

El desafío de enseñar a enseñar (ciencias jurídicas) sin presencialidad en entornos virtuales

ROALD DEVETAC*, MARIANA MARCHEGIANI**
y MARIANO RUBIO***

RESUMEN

El presente artículo tiene por finalidad esencial pensar de qué manera enseñar a enseñar derecho o ciencias jurídicas en la ausencia de presencialidad o en la virtualidad con los distintos formatos posibles. Lo hacemos teniendo en cuenta la experiencia de cuatro años de trabajo en la cátedra de Residencia Docente del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y las decisiones pedagógicas didácticas que fue necesario adoptar y las adecuaciones que se debieron realizar en los últimos tres cuatrimestres a partir de los encuadres sanitarios gubernamentales e institucionales adoptados con motivo de la pandemia del

* Profesor Titular de Residencia Docente. Profesor Adjunto Regular de Didáctica General y Profesor Adjunto Regular de Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina en el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho (UBA). Rector del Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE/UBA). Correo electrónico: roalddevetac@derecho.uba.ar.

** Jefa de Trabajos Prácticos de Residencia Docente y Ayudante de Primera Regular de Didáctica General en el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho (UBA). Ayudante de Primera de Residencia en el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora de Prácticas Docentes en Institutos de Formación Docente del GCBA.

*** Ayudante de Primera de Residencia Docente y Ayudante de Segunda Regular de Didáctica General en el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho (UBA). Profesor y Jefe de Departamento de Humanidades del Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE/UBA).

COVID-19. Asimismo, ponemos en juego el trabajo que venimos realizando en el marco del proyecto de investigación Decyt 2013 (2020-2022) en curso de ejecución en el ámbito de la Secretaría de Investigación de la misma unidad académica.

Esta presentación consta de tres partes: un encuadre contextual y un marco conceptual, que dan cuenta de un marco teórico que nos permite tamizar y analizar la experiencia de la propuesta efectivamente diseñada y desarrollada; los ajustes y aportes realizados a los distintos dispositivos de trabajo de la cátedra; y, por último, un cierre que recoge las fortalezas de la experiencia transitada y nos permite seguir pensando y, tal vez, brindándonos algunos indicios que responden a la pregunta esencial de nuestra investigación: “*Nuevas prácticas de enseñanza: ¿transición o permanencia?*”

PALABRAS CLAVE

Formación docente - Enseñanza en la virtualidad - Enseñanza del Derecho/Ciencias Jurídicas.

The challenge of teaching how to teach (law) in virtual environments’ The challenge of teaching how to teach (law) without the possibility of face-to-face classes, in virtual environments

ABSTRACT

The essential purpose of this paper is to think about the ways of teaching how to teach law or legal sciences in various virtual learning environments. It has been written taking into consideration not only the experience gathered throughout four years of work at the Department of Teaching Residency from the Secondary and Higher Education Teaching Degree of the University of Buenos Aires Law School, but also the educational decisions and adaptations necessarily adopted during the last three terms in order to meet the governmental and institutional

health measures due to the COVID-19 pandemic. Moreover, the work that is being carried out at the DeCyT 2013 (2020-2022) research project within the Research Office of the same academic unit has been likewise taken into account.

This presentation consists of three sections: a context and conceptual framework accounting for a theoretical framework that enables us to sift out and analyze the proposed experience, effectively designed and developed; the adjustments and contributions made to the several working procedures of the Department; and, lastly, a conclusion that gathers the strengths based on this experience and that enables us to keep on thinking and, may be, providing some signs to answer the main question of this research: "New education practices: transition or permanence?"

KEYWORDS

Teaching training - Virtual Education - Teaching Law/Legal Sciences.

I. ENCUADRE CONTEXTUAL Y MARCO CONCEPTUAL

Esta producción se articula a partir de la tarea de los espacios de enseñanza e investigación de la cátedra de Residencia Docente del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Partimos de un presupuesto determinante: estamos transitando un tiempo inédito y de excepcionalidad. Un momento único de la historia de la humanidad: la pandemia COVID-19, que produce efectos a escala global y local en las más distintas áreas: sanitaria, social, económica y, por supuesto, educativa.

En el campo educativo, el impacto ha sido muy fuerte por lo intempestivo, por lo abrupto, por lo contundente y por lo prolongado. De un día para otro la cultura escolar (de cualquiera de los niveles de enseñanza) se vio interrumpida en su cotidianeidad y generó un fuerte desafío a todos los actores del sistema (equipos de gestión, docentes y estudiantes, y en los niveles de escolaridad básica u obligatoria a las familias). Las organizaciones escolares en cuanto a su materialidad espacial cerraron sus puertas y todos quedamos inmersos y comprometidos con una mentada "continuidad pedagógica". Nos encontramos transitando una

situación novedosa y única, para la cual nadie registraba una experiencia previa que pudiera servir de sustento para tomar decisiones. La Facultad de Derecho y nuestra cátedra no fueron la excepción.

Pero antes de describir qué hicimos para lograr este propósito queremos señalar que pensamos que cualesquiera hayan sido las decisiones adoptadas en los distintos órdenes: políticos, institucionales o en cada una de las unidades académicas o en cualquiera de las cátedras, existen cuatro categorías teóricas que han sido interpeladas por la pérdida de la presencialidad y la aparición de la virtualidad. Ellas son: el espacio y el tiempo, la propuesta de enseñanza o construcción metodológica de cada espacio curricular, la relación pedagógica entre los distintos actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el uso de las tecnologías (Dussel, 2020).

En primera instancia planteamos, con carácter genérico, las mutaciones de estas categorías teóricas. Luego daremos cuenta de ellas en nuestro proceso de diseño para la cátedra de Residencia Docente.

Probablemente la categoría espacio-temporal con sus dimensiones espacio y tiempo hayan sido las más afectadas. El espacio escolar (la facultad, el aula) desapareció repentinamente y allí aparecieron esos otros nuevos espacios escolares (mayoritariamente, las casas de los docentes y de los estudiantes –domesticación escolar–, sus lugares de trabajo, algún lugar público, cuando no un medio de transporte, etc.). Mientras el tiempo tradicional de la clase comenzó a mutar en otros tiempos con distintas duraciones e intensidades y las importantes decisiones entre propuestas, más o menos, sincrónicas o asincrónicas.

Los programas de enseñanza debieron, en todos los casos, ser pensados para este nuevo contexto: en algunos casos nuevas operaciones de selección, secuenciación y organización de contenidos; diseños de nuevas estrategias de enseñanza, a partir de nuevas actividades y, esencialmente, la creación y utilización de nuevos recursos propios de la virtualidad. Y, concomitantemente, con una nueva propuesta de enseñanza es necesario reformular los criterios, los instrumentos y las instancias de evaluación.

Fuerte alteración se produce también en la relación pedagógica que se genera entre los distintos actores. Teniendo en cuenta que el aula no

es sólo el espacio físico en el cual se llevan adelante las propuestas de enseñanza, sino que también es el lugar en el cual se produce la comunicación entre los docentes y los estudiantes y de los estudiantes entre sí. La falta de dicho espacio y el posicionamiento de estudiantes y profesores en distintos espacios físicos dificulta esa relación esencial para los procesos de formación.

Y, por último, la importancia y el uso de las tecnologías en esta situación. Ya no pensando la tecnología como un recurso utilizado, esporádica o frecuentemente, en una clase sino como el soporte básico de generación del encuentro educativo de un grupo clase en el cual se puedan llevar adelante nuevas propuestas de enseñanza, se puedan favorecer procesos de construcción y apropiación de conocimiento y se puedan producir instancias de intercambios, de comunicación, de conversación entre los distintos actores.

La alteración de estas categorías teóricas, probablemente, no encontraron en ningún caso una respuesta única e inmediata. A lo largo de este tiempo de no presencialidad, seguramente, se fueron tomando decisiones y diseñando propuestas y estrategias diversas. Se fueron probando y viendo, por ensayo y error, cuáles eran los ajustes necesarios para mejorar las mismas. La cátedra de Residencia Docente no estuvo exenta de esta problemática y así fuimos trabajando a lo largo de este tiempo.

En lo que refiere a nuestra asignatura que tiene por objeto primordial las prácticas de la enseñanza el desafío fue, y sigue siendo, cómo generar situaciones de práctica sin presencialidad en entornos virtuales sin perder nuestra preocupación por que los estudiantes puedan pensar, diseñar y planificar situaciones de enseñanza, ponerlas en juego en contextos de campo profesional y reflexionar sobre las mismas.

Hicimos todo lo posible por no perder este propósito. En nuestra condición de formadores de docentes tuvimos que actuar en clave histórica, que fue y es pensar y decidir sobre una práctica en un nuevo contexto.

Y en esa línea estructuramos una propuesta sustentada en los siguientes postulados:

- a) Intentar no perder los contenidos esenciales o prioritarios de la asignatura: las prácticas de enseñanza en ambos niveles, el análisis

- didáctico de las mismas y la reflexión sobre la formación docente y la propia formación;
- b) proponer una reformulación de los dispositivos para poder cumplimentar con el apartado anterior; asumiendo el aula virtual como espacio de encuentro, intercambio y conversación;
 - c) repensar las prácticas, de ambos niveles, sin perder la idea de pasaje propia de toda práctica preprofesional y respetando la doble pertenencia institucional: la que genera la condición de residente-estudiante y la situación de residente-practicante en el marco de la institución de origen (en nuestro caso la Facultad de Derecho) y de una institución receptora de la instancia de prácticas (escuelas secundarias o instituciones de nivel superior);
 - d) favorecer la máxima alternativa de aproximación a las situaciones concretas de campo, aun en estas instancias de aislamiento, tanto a las instituciones de nivel medio y superior como a las “aulas”;
 - e) reflexionar sobre el sentido de las clases en esta etapa de no presencialidad;
 - f) enfatizar la recuperación de la experiencia a través de la escritura. Valorar los registros narrativos preexistentes (de otras asignaturas) como los elaborados en la residencia. Asumir las vivencias personales y grupales como objeto de reflexión, de lectura y relectura, de escritura y reescritura, generando así una casuística propia de la asignatura;
 - g) presentar tecnologías variadas en su calidad de soporte y en cuanto recursos de enseñanza;
 - h) preocuparnos por la relación pedagógica propia de la instancia de formación de la Residencia Docente; intentando no dejar de cumplir con las funciones esenciales en nuestra condición de formadores de formadores: la enseñanza, el acompañamiento, el asesoramiento, la supervisión y, por último, las funciones de evaluación y acreditación;
 - i) intentar generar la mayor cantidad de espacios sincrónicos para no perder contacto con el grupo clase, con los equipos de prácticas, con los talleres de acreditación y con los estudiantes particulares que lo requieran. Entre otras decisiones, hacemos hincapié en el

trabajo en parejas pedagógicas que supera el trabajo individual y favorece el apoyo y acompañamiento y la retroalimentación entre pares y el énfasis en la función tutorial de todos los docentes de la cátedra.

II. DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DISEÑADOS Y DESARROLLADOS EN LA RESIDENCIA A PARTIR DE ESTE CONTEXTO: CAMBIOS Y CONTINUIDADES

Para el cumplimiento de los objetivos, tradicionalmente, la cátedra propone a los estudiantes tres dispositivos de formación íntimamente relacionados entre sí: la práctica de enseñanza en nivel medio, la práctica de enseñanza en el nivel superior y un diario de formación reflexivo y transversal a toda la propuesta.

Estos se distribuyen a lo largo de todo el cuatrimestre y culminan con la elaboración de un portafolios final que recupera el recorrido de cada residente a lo largo de las distintas instancias formativas.

A los estudiantes que ya trabajan como docentes en alguno de los niveles de enseñanza, en lugar de realizar el dispositivo de práctica del nivel en el que enseñan, se los invita a hacer un ejercicio reflexivo de su propio accionar docente a través de un cuarto dispositivo: la acreditación.

Estos dispositivos que se desarrollan en los espacios de prácticos se encuentran entramados con una serie de clases teóricas (en estas circunstancias previstas de manera sincrónica) que intentan poner en juego desarrollos propios de la cátedra y la bibliografía obligatoria y de referencia para que a partir de estos marcos teóricos sustenten las actividades propuestas por los distintos dispositivos. Las principales temáticas son: la formación docente, dispositivos de formación docente, la recuperación de conceptos didácticos esenciales y, fundamentalmente, los componentes de una planificación de clases, los sentidos de una clase, orientaciones para el diseño y desarrollo de clases virtuales (sincrónicas y asincrónicas), el diseño y utilización de materiales o recursos digitales, la recapitulación de cuestiones relacionadas con la evaluación, la reconfiguración de un nuevo perfil docente.

A continuación se detallan las características de cada dispositivo y los cambios o continuidades en este período excepcional.

A. *EL DIARIO DE FORMACIÓN*

El diario de formación es el primer dispositivo que se les presenta a los/as estudiantes. Consiste en una propuesta de trabajo en la que los y las residentes realizan un registro individual a lo largo de todo el proceso para dar cuenta de las diferentes sensaciones, vivencias, aprendizajes, miedos y satisfacciones que le van surgiendo a lo largo de la materia. Además, la propuesta no sólo pretende un análisis a partir del presente, sino que se motiva a los estudiantes a recuperar –a modo de autobiografía—¹ hitos memorables (tanto positivos como negativos) que hayan vivido en el sistema educativo en el rol de estudiantes.

“Escribir un ‘diario de formación’ se parece, en algún sentido, a escribir un diario íntimo o un diario de viaje, en la medida en que permite reflejar la experiencia subjetiva de quien escribe. Pero no solo es una catarsis o un registro, ya que el autor se convierte luego en lector de su propia historia, de su pensamiento objetivado, de su emoción olvidada y allí se reconoce, se redescubre o se da cuenta de algo nuevo sobre sí mismo” (Anijovich, Cappelletti y Sabelli, 2009: 49).

El diario de formación, entonces, se convierte en una herramienta de registro de vivencias pasadas, presentes y continuas en el que se refleja la propia historia escolar –autobiografía escolar– y la experiencia reflexiva de su formación docente. Sin embargo, la riqueza de este dispositivo radica en la lectura analítica y reflexiva de lo escrito. Las sensaciones y vivencias, transformadas en palabras, son un insumo fundamental para la construcción del docente que a cada estudiante le gustaría ser.

Para lograr el cumplimiento de los objetivos planteados en este dispositivo, la cátedra organiza el dispositivo en una serie de consignas que deben ser realizadas en distintos momentos del cuatrimestre. El diario

¹ Las autobiografías son relatos personales que vienen del campo de la literatura, en el que el protagonista cuenta de manera narrada –en primera persona– su propia historia de vida, en este caso escolar. Son entonces una expresión de la vivencia de la vida misma y, como tal, contradictoria. En ellas se expresan sucesos, búsquedas, cambios, reflexiones y análisis de lo vivido.

de formación culmina con la lectura y un análisis reflexivo integral del dispositivo. A continuación, se detalla cada una de las propuestas de trabajo que lo conforman.

La primera consigna resulta fundamental, en este período de excepcionalidad, ya que aborda las sensaciones, prejuicios y consideraciones respecto al cursado de la materia en modalidad virtual. En cada uno de los cuatrimestres transitados en pandemia, la escritura de los estudiantes respecto a esta consigna fue variando a la par de las vivencias y cambios que la condición epidemiológica fue exigiendo. Además, también aparecieron situaciones personales y vínculos muy diversos con la enseñanza en entornos virtuales.

La segunda y la cuarta consigna orientan la escritura de la autobiografía del nivel superior y del nivel medio, respectivamente. Los estudiantes registran de manera escrita sus recuerdos educativos en el nivel antes de comenzar cada dispositivo de prácticas. El registro escrito de las vivencias en su trayectoria educativa es fundamental para la construcción de su propio estilo docente. Sus docentes, las experiencias de exámenes, las vivencias con sus compañeros y las sensaciones de cada una de las etapas resultan la materia prima para la reflexión y el primer acercamiento a las prácticas de cada nivel. El residente encuentra en sus propios escritos espejos que le servirán de reflejo para poder analizarse a sí mismo y construir su identidad docente repasando su propia historia (Anijovich, 2009).

Y, por último, la tercera y la quinta consigna encaminan el registro progresivo del recorrido que como residentes realizan en la instancia de práctica de enseñanza, en sus diferentes fases: preactiva, interactiva y posactiva (Jackson, 1998), y el análisis del proceso analítico de lo vivido hasta el momento de la cursada a la luz de los hechos narrados en la autobiografía.

De esta manera, con entregas intermedias e instancias de devolución por parte de los tutores, este dispositivo invita a los residentes a reflexionar acerca de todo el proceso —y a la luz de su historia personal— en cada uno de los niveles. Los tutores acompañan este dispositivo a través de preguntas y repreguntas que invitan a la profundización de la reflexión sobre distintos aspectos del rol docente que, de un momento a otro, los residentes asumirán.

B. PRÁCTICA DE NIVEL SUPERIOR: ADAPTADA AL CONTEXTO CON EXPERIENCIAS DE CLASES SINCRÓNICAS. EL DESAFÍO DE PONER EN JUEGO NUEVOS RECURSOS Y MODOS DE ENSEÑAR

Los dispositivos de práctica son nodales en la propuesta de Residencia Docente. A partir de ellos, la asignatura se configura como una instancia de pasaje entre la formación de grado y la inserción profesional en el campo de la enseñanza. Los estudiantes del profesorado, próximos a recibirse, deben enfrentarse al desafío de integrar los contenidos teóricos y prácticos aprendidos a lo largo de la carrera y ponerlos en juego en el marco de instituciones y situaciones de enseñanza reales.

Este dispositivo, tanto en el nivel superior como en el nivel medio, tiene como objetivo no solamente el diseño y el desarrollo de las clases, sino también que los estudiantes sean capaces de colocar bajo la lupa sus propias clases –y las de otros– integrando los saberes adquiridos a lo largo de su trayectoria personal y académica.

Atendiendo a la excepcionalidad del contexto, y respetando los objetivos de la asignatura, la práctica de nivel superior fue rediseñada para garantizar la continuidad de los estudiantes en sus estudios y posibilitar su titulación como docentes. Al repensar la práctica nos propusimos ofrecerles a nuestros residentes las mejores instancias formativas posibles para su formación profesional.

“Enseñar hoy ya no puede concebirse como ‘aplicar’ o ‘bajar’ lo aprendido en el profesorado en algún espacio de capacitación al aula, como tampoco lo que hemos planificado. Enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Aceptar y aprender a permanecer en la confusión. Para enseñar hoy necesitamos de saberes y habilidades que nos permitan probar, experimentar, recrear y seguir aprendiendo continuamente. Para enseñar hoy necesitamos de saberes que nos den la apertura necesaria para asumir el desafío de la creación, de la innovación, superando aquellos otros que la obstruyan, funcionando como sus inhibidores” (Alliaud, 2017).

Frente al cambio de reglas que nos exigió la pandemia y aprovechando el recorrido que desde hace un tiempo viene desarrollando el campo de la tecnología educativa, nos propusimos diseñar un dispositivo de práctica de la enseñanza que intente ofrecer nuevas perspectivas en la

construcción del rol docente. Es por ello que consideramos que esta situación requiere construir herramientas no sólo para la situación excepcional que nos impuso la emergencia sanitaria, sino también para el futuro rol profesional en tiempos en los que la tecnología nos interpela.

En esta línea, y posicionándonos en una mirada pedagógica que intenta situarse en contexto, diseñamos un dispositivo de práctica en el que cada residente, en pareja pedagógica, deberá atravesar tres instancias que conforman el dispositivo. En primer lugar, cada pareja pedagógica deberá planificar una clase virtual de 80 minutos considerando la institución, la materia y el contenido asignado por el equipo docente. Para lograr la aprobación de este punto, los y las residentes deberán investigar sobre la materia, la descripción según el plan de estudios y planificar cada una de las actividades que realizaría en una clase virtual sincrónica.

En segundo lugar, y luego de haber recibido la aprobación del tutor/a, las parejas pedagógicas dictarán la clase virtual sincrónica a colegas en formación con la presencia de los tutores de prácticas. De esta manera, cada pareja dicta una clase de ochenta minutos de manera sincrónica virtual y asiste al menos a cuatro clases de sus compañeros.

Por último, los residentes realizan un análisis del diseño, planificación e implementación de las clases virtuales. El tutor orienta este análisis a partir de una devolución escrita del proceso en el que considera algunos aspectos como la gestión de la clase, los recursos elegidos, la utilización de la voz, el uso de la tecnología, la estructura y la organización de la clase, las estrategias seleccionadas y el cumplimiento de los objetivos entre otras variables.

Este dispositivo resulta ambicioso en cuanto a los objetivos de aprendizaje que pretende lograr. Los estudiantes, no sólo deben integrar los contenidos aprendidos a lo largo de todo el profesorado, sino que, además, deben enfrentarse al mismo desafío que los docentes del nivel tuvieron que afrontar al definirse la no presencialidad: la virtualidad.

Es preciso destacar que el nivel superior es el nivel con mayor antecedentes en esta modalidad. Si bien existen cursos, seminarios e incluso carreras que se dictan de manera completamente virtual, no es frecuente en el estudiantado que existan vivencias de cursado virtual, por lo que fue necesario readaptar los contenidos a fin de poder dar a conocer un

marco conceptual sobre la enseñanza a distancia. Se incluyó como contenido de la asignatura el manejo de plataformas de videollamadas, el abordaje de recursos para las clases sincrónicas y el armado de soporte digital para las clases, entre otros contenidos necesarios para el desarrollo de las prácticas.

La virtualidad ha facilitado el trabajo colaborativo entre pares más que en la presencialidad. La cátedra divide a los estudiantes en comisiones y allí se forman las parejas pedagógicas. Dentro de cada comisión, los residentes deben trabajar de manera solidaria y conformando una comunidad de prácticas. Los tutores asignados a cada comisión, por su parte, invitan a instancias de intercambio de propuestas formativas en las que se valoran la coevaluación y el trabajo colaborativo entre parejas pedagógicas. Los residentes tienen allí la posibilidad de compartir y ensayar sus clases con sus compañeros para enriquecer sus propuestas de clases. El aliento, las correcciones y las sugerencias de mejoras que circulan entre los residentes enriquecen las devoluciones y nutren la formación de cada uno de los docentes.

C. PRÁCTICA DE NIVEL MEDIO: DISEÑO DE PROPUESTAS ASINCRÓNICAS

Rediseñar las prácticas en nivel medio resultó un gran desafío. Es necesario destacar que el nivel medio, a diferencia del nivel superior, no tiene precedentes en el dictado de clases a distancia. Esta situación también se volvió desafiante para todos los docentes que se encontraban ejerciendo sus materias al inicio del ciclo 2020. Reformular las propuestas, repensar las clases, encontrar las herramientas digitales adecuadas y corroborar el seguimiento por parte de los alumnos fueron algunas de las acciones que los docentes necesitaron realizar para sostener la propuesta educativa y garantizar la educación de sus estudiantes.

En medio de esta incertidumbre, y ya habiendo empezado el desarrollo del cuatrimestre, la situación obligó a tomar decisiones respecto a la propuesta del dispositivo del nivel medio. Hasta ese momento, la práctica se ejecutaba en las aulas de instituciones que le abrían las puertas a la cátedra para que los residentes dicten una secuencia didáctica de cuatro clases. Los tutores acompañaban a los residentes en la planificación, el desarrollo de las clases y la reflexión posterior de cada una de

las instancias. Sin embargo, en este contexto no era posible: ni los estudiantes ni los docentes estaban en las aulas. Las escuelas estaban cerradas y las clases no estaban puertas adentro.

“Resulta importante señalar que se trata de una situación extraordinaria que excede en buena medida las respuestas que pueden darse desde los marcos normativos que regulan la actividad de las instituciones, por lo que es necesario asumir que no será posible emular las condiciones de cursada habituales. En ese sentido, la primera tarea que debemos darnos es la de repensar el escenario de formación y los contenidos de la enseñanza de manera integral, atendiendo a los límites y posibilidades de la situación en la que nos encontramos” (Orientaciones para el desarrollo del Campo de la Formación de la Práctica Profesional en el contexto de la pandemia COVID-19. INFD).

Ante esta situación, la cátedra optó por recuperar el desafío real que todos los profesionales de la educación nos encontrábamos enfrentando: la enseñanza virtual.

El dispositivo de nivel medio consiste, entonces, en la elaboración de una secuencia didáctica virtual con propuestas integrales para el abordaje de los contenidos de la materia Formación Ética y Ciudadana. Los estudiantes deben realizar, en parejas pedagógicas, la planificación y elaboración de tres clases virtuales asincrónicas a partir de un contenido asignado por los tutores con base a los contenidos priorizados por el ministerio de educación de la jurisdicción.

Para diseñar las clases cada pareja pedagógica deberá, en primer lugar, participar de una entrevista a docentes de nivel secundario para conocer algunas percepciones acerca de lo que está sucediendo actualmente en la enseñanza y el aprendizaje en el nivel. Dichos docentes son graduados de nuestro profesorado, por lo que el propósito se vincula también al hecho de que ellos puedan contribuir a la formación de sus futuros colegas en el marco de nuestra casa de estudios.

En segundo lugar, deben realizar una planificación detallada de las actividades y propuestas que realizarán a lo largo de las tres clases. Una vez aprobada la planificación, los residentes deben producir el material asincrónico que le entregarán a los estudiantes. Y, por último, a partir de la devolución de los tutores los estudiantes deberán realizar una

reflexión de la propuesta realizada y del trabajo en pareja pedagógica a lo largo del dispositivo.

Si bien, en la mayoría de los casos, los residentes no terminan entregando este dispositivo a los estudiantes del nivel secundario, la propuesta pretende recuperar los desafíos propios de la realidad. En las entrevistas a los docentes, los estudiantes logran visualizar problemáticas y desafíos como la falta de conectividad, la dificultad en el seguimiento de los estudiantes, la elevada tasa de abandono, la diversidad entre los y las estudiantes, los inconvenientes de acceso al material, entre otros aspectos. Considerando esta realidad, los residentes elaboran una propuesta de enseñanza que pueda adaptarse a las diferentes realidades de cada institución, de cada clase y de cada estudiante. La diversidad de propuestas y la articulación de distintos formatos son fundamentales para el desarrollo de este dispositivo.

LA ENSEÑANZA DE LO EMERGENTE: LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

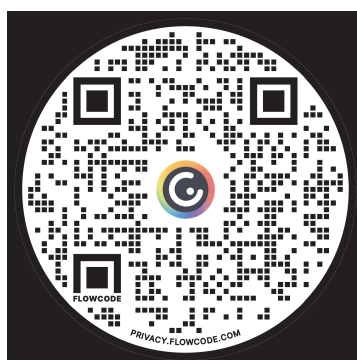
La alfabetización digital fue uno de los desafíos nuevos que este contexto presenta. Si bien la propuesta en la presencialidad incluía la enseñanza de algunas herramientas digitales para el desarrollo de las clases, la enseñanza se orientaba hacia una alfabetización funcional de la tecnología (Torres, 2011). En cambio, la propuesta de desarrollo de clases virtuales por parte de los residentes requiere una alfabetización informática.² Este nivel de manejo no significa conocer todas las herramientas disponibles, sino ser capaz de tomar el control de la tecnología y poder utilizarla para el objetivo deseado. Como docentes virtuales en formación, los residentes no sólo deben conocer, encontrar y ser capaz de comprender los contenidos en Internet, sino ser productores de contenidos y estrategias que incluyan la tecnología de manera genuina (Maggio, 2018) para el desarrollo de propuestas educativas virtuales.

² “...la alfabetización informática significa tomar el control de tu ordenador y no dejar que éste te controle a ti. Eres usuario competente cuando sientes que puedes decirle al ordenador lo que tiene que hacer y no al revés. No es necesariamente saber qué botón presionar, pero sí conocer la diferencia entre un procesador de textos y un editor de textos, entre una hoja de cálculo y un programa de bases de datos, o entre un disco duro local y un servidor de archivos en red [...] Resumiendo, alfabetización informática es saber lo que un ordenador puede y no puede hacer (Morgan, 1998)”, Torres, J. M. T. (2011).

Para lograr este objetivo, es fundamental la inclusión de la tecnología en la propuesta de enseñanza; no sólo como contenido, sino como recurso que posibilita y favorece la enseñanza. A partir de su vivencia como estudiantes ante las distintas propuestas de la cátedra, los residentes deben analizar qué estrategias consideran útiles para incluir en la planificación de las clases sincrónicas y asincrónicas, desde el rol de docentes. Es, por eso, que la propuesta de la cátedra incluye –en los encuentros sincrónicos y asincrónicos– herramientas digitales que pueden ser utilizadas por los residentes para el desarrollo de sus dispositivos de prácticas. De esta manera, se pretende que la inclusión de la tecnología no sea de manera forzada, sino como parte necesaria para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Es necesario considerar que el nivel de conocimientos sobre tecnología al inicio de la cursada es heterogéneo. Por eso, resulta imprescindible generar espacios de acompañamiento personalizado e individual a cada pareja pedagógica. Para ello, los tutores ponen a disposición material de su autoría y generan espacios de consulta específicos para acompañar el uso de distintas aplicaciones tecnológicas.

Entre los documentos y materiales que se pusieron a disposición se encuentra un material interactivo llamado: “Herramientas digitales para la enseñanza” realizado en la plataforma Genial.ly. Este material consiste en un micrositio que permite la exploración de distintas herramientas según la intencionalidad docente. En el caso de querer conocer el material, está disponible para que tanto docentes como alumnos puedan hacer uso. Simplemente deben escanear el código QR con la cámara de su celular, con conexión a Internet.



D. LA ACREDITACIÓN: REVALORIZACIÓN DE LOS ESPACIOS DE REFLEXIÓN SURGIDOS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑAR EN ESTE CONTEXTO

La acreditación es un dispositivo de formación que fue diseñado por la cátedra en el año 2018 para ofrecer a los residentes que poseen experiencia docente un espacio de reflexión sobre sus propias prácticas de enseñanza.

En palabras de Legarralde (2019), para que una experiencia educativa se transforme en una experiencia docente es necesario que medie un proceso de reflexión. Es por ello que la tarea parte de la evocación y redacción de una situación significativa de enseñanza que ubica al residente como protagonista y lo invita a reflexionar y analizar lo sucedido en clave de la programación de la enseñanza, los vínculos interpersonales, los logros y desafíos que se desprenden de la experiencia, y el valor del ejercicio de reflexión sobre la práctica para la construcción del rol docente.

El dispositivo de acreditación sienta sus bases en un enfoque de la formación docente que asume a la narrativa como un componente esencial. Como expresan McEwan y Kieran (1998), *“el lenguaje narrativo nos permite bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los pensamientos, sentimientos e intenciones de los agentes”*. La narrativa recrea de este modo el movimiento que adquiere la propia experiencia.

En el contexto de enseñanza sin presencialidad que comenzamos a recorrer en el primer cuatrimestre del año 2020 y que aún perdura, este dispositivo sostuvo sus principios formativos y dimensiones de reflexión, pero propuso a los estudiantes la evocación y redacción de una situación significativa situada en este mismo contexto de enseñanza que nos atravesara.

El resultado de la experiencia, que aún transitamos, resulta significativa ya que en los relatos de los acreditantes podemos ver: i) el modo en que en esta situación los docentes debieron enfrentarse a una situación inédita; ii) la importancia del vínculo pedagógico y el encuentro con “el otro” desde los medios que sean posibles; iii) el valor de programar la enseñanza para reflexionar acerca del verdadero sentido que tiene lo que enseñamos; iv) la necesidad de desarrollar estrategias de enseñanza y utilizar recursos acordes al qué y para qué enseñamos en el marco de

un tiempo y espacio diferente al tradicional; v) el valor de la reflexión en el desarrollo del rol docente que nos invita constantemente a salir de la zona de confort y buscar nuevos caminos para enseñar, y vi) la necesidad de una formación docente que asuma los desafíos a los que nos enfrenta la educación en la actualidad.

E. NUESTRA PROPUESTA DE EVALUACIÓN Y SUS AJUSTES: LOS DISPOSITIVOS, EL PORTAFOLIOS Y EL COLOQUIO INTEGRADOR

En cuanto a la evaluación, en este período, hemos seguido encuadrados en una evaluación formativa sustentada en el proceso que los residentes realizan a lo largo de su cursada. Continuamos sosteniendo algunos postulados básicos de la evaluación, más allá de las circunstancias de virtualidad: la triple dimensión técnica profesional, ética y política de la evaluación, la imperiosa necesidad de coherencia entre la propuesta de enseñanza y la evaluación, proponer una variedad de instrumentos e instancias de evaluación (Devetac, 2021). Al enmarcar la tarea en una evaluación formativa reafirmamos fuertemente las instancias de análisis y reflexión y la generación de instancias de retroalimentación. Esencialmente, el proceso comienza desde la primera producción de los estudiantes, continúa durante el diseño y desarrollo de todos los dispositivos planteados hasta el cierre en el coloquio final. Cada dispositivo se constituye en una instancia de evaluación e intentamos que los mismos generen un entramado teórico-práctico que favorezcan la integración de los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura. En estos momentos de no presencialidad, se valora especialmente en las producciones la utilización de las nuevas tecnologías ya sea como soporte o para el diseño de materiales y recursos y de qué manera se intenta lograr la relación pedagógica y de participación del alumnado. En todo momento los estudiantes son acompañados por los tutores de cada equipo de trabajo. En estas instancias se hace especial hincapié en la tarea de acompañamiento, orientando la tarea, señalando aciertos y errores, promoviendo acciones de autoevaluación y coevaluación y evaluando cada tarea sin asignar calificación. La calificación es única y surge al final del proceso, una vez realizado el coloquio final. El coloquio se ha modificado para esta etapa de no presencialidad, ya que el mismo debe ser realizado de manera virtual. A la tradicional propuesta de ser el espacio de análisis

y reflexión de la producción del dispositivo integrador que es el portafolios se ha enriquecido con material de apoyo escrito o audiovisual sobre cuestiones propias de la educación, la enseñanza y la formación en tiempos de virtualidad. En esta etapa, al insistir en la conveniencia del trabajo en parejas pedagógicas y haber ajustado el coloquio planteándolo de manera grupal intentamos superar las etapas de aislamiento que la virtualidad genera.

III. REFLEXIONES SURGIDAS A PARTIR DE LO QUE LA EXPERIENCIA NOS VA DEJANDO

El desarrollo de la propuesta pedagógica de la materia Residente Docente en este contexto inédito nos ofrece, al momento, algunas reflexiones que nutren el desarrollo de nuestra asignatura y del proyecto de investigación que se encuentra en vigencia. Si bien la práctica presencial y situada en un contexto áulico e institucional es valiosa e irremplazable, la experiencia de práctica docente en entornos virtuales bajo los dispositivos anteriormente mencionados favoreció:

- a) La constitución de grupos de formación que funcionan como sostén y permiten mirar y mirarse para aprender de otros.
- b) El aprendizaje de una variedad de estrategias y recursos que nos invitan a asumir nuevas modalidades de enseñanza.
- c) La construcción de nuevos vínculos entre el formador, tutor y el grupo de formación, residentes.

a) Los dispositivos de práctica en el nivel medio y superior en este contexto de formación sin presencialidad se dieron en el marco de un grupo de formación, aspecto que representó una propuesta innovadora y significativa dentro de la asignatura.

Hasta el inicio del año 2020, cada residente se inscribía en un grupo de trabajo andamiado por un conjunto de tutores, y al interior de él conformaba una pareja pedagógica para el desarrollo de su práctica. Durante la mayor parte del cuatrimestre el encuentro con otros residentes, que formaban parte del grupo, era escaso. En las primeras clases, se generaban encuentros de reflexión con el grupo total acerca del proceso de formación, pero la salida al campo de la práctica hacía imposible disponer de mayores encuentros de este tipo, por lo que el espacio

de encuentro con otros se circunscribía a la relación entre la pareja pedagógica³ y los tutores.

La reconfiguración de la propuesta pedagógica que nos impuso el año 2020 trajo consigo un nuevo escenario de formación en el que todas las tareas y actividades que involucraron la práctica fueron acompañadas por un grupo de residentes que conformaron un grupo de formación que trascendió los límites de la pareja pedagógica. De este modo, cada pareja de residentes al momento de ejecutar su clase y reflexionar sobre lo sucedido contó con la presencia del resto de sus compañeros de grupo.

La participación del grupo de residentes en las clases de nivel superior de sus compañeros comenzó siendo una invitación y se transformó de forma inesperada en un pilar fundamental dentro de la propuesta formativa que pudimos ofrecer como cátedra. Consolidamos así una vez más la idea de que

La formación es el proceso de transformación de un sujeto, es la dinámica de cambio de un sujeto que vive en sociedad, en situación de interacción con otros. Otros que en el intercambio toman el lugar de terceros, de mediadores para que el proceso de transformación personal tenga lugar, permitiendo que el desarrollo de sí mismo y del para sí, se desarrolle (Souto, 2016: 227).

En este sentido, la experiencia inesperada a la que nos enfrentamos estos últimos tres cuatrimestres: i) reforzó el valor del trabajo con otros en el marco de la formación docente (aspecto que ya había sido objeto de investigación de nuestra cátedra), y ii) abrió un nuevo horizonte de posibilidades reflexivas y formativas que eran imposibles de atravesar en la práctica tradicional (todo el grupo de residentes no podría haber acompañado una práctica presencial dentro del aula, del mismo modo en el que fue posible en entornos virtuales).

Los diarios de formación de los residentes han recuperado el valor de esta dimensión, destacando la importancia que ha tenido en su formación en la práctica contar con sus pares para reflexionar acerca del abordaje de los contenidos, las estrategias de enseñanza y los recursos empleados; y poder ser observador participante de otros modos de enseñar.

³ El trabajo en pareja pedagógica representó una construcción metodológica. Ver ponencia *La pareja pedagógica en la formación docente*, Rosario, 2019.

b) El desarrollo de las propuestas de práctica que se dieron en este contexto han permitido el aprendizaje de una variedad de estrategias y recursos que invitaron a los residentes a asumir nuevas modalidades de enseñanza. La planificación de la enseñanza que era pensada anteriormente para espacios de presencialidad implicó la creación de nuevos lenguajes y propuestas: la clase sincrónica y asincrónica.

Si bien los residentes siempre han tenido que inventar su clase, este contexto los desafió a “reinventar la clase”. Asumimos así que “*Las prácticas de la enseñanza se despliegan y cobran sentido en un momento histórico y en un contexto cultural. Tienen lugar en la realidad y no en una ficción académica inalterable*” (Maggio, 2018). Al tiempo que como cátedra universitaria nos enfrentamos al desafío de reinventarnos sin perder de vista nuestros objetivos, tuvimos que ofrecer herramientas para que los residentes también puedan enfrentarse a ello en el marco de su formación.

Fue así como en lo emergente e inesperado surgieron dos propuestas didácticas que resultaron altamente valoradas por los residentes: a) un documento teórico con orientaciones prácticas para diseñar clases sincrónicas y asincrónicas en entornos virtuales,⁴ y b) clases prácticas en las que los tutores ofrecían, explicaba y reflexionaban con ellos acerca de los recursos virtuales que resultaban los más utilizados en el tiempo actual.

El documento *Orientaciones para el diseño de clases virtuales* ofreció a los residentes un marco conceptual para pensar la utilización de la tecnología educativa en el contexto de nuestra propuesta, una perspectiva teórica acerca de la enseñanza en la virtualidad: reflexiones acerca del ¿para qué?, ¿qué? y ¿cómo? de la enseñanza, y herramientas para planificar una propuesta de enseñanza virtual con clases sincrónicas y asincrónicas.

Las clases prácticas desarrolladas por los tutores pusieron en juego cada una de esas herramientas virtuales de modo de acercar el uso de la tecnología a cada residente (que en muchos casos era un objeto desconocido y de alta preocupación). A su vez cada encuentro propició un espacio de reflexión didáctica acerca de los fundamentos que subyacen al momento de elegir cada estrategia o recurso de enseñanza.

⁴ Ver documento *Orientaciones para el diseño de clases virtuales*, Roald Devetac y Mariana Marchegiani.

La experiencia transitada nos permitió reflexionar acerca de la importancia de ofrecer a los futuros docentes propuestas formativas contextualizadas y actualizadas, a la vez que dar cuenta y transformar en objeto de reflexión y formación las decisiones que como equipo formador vamos asumiendo en procesos de enseñanza inéditos que nos interpelan a todos.

c) El cambio en los vínculos en la virtualidad fue uno de los aprendizajes que más nos sorprendió como equipo de cátedra. En el diseño de la propuesta inicial para la no presencialidad resultó prioritario salvaguardar los objetivos de las prácticas docentes. Sin embargo, la situación epidemiológica comenzó a hacerse cada vez más preocupante y el destino cada vez más incierto. Las ansiedades del contexto no tardaron en llegar al “aula”.

Tal como se puede inducir a partir de lo descrito en este texto, las emociones y los sentimientos son considerados importantes en la propuesta de enseñanza de Residencia Docente, ya que pretende ser una materia reflexiva sobre el desarrollo profesional. En la presencialidad la mayoría de los estudiantes llegan a la asignatura final del profesorado con altas expectativas y la mirada puesta en el futuro. Es frecuente percibir ansiedades y sentimientos encontrados ante el cierre de un ciclo y el comienzo de un desafío profesional.

En este sentido, la pandemia influyó –e influye– de manera directa en los estudiantes y en el equipo docente. Todos nos vimos atravesados por esta situación de diferentes maneras y en distintos momentos: duelos, ansiedades, nervios, enojos, hartazgos y miedos fueron algunas de las reacciones que el contexto generó en casi todos en –al menos– algún momento. Para que la propuesta pueda ser llevada a cabo resultó fundamental el rol del docente tutor.

Tiempo atrás y antes de la pandemia escribíamos:

Ser tutor implica necesariamente pensar al ejercicio de la práctica profesional como una situación conflictiva, incierta y singular, en el que el aprendizaje del futuro profesional no se da por contacto directo con la situación configurada, sino que se da por la combinación de la práctica, la interacción con sus pares y tutores y la propia reflexión de la práctica realizada (Devetac, Marchegiani y Rubio, 2019).

Hoy, en una situación completamente diferente, estas palabras adquieren mayor relevancia. Los residentes deben cursar la práctica profesional en un marco muy diferente al que imaginaron cuando eligieron sus carreras y el escenario que tendrán en su futuro profesional es igual de incierto que su presente.

Comprendiendo la complejidad de la situación social y la incertidumbre, la cátedra se propuso adoptar un modelo basado en el aprendizaje. Es decir, “un modelo docente donde las tutorías juegan un importante papel. Se trata, en definitiva, de hacer visible a cada uno de nuestros estudiantes como sujeto que aprende y prestarle, en la medida en que seamos capaces, nuestro apoyo para que ese camino lo recorra a su manera, pero con eficacia” (Zabalza, 2011:409).

La experiencia de este modelo en un contexto de virtualidad resultaba un desafío. En especial, respecto a cómo generar un vínculo de cercanía y de acompañamiento personalizado a la distancia. Luego de la experiencia acumulada hasta el momento logramos reflexionar acerca de dos aspectos que consideramos que fueron fundamentales para la construcción de vínculos más fortalecidos entre tutores y residentes en este escenario excepcional.

En primer lugar, consideramos que la pandemia nos situó en igualdad de condiciones a docentes y estudiantes. La incertidumbre, la necesidad de elaborar una propuesta excepcional y el aprendizaje constante a lo largo del proceso generó horizontalidad en la propuesta. Tanto los docentes como estudiantes compartían la incertidumbre del contexto sanitario. Sin embargo, el diseño de una propuesta educativa clara (con reglas de juego precisas que brindan encuadre) que incluye un acompañamiento personalizado para el desarrollo de las prácticas permitió disipar las incertidumbres y controlar la ansiedad que muchas veces dificulta el aprendizaje.

En segundo lugar, consideramos que la disponibilidad del equipo docente resultó fundamental para la construcción de vínculos de cercanía con los residentes. Estar disponible “*supone una actitud de apertura, de escucha atenta, interesada. Supone, por qué no, curiosidad. Curiosidad por entrar en contacto con el otro, por conocerlo, por negociar con él sobre el sentido de lo que estamos haciendo, ellos desde ‘allá’, nosotros ‘desde aquí’*” (Mazza, 2020).

La disponibilidad a través de canales de comunicación claros y diversos fue fundamental para el acompañamiento de las distintas situaciones que se presentaron. De esta manera, los tutores recorrían la propuesta formativa al ritmo de los estudiantes. Así, descubrimos que la cercanía no estaba en el encuentro físico como lo creíamos al inicio de la virtualidad. La disponibilidad para escuchar y brindar ayuda no se trata entonces de medios, sino de una actitud docente.

En conclusión, el desafío de enseñar a enseñar sin presencialidad en entornos virtuales nos permitió mirar la asignatura desde una nueva perspectiva. Con tantos errores como aprendizajes, la propuesta se encuentra en revisión. El escenario educativo sigue siendo incierto. La presencialidad o la virtualidad se podrán definir como modalidades, sin embargo, la incertidumbre nos hace preguntarnos: ¿Qué aspectos de la enseñanza en la no presencialidad continuará en la presencialidad? ¿Será la educación, la formación, la enseñanza, el aprendizaje lo que conocíamos como tal? ¿Qué conocimientos y habilidades les serán requeridas a los futuros docentes, egresados de nuestra casa de estudios? La respuesta es incierta. Pero de lo que estamos seguros es de que, hasta no tener una respuesta certera, la propuesta aquí presentada seguirá en revisión.

IV. DE NUESTRA INVESTIGACIÓN: MÁS ALLÁ DEL ENSEÑAR A ENSEÑAR, ENSEÑAR PRÁCTICAS PREPROFESIONALES

Por la pertinencia con el tema planteado, deseamos compartir la investigación que llevamos adelante indagando sobre las transformaciones de la enseñanza de las prácticas en las distintas carreras de la Facultad de Derecho (abogacía, profesorado, traductorado y perito calígrafo) durante este período de enseñanza remota. La relación se establece porque la asignatura Residencia Docente del Profesorado es la materia práctica referida en la investigación para el análisis de la carrera de profesorado.

Partimos de la siguiente idea: las situaciones de enseñanza y las experiencias de las prácticas preprofesionales se encuentran, en este momento de excepcionalidad, en un proceso de transición que podría perdurar y presentar, en el transcurso de los cuatrimestres, distintos escenarios: a) tener la sensación que nada ha pasado; b) que todo cambie sustancialmente en lo relativo a las propuestas de enseñanza y a las

prácticas, y c) que algunos logros o cambios que se producen en este momento de emergencia se prolonguen en el tiempo.

Nuestro supuesto es que el tercer escenario es el que probablemente suceda atento a que el cimbronazo del inicio inesperado en el marco de la virtualidad obligó a las cátedras a realizar importantes ajustes, adecuaciones y reacomodamientos; pero que con el paso del tiempo y la vuelta a la presencialidad (cuando las condiciones sanitarias lo permitan) tal vez no sea a la normalidad conocida porque seguramente se generará una tensión entre lo que hemos ido experimentando en estos cuatrimestres y el peso de las culturas institucionales y de las prácticas (docentes) instituidas. Presumimos que se puedan producir creaciones “híbridas” en las prácticas preprofesionales en particular y de la enseñanza en general.

Este supuesto nos lleva a realizarnos múltiples preguntas, entre muchas otras posibles. Entendemos que las mismas son válidas no solo para nuestra investigación sino para cualquier cátedra que tenga la intención de reflexionar sobre sus actuales prácticas de enseñanza y para pensar y tomar decisiones sobre los inciertos escenarios futuros. Algunas de esas preguntas son las siguientes:

¿Qué consideración han tenido las mutaciones de las categorías teóricas de espacio y tiempo relacionadas con la enseñanza y el contexto a nivel de las decisiones adoptadas?

¿Se han modificado los propósitos de enseñanza o los objetivos de aprendizaje por las condiciones de enseñanza?

¿Qué ha primado: la continuidad de los contenidos instituidos o la modificación en cuanto a su selección, su secuenciación o su organización? ¿Se han interpelado los contenidos tradicionales dadas las actuales circunstancias?

¿Cómo se han modificado las estrategias de enseñanza, tanto en cuanto actividades y recursos?

¿Qué dispositivos tecnológicos se han incorporado? ¿Cuáles se mantendrán y por cuánto tiempo?

¿La tecnología ha sido incorporada como medio de comunicación o se reestructuró la propuesta haciendo de la tecnología un contenido más para el desarrollo profesional?

¿Qué instrumentos de evaluación se han adoptado para acompañar las nuevas prácticas de la enseñanza, en especial en los espacios de prácticas preprofesionales?

¿Qué dispositivos han anexado las cátedras con la finalidad de sostener las prácticas preprofesionales?

¿En las nuevas propuestas de enseñanza se ha tenido en cuenta la perspectiva de la contemporaneidad, esto es que comprendan lo que sucede en las realidades contextuales de este momento histórico?

En alguna de las propuestas, ya sea de manera explícita o implícita, ¿se ha considerado “el comportamiento emocional de la experiencia” (Zabalza, 2011) tanto de la experiencia *per se* como la de los distintos actores (estudiantes o docentes)?

Nuevas condiciones de enseñanza, ¿implican nuevas formas de enseñanza?

¿Asegurarán estas nuevas modalidades de enseñanza la garantía del derecho a la educación, en su enfoque bifronte del derecho a enseñar y el derecho a aprender? ¿Implicarán la posibilidad de inclusión de la mayor cantidad de estudiantes posibles?

¿Son válidos los modelos de las prácticas preprofesionales de la normalidad para el entorno virtual?

¿Cambian las funciones del rol de los profesores y docentes en los espacios teóricos y prácticos y el rol tutorial en las prácticas profesionales?

Y la pregunta central: los cambios actuales en las prácticas de la enseñanza, ¿son cambios coyunturales (de transición) o estructurales (o permanentes)?

V. PARA IR CERRANDO Y SEGUIR REFLEXIONANDO...

Creemos que las preguntas precedentes nos permiten, por un lado, revisar nuestra práctica y compartir las decisiones pedagógicas didácticas de la cátedra de Residencia Docente para este período de educación remota de emergencia y, por el otro, son el sustento de nuestra investigación. Y, a su vez, tienen la finalidad de actuar como transferencia de conocimiento para quienes se encuentren reflexionando sobre sus prácticas de enseñanza en circunstancias de no presencialidad o de enseñanza en entornos virtuales.

Posicionados en este escenario de tanta incertidumbre, reafirmamos el carácter provisorio de la propuesta y, por tanto, la necesidad de seguir reflexionando y trabajando sobre la misma en el marco del contexto cambiante sin dejar de pensar en el reperfilamiento del rol docente (tanto en cuanto a la función profesional docente como a la formación personal de cada uno de los estudiantes) para el cual estamos formando en las actuales circunstancias.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD, A., *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*, Buenos Aires, Paidós, 2017.
- ANIJOVICH, R.; G. CAPPELLETTI; S. MORA y M. J. SABELLI, *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*, Buenos Aires, Paidós, 2009.
- DEVETAC, R., “Un viaje de formación entre la Didáctica y la Residencia”, en *La enseñanza de las ciencias jurídicas*, Mendoza, UNCuyo (en prensa), 2021.
- DEVETAC, R. y M. MARCHEGIANI, *La pareja pedagógica en las instancias de formación docente*. Ponencia presentada al Congreso Latinoamericano “Prácticas problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”, Rosario, Facultad de Humanidades y Artes de la UNR y AIDUA, 2019.
- *Orientaciones para el desarrollo de clases virtuales*, Material de cátedra, 2020.
- DEVETAC, R.; M. MARCHEGIANI y M. RUBIO, *El rol del docente en la enseñanza de la práctica profesional universitaria*. Ponencia presentada en las IX Jornadas sobre la Enseñanza del Derecho, Buenos Aires, Facultad de Derecho (UBA), 2019.
- *Residencia Docente en el profesorado en ciencias jurídicas*. Ponencia presentada en las I Jornadas Nacionales de Prácticas Pre Profesionales en la Educación Superior, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, 2019.
- DUSSEL, I., *La clase en pantuflas*, Conversatorio virtual con Inés Dussel Córdoba, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2020.
- EDELSTEIN, G., *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 2013.
- JACKSON, P. W., *La vida en las aulas*, Madrid, Ediciones Morata, 1998.
- *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu, 2002.
- LEGARRALDE, M., Clase 1: Experiencias Docentes. Seminario Docencia, Experiencia y Narración. Los problemas de la transmisión. Especialización en Pedagogía de la Formación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina, 2019.

- MCEWAN, H. y E. KIERAN, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005.
- MAGGIO, M., *Enriquecer la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 2012.
- *Reinventar la clase en la universidad*, Buenos Aires, Paidós, 2018.
- MASTACHE, A. y R. DEVETAC, “La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2017.
- MAZZA, D., *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes*, Serie Enseñar sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas CITEP-UBA, 2020. Recuperado de <<http://educaciondelamirada.com/sin-categoria/lo-que-la-pandemia-nos-dejo-una-oportunidad-de-pensarnos-como-docentes>>.
- RUBIO, Mariano, *Herramientas digitales para la enseñanza*, Material de cátedra, 2021.
- SOUTO, M. “La residencia: un espacio múltiple de formación”, en MENGHINI, R. y M. NEGRÍN (comps.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*, Buenos Aires, Jorge Baudino ediciones, 2011.
- *Pliques de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*, Rosario, Homo Sapiens, 2016.
- TORRES, J. M. T.; J. A. L. NÚÑEZ y E. P. NAVÍO, “Caracterización de la alfabetización digital desde la perspectiva del profesorado: la competencia docente digital”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (4), 6, 2011.
- WENGER, E., *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós, 2001.
- ZABALZA, M., “El *Practicum* en la formación universitaria: estado de la cuestión”, en *Revista de Educación*, 354, enero-abril 2011, Madrid, pp. 21-43.

Fecha de recepción: 6-8-2021.

Fecha de aceptación: 28-3-2022.