen el derecho a la educación de nuestros estudiantes, en un contexto social profundamente expulsivo por rasgos que son estructurales y que la pandemia agudizó.

Es interesante compartir que en el año 2021 se incorporaron docentes que se sumaron a esta modalidad de trabajo, y también aportaron propuestas de actividades y estrategias de utilización de la plataforma moodle desde diversos campos de formación (Ciencias de la Educación y Educación Física) y recorridos profesionales.

Asimismo, merece destacarse el hecho de que el trabajo de escritura que iniciamos con la producción de las clases se fue profundizando y derivó en la escritura de un libro de cátedra que estamos elaborando, manteniendo la modalidad de trabajo conjunto y de involucramiento de todos los docentes en la tarea, incluso luego de retomada la presencialidad y, con ella, las clases "prácticas" y "teóricas".

Referencias bibliográficas

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

Edelstein, G. (2014). Una interpelación necesaria. Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. *Revista Política Universitaria*. IEC-CONADU, (1), pps. 20-25.

Dussel, Inés. (2020). “La clase en pantuflas”. En: *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. (págs. 337- 348). Disponible en: <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>

Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (2020). «Las escuelas después de la pandemia». Suplemento *La educación en debate*, (82).

Pogré, Paula (2020). ¿Y ahora qué? Políticas y formación docente en América Latina. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO, 2020. Libro digital. Disponible en: http://formacionib.org/noticias/IMG/pdf/pensarlaeducacion_ii_16122020_web.pdf

Terigi, Flavia. (2020). Escolarización y pandemia. *RevCom*, (11), e039. FPyCS, UNLP. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/24517836e039>