

Sostener la formación docente en tiempos de enseñanza remota de emergencia

ANAHÍ MASTACHE*

RESUMEN

Este texto ha sido posible gracias a las reflexiones compartidas por docentes y estudiantes de Didáctica General (Profesorado en Ciencias Jurídicas, UBA) en los tres cuatrimestres transcurridos en esta modalidad de enseñanza remota de emergencia producto de la pandemia por COVID-19 y de las consiguientes decisiones de suspensión de las clases presenciales y su reemplazo por actividades virtuales. Nuestro objetivo es compartir algunas de las decisiones que tomamos para sostener el proceso formativo, los logros obtenidos, las dificultades enfrentadas y, a su vez, avanzar con algunas ideas sobre las posibilidades de aprovechamiento de esta experiencia en el futuro. Con este fin, partiremos de las informaciones provistas por el equipo docente (a través de reuniones por videoconferencia y de intercambios por WhatsApp) y por los/as estudiantes (a través tanto de encuestas estructuradas como de comentarios informales en situación de clase, a través de correos electrónicos o del campus). Nuestros análisis nos indican que la virtualidad reforzó la importancia del encuadre de trabajo, del sostén emocional, de la claridad de la tarea y de los procesos grupales como elementos clave para que los procesos formativos pudieran tener lugar. En el primer apartado, daremos cuenta de la asignatura y de su propuesta formativa. Luego, describiremos las principales decisiones adoptadas ante el cambio de escenario. En tercer lugar, haremos un balance de logros

* Dra. en Ciencias de la Educación, UBA. Profesora Titular Regular, Didáctica General, Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho, UBA. Profesora Adjunta Regular a cargo de Didáctica de Nivel Medio, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Subsecretaria de Planificación Académica de Grado, Innovación Educativa y Formación Docente, Facultad de Ingeniería-UBA. Correo electrónico: anahimastache@derecho.uba.ar.

y dificultades. Para finalizar, incluiremos algunas ideas para el dictado de la materia, recuperando lo mejor de la presencialidad y de la virtualidad.

PALABRAS CLAVE

Formación docente - Enseñanza remota de emergencia - Modalidad híbrida.

Supporting teachers' training in times of remote emergency teaching

ABSTRACT

This text is only possible based on the reflections shared by teachers and students of the subject *Didáctica General* (Professors' Training in Legal Science, UBA) in the three semesters experienced under the emergency remote teaching mode as result of the COVID-19 pandemic and the related decision to suspend face-to-face classes to be replaced by virtual lessons. Our objective is to share some decisions we have taken to keep the training process, the results obtained, the difficulties faced and, at the same time, to advance some ideas about the possibilities of taking advantage from these experiences in the future. To carry out this objective, we will use the information obtained from the teaching team (through videoconference meetings and WhatsApp exchanges) and from the students (through both structured surveys and informal comments in class situations, via e-mails or campus). Our analysis indicates that virtual teaching reinforced the importance of the approach, the emotional support, the task clarity and teamwork as key elements for training processes to take place. At first, we will explain the subject and its teaching proposal. Then, we will describe the main decisions made to face the change of scenario. Third, we will show achievements and difficulties. Finally, we will include some ideas for teaching the subject getting advantage from the best of face-to-face and virtual modalities.

KEYWORDS

Teaching training - Emergency remote teaching - Hybrid modality.

I. INTRODUCCIÓN

Este texto ha sido posible gracias al trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes de la asignatura Didáctica General del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. A todas/os y cada una/o de ellas/os, nuestro profundo agradecimiento por el compromiso y el esfuerzo realizado para llevar adelante la propuesta pedagógica que les propusimos.¹

Las consideraciones que siguen se nutren de las reflexiones compartidas a lo largo de los tres períodos lectivos que ya han transcurrido en esta modalidad de enseñanza remota de emergencia producto de la pandemia por COVID-19 y de las consiguientes decisiones de suspensión de las clases presenciales y su reemplazo por actividades virtuales mediadas por tecnología. Entre los antecedentes del trabajo, cabe mencionar en particular el texto *Transformando la formación docente en contextos de pandemia* (Bevacqua, Mastache, Pierri y Secco, en prensa), presentado para su publicación en un libro colectivo que será editado por la Universidad Nacional de Cuyo.

Nuestro objetivo en esta oportunidad es compartir algunas de las decisiones tomadas para sostener el proceso formativo, los logros obtenidos, las dificultades enfrentadas y, a su vez, avanzar con algunas ideas sobre las posibilidades de aprovechamiento de esta experiencia en el futuro. Con este fin, partiremos de las informaciones provistas

¹ Un especial agradecimiento a Roald Devetac, Profesor Adjunto de la materia, con quien compartimos desde hace tantos años análisis y decisiones sobre la asignatura, sus contenidos y propuestas de enseñanza. Agradezco también al equipo docente: Carla Secco, Mariana Marchegiani, Mariano Rubio, Giselle Bevacqua, Verónica Pierri, Sol Bustamante, Johanna Castán, Eva Gramblicka. Con todos ellos/as hemos conformado un sólido equipo de trabajo que, además de permitarnos sostener la disponibilidad para el pensamiento elucidante y la contención de los/as estudiantes, hace que la tarea docente resulte placentera y enriquecedora. Por su parte, los/as estudiantes contribuyen siempre con sus comentarios y preguntas a que continuemos mejorando nuestra propuesta pedagógica y a que sigamos profundizando en sus fundamentos teóricos y prácticos.

por el equipo docente (a través de reuniones por videoconferencia y de intercambios por mail y WhatsApp) y por los/as estudiantes (a través tanto de encuestas estructuradas como de comentarios informales en situación de clase, a través de correos electrónicos o del campus). De la reflexión sobre lo acontecido en este tiempo se desprende la importancia central que adquirieron en la virtualidad el encuadre de trabajo, el sostén emocional, la claridad de la tarea y los procesos grupales, como elementos clave para que los procesos formativos pudieran tener lugar.

En el primer apartado, vamos a hacer una breve referencia a la asignatura y a su propuesta formativa en tiempos de presencialidad. A continuación, describiremos las principales decisiones adoptadas ante el cambio de escenario con vistas a sostener las tareas de enseñanza y de aprendizaje. En tercer lugar, haremos un balance de logros y dificultades. Para finalizar, incluiremos algunas ideas sobre el dictado de la materia considerando lo mejor tanto de la presencialidad y de la virtualidad.

II. PROPUESTA FORMATIVA DE DIDÁCTICA GENERAL

Para ayudar a los/las lectores/as a comprender las reflexiones objeto de este trabajo, presentaremos muy brevemente las características que asume la materia de acuerdo con nuestro enfoque formativo.²

Didáctica General es la primera asignatura del área que cursan los futuros profesores y profesoras en Ciencias Jurídicas, razón por la cual la disciplina constituye un campo desconocido para los/as estudiantes, lo que exige considerar el ineludible desarrollo de un proceso de alfabetización académica (Carlino, 2005). Por otra parte, en tanto la materia ha de contribuir a la formación de docentes en el campo de las Ciencias Jurídicas para el ejercicio en los niveles medio y superior, resulta necesaria una adecuada transposición didáctica (Chevallard, 1985) que permita vincular los saberes propios del campo teórico de la Didáctica con el uso que los/as futuros/as docentes le darán en el marco de su desempeño profesional. En tercer lugar, y en virtud de lo previamente señalado, nuestra propuesta busca poner el eje en la formación didáctica para el

² En el Programa aprobado por el Consejo Directivo se desarrollan estas ideas más extensamente.

ejercicio del rol docente en los niveles medio y superior, ofreciendo al estudiantado las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias, pero también favoreciendo los desarrollos personales y profesionales imprescindibles para el ejercicio profesional de la docencia. El eje de la asignatura es, entonces, la formación inicial en didáctica para el diseño, la implementación y evaluación de situaciones de clase desde una mirada estratégica que contemple el permanente análisis de una realidad siempre cambiante. Ello supone el tratamiento prioritario de las cuestiones didácticas, pero también la consideración de otras dimensiones que inciden en el ejercicio de la tarea docente y en las propias decisiones didácticas, tales como las problemáticas del aprendizaje, la gestión del alumnado, las cuestiones normativas, la organización de las instituciones educativas y las características de las dificultades que se suceden en su seno, el contexto social y su incidencia en el medio escolar. El desarrollo de la materia gira entonces alrededor de la elaboración de distintas planificaciones (anual, de proyecto, de clase) a ser realizadas en grupo o de manera individual, cuyas decisiones deben ser fundamentadas recurriendo a los criterios didácticos que corresponda, con base en la teoría aprendida. En este sentido, las clases buscan generar un espacio lo más cercano posible a la realidad del trabajo docente (con foco en el nivel secundario) que les permita la construcción de una mirada didáctica analítica, propositiva y evaluativa.

De este modo, la propuesta pedagógica se propone contribuir al desarrollo en los/as futuros/as profesores/as de saberes que aporten de manera integrada a la instrumentación didáctica, al análisis elucidante de las situaciones y a la reflexión sobre el ejercicio del rol docente, en la convicción de que un buen desempeño profesional de la docencia requiere tanto de buenos conocimientos teórico-disciplinarios y pedagógico-didácticos, como de una gran capacidad analítica y reflexiva que incorpore una perspectiva ética y política. Con este fin, adoptamos un enfoque propio de la pedagogía de la formación (Ferry, 1997), que supone generar las condiciones para que los cursantes puedan repensarse tanto en su rol de alumno/a como de futuro/a profesor/a, poniendo en cuestión representaciones y preconceptos sobre la clase, la tarea docente y los roles de estudiantes y docentes.

III. DECISIONES PARA SOSTENER EL PROCESO FORMATIVO EN UN ESCENARIO NOVEDOSO E INESPERADO: LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

A. *EL CAMBIO BRUSCO DE ESCENARIO: CONSECUENCIAS Y PREOCUPACIONES INICIALES*

En la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, las clases comenzaron el lunes 9 de marzo de 2020. Esa misma semana, el viernes 13 de marzo, el Poder Ejecutivo Nacional declaró el estado de emergencia sanitaria durante un año mediante el Decreto 260/2020. Por su parte, la Facultad de Derecho, de acuerdo con la recomendación del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, dispuso la suspensión de las clases presenciales y su reprogramación hasta el 12 de abril (Resolución Decano ad referéndum del Consejo Directivo 6647/2020). En consecuencia, tras la primera semana de clases, nos vimos urgidos a redefinir la propuesta de enseñanza en apenas unos días para poder sostener la cursada desde la semana siguiente.

Los días que siguieron (fin de semana incluido) fueron de una intensa actividad del equipo docente con vistas a analizar las alternativas con que contábamos para alcanzar nuestros propósitos. Nuestras preocupaciones iniciales giraron en torno a las posibilidades de mantener (en qué condiciones, con qué actividades y recursos) nuestra propuesta pedagógica (con las características presentadas en el apartado anterior).

A continuación, se sintetizan nuestras preocupaciones. En los apartados siguientes, se describen las decisiones que fuimos adoptando en relación con distintos aspectos y algunas de sus vicisitudes.

De golpe, el encuadre de trabajo (Bleger, 1967) había sido desarmado: tiempo, espacio y modos habituales de relación entre estudiantes y con el equipo docente tenían que ser redefinidos. Ya no había aula física, no estaba claro qué pasaba con los horarios ni cómo íbamos a relacionarnos (la virtualidad tiene otros requerimientos de tiempos y de modalidades de vinculación). El encuadre (nos enseña la teoría) es un aspecto central de cualquier tarea. No solo permite diferenciar lo que es una clase de lo que no lo es, lo que en la misma está permitido de lo que no lo está, sino que es además un sostén psíquico para todos sus integrantes. Construir un nuevo encuadre que reemplazara al propio de las

ahora inexistentes clases presenciales era la primera tarea necesaria (aunque no suficiente), de manera de brindar un sostén instrumental y emocional, particularmente indispensable en una situación contextual que despertaba tanta incertidumbre, angustia y temor.

La enseñanza de los contenidos conceptuales era fácil de sostener. Contábamos con algunas guías de lectura. Usábamos desde hacía varios años un campus virtual, y habíamos tenido la posibilidad de darles de alta en la primera clase, de modo que ya contábamos con una vía privilegiada de comunicación. Además, conocíamos (en mayor o menor medida) la potencialidad de distintas herramientas tecnológicas para promover este tipo de aprendizajes.

Las propuestas de trabajo en pequeños grupos (considerados a la vez una manera de trabajo y un contenido de enseñanza) sin duda requerían ajustes. Pero la virtualidad ofrecía herramientas que ya manejábamos (como los documentos compartidos y el campus) y otras que fuimos explorando (como las salas simultáneas en las plataformas de videoconferencias). Sin embargo, nuestras intervenciones didácticas para lograr que los cursantes conformaran un grupo de trabajo y pudieran sostenerlo en el tiempo sorteando las dificultades habituales de los mismos debían ser repensadas. En este sentido, teníamos que adaptar o rediseñar las estrategias metodológicas que habitualmente usábamos en el trabajo tutorial para orientar la tarea explícita y colaborar en la remoción de los obstáculos que supone el trabajo en grupos de aprendizaje (la tarea implícita, en términos de Zarzar Charur, 1980).

La enseñanza de los contenidos metodológicos en este nuevo contexto nos presentaba algunas dificultades. Teníamos algunas guías que orientaban el trabajo autónomo y ayudaban en la realización de las planificaciones. Por otra parte, las guías de lectura daban también pautas para trabajar con la teoría como una herramienta para el análisis de casos, para la generación de propuestas de enseñanza fundamentadas, entre otras actividades que les proponíamos y que podrían contribuir a los aprendizajes metodológicos. No obstante, y aun cuando no lo considerábamos imposible, constituía una dificultad encontrar los modos más adecuados para facilitar el entrenamiento del grupo de estudiantes para el desarrollo de las capacidades de observación, análisis didáctico, construcción de propuestas metodológicas, evaluación didáctica, entre otras.

Además, debíamos reemplazar la habitual visita y estadía en una escuela secundaria y el encuentro con profesores y estudiantes en tiempo real, actividad central para los aprendizajes esperados. La importancia de esta tarea obedece al hecho de que la mayoría de los/as cursantes no cuentan con experiencia docente y, por consiguiente, sus miradas sobre la escuela suelen responder al sentido común, estar desactualizadas, ser pensadas desde posiciones distintas a la docente (como exalumnos/as o padres/madres de adolescentes). En consecuencia, sin este acercamiento a la escuela real, las planificaciones solo podrían hacerse en el vacío, sin claridad sobre los/as destinatarios/as, sus capacidades, saberes, intereses y contextos.

Encontrar los modos para trabajar con los aspectos personales que hacen al rol docente constituía sin dudas nuestro mayor desafío. En un comienzo, creímos que íbamos a tener que resignar buena parte de esta formación y esperar avances mucho menores a los obtenidos en años previos. Teníamos muchas decisiones que tomar y esta parecía no ser la prioridad en estos primeros momentos. No obstante, mantuvimos la preocupación por encontrar alternativas a los laboratorios de entrenamiento basados en propuestas estandarizadas pensadas para facilitar el desarrollo de diversas capacidades interpersonales y personales, tales como la escucha activa, la toma de decisiones colectivas, la negociación, entre otras (ver, por ejemplo, las propuestas de Antons, 1990).

El otro gran desafío (y responsabilidad) era encontrar las mejores herramientas para el sostén emocional, siempre imprescindible para la apropiación de los saberes y el desarrollo personal, dadas las ansiedades que despierta todo aprendizaje (Pichon Rivière, 1983). Necesidad que en este contexto se veía fuertemente incrementada ante la inseguridad, el desconcierto y la angustia que suponíamos podía generar en el estudiante el cambio abrupto de las condiciones previstas para llevar adelante sus aprendizajes, sumado a las ansiedades que aportaba el contexto de pandemia a la vida cotidiana. Sabíamos cómo ofrecer contención emocional para generar disposiciones adecuadas para el aprendizaje en las situaciones de interacción cara a cara y teníamos alguna experiencia en situaciones mediadas por tecnología, pero no sabíamos con claridad cómo resolverlo en este contexto, nuevo también para nosotras/os. Nuestras propias capacidades emocionales y el sostén que nos daba nuestro equipo

de trabajo, fortalecido a través de los años, eran las únicas herramientas con que contábamos. La comunicación asertiva y calma con el alumnado serían nuestra mejor estrategia, al menos en el inicio. Pero sabíamos que no sería suficiente y teníamos que encontrar los modos de brindar la seguridad y tranquilidad necesarias para poder aprender.

Por el contrario, sin dudas, la nueva situación constituía un campo ideal para el aprendizaje de los recursos tecnológicos de aprendizaje y comunicación. Desde el principio, advertimos que este contenido –que no siempre lográbamos incorporar suficientemente en las clases presenciales– tendría un papel central en el propio proceso de aprendizaje remoto y, por ende, podía ser aprovechado para ser pensado desde el rol docente para el cual se estaban preparando. Suponíamos, entonces, que los/as estudiantes del primer cuatrimestre de 2020 estarían mejor formados que sus predecesores para el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza.

En síntesis, algunos de los aprendizajes que habitualmente esperamos que nuestros/as estudiantes adquieran parecían poder desarrollarse sin mayores dificultades, otros requerían nuevas propuestas de enseñanza que estábamos en condiciones de generar, unos pocos consideramos que debían ser resignados (al menos parcialmente) y otros más parecían que podrían verse beneficiados en este contexto.

B. LA PRIMERA TAREA: REINVENTAR EL ENCUADRE Y LAS MODALIDADES PARA OFRECER SOSTÉN INSTRUMENTAL Y EMOCIONAL

En este apartado relataremos las primeras comunicaciones con los estudiantes y sus intenciones pedagógicas (que incluyen también el sostén emocional). Las decisiones metodológicas que fuimos adoptando en relación con cada uno de los aspectos involucrados se detallan en los párrafos que siguen.

El lunes 16 de marzo hubiéramos tenido una clase teórica, pero no estábamos en condiciones aún de llevarla adelante. Sin embargo, era imperioso sostener la comunicación con los/as estudiantes para llevar calma y tranquilidad y, de este modo, ofrecer apoyo instrumental y emocional. Ese día enviamos un mensaje a través del campus (se habían dado de alta en la clase presencial de la semana anterior) avisando que

estábamos organizando la tarea y que en la semana recibirían información. Al mismo tiempo, les compartimos el Programa, el Cronograma de Trabajo y los primeros textos de la bibliografía (presentados en las clases de la semana anterior), con el propósito de poner en primer plano a la tarea como organizadora de nuestra dinámica (Zarzar Charur, 1980). La tarea, en tanto organizador instrumental, permitiría dar cauce a las emociones y contener así la ansiedad y angustia causada por la pérdida de las rutinas diarias. No obstante, cuidamos mucho de incluir referencias al contexto y mensajes de calma y esperanza.

Ante la complejidad de la situación y sus consecuencias, tanto para los procesos de enseñanza y de aprendizaje como para la vida emocional de todos los involucrados y las involucradas, decidimos incrementar la comunicación. El martes 17 de marzo compartimos un nuevo texto que buscaba generar una reflexión sobre la situación y sobre las maneras de hacerle frente, poniendo el énfasis en su futuro rol docente y en los aprendizajes que pueden ser aprovechados aún en contextos difíciles. Nuevamente, tratamos de recurrir a la comunicación y a la tarea como herramientas para la contención emocional.

La Piedra.

El distraído, tropezó con ella [...] El violento, la utilizó como proyectil [...] El emprendedor, cansado, la utilizó de asiento [...] Para los niños fue un juguete [...] Drummond la poetizó [...] David mató a Goliat [...] Y Michelangelo le sacó la más bella escultura...

¡En todos estos casos, la diferencia no estuvo en la piedra sino en el hombre! No existe “piedra” en tu camino que no puedas aprovechar para tu propio crecimiento.

¡No sé el autor, pero me pareció justo para este momento! Y muy pertinente para los docentes que siempre estamos convirtiendo en oportunidades de aprendizaje todo acontecimiento.

(Comunicación a los/as estudiantes, 17-3).

Al mismo tiempo, el equipo docente iba llegando a los primeros acuerdos y decisiones sobre la organización de las clases.

El miércoles 18 de marzo posteamos un nuevo mensaje con las primeras decisiones sobre la organización de la cursada, las cuales constituían el nuevo encuadre de trabajo: días en que se darían las clases,

modalidad de las clases teóricas (asincrónicas) y de las clases prácticas (sincrónicas), primeras tareas a realizar (desarrollamos más estas decisiones en los apartados siguientes). Ofrecimos también algunos análisis teóricos sobre la situación (un modo de poner distancia y de ayudar a comprender el malestar colectivo, usando la teoría como herramienta de mediación con lo que nos acontecía) y algunas recomendaciones (con el propósito de ayudarlos/as a organizarse y a conectarse con la tarea).

Los análisis teóricos se presentaron en términos sencillos, pero incorporando los referentes teóricos que usábamos.

Y, parece de libro, la realidad externa se nos mete en el aula (“el contexto se hace texto”, dice A. M. Fernández, una institucionalista argentina). Como docentes, podemos dejarlo pasar y tratar de insistir con los contenidos. Pero también podemos darle un lugar y tratar de ayudar a que todos podamos transformar la realidad en objeto de pensamiento y aprender algo de ello (Comunicación a los/as estudiantes, 18/03).

Reconocer y ponerle palabras al modo en que la difícil situación de contexto impactaba en nuestro “espacio de clase” y en nuestro hacer cotidiano como docentes y estudiantes (el contexto se había hecho texto, siguiendo a Fernández, 1989) era una manera de ayudar a tramitarlo. También de enseñarles que los/as profesores/as tenemos que estar atentos a estos atravesamientos y darles cabida en nuestras propuestas pedagógicas para hacer de la realidad un objeto de pensamiento en el marco de nuestras disciplinas. Contención emocional y modos de encarar la enseñanza (que es el objeto de estudio de la didáctica).

Una segunda manera de ayudar a procesar el impacto de la situación era señalar que lo que nos pasa y sentimos no tiene que ser evaluado, sino procesado, y que, para ello, es útil identificarlo, explicitarlo y compartirlo. Por eso, la primera actividad que les planteamos consistió en compartir ideas, pensamientos, inquietudes vinculadas a este tiempo. La consigna decía:

Empecemos, pues, por reconocer cómo estamos, qué nos pasa, cómo podemos disponernos mejor para encarar una tarea de aprendizaje. Tómense un minuto para reconocerse. Pueden escribir pensamientos,

sentimientos, ideas, lo que quieran (...) en un “padlet” (que es un muro colectivo) [Se adjuntaba el enlace al mismo].

- Compartir (lo que cada unx quiera y pueda) es una manera de contactarnos con los otros, de hacer lazo, lo cual ayuda a construir un grupo de estudio y a sostenernos mutuamente en la tarea (y en la vida cotidiana).
- Cada persona procesa las distintas situaciones de manera idiosincrásica y las sobrelleva de acuerdo con sus posibilidades y recursos; el momento actual no es una excepción. Nada de lo que nos esté pasando, de lo que sintamos en este contexto, está mal, “ES”, es un hecho. Y es central que todxs y cada unx (y los profes, ni les digo) pueda “sentir” lo que le pasa al otro y reconocer a cada otrx en sus pensamientos y sentimientos con empatía, sin juicios de valor, desde una actitud de aceptación y ayuda. (Comunicación a los/as estudiantes, 18/03).

Esperábamos que, al identificar las sensaciones que nos atravesaban y ponerlas en común, se sintieran más acompañados/as y pudieran disponerse mejor para el aprendizaje que les propusimos a continuación. Además, nuevamente buscábamos enseñarles algo más sobre el rol docente: para aprender es necesaria cierta disposición emocional; todo/a profesor/a debería poder empatizar con sus estudiantes, reconocer los climas emocionales y generar propuestas de enseñanza que los tengan en cuenta.

A partir de ese momento, iniciamos las clases con regularidad. Puesta la tarea en primer plano, dejamos de mandar comunicaciones masivas que buscaran dar sostén emocional.³ No obstante, recuperábamos cada vez que podíamos la situación de contexto en los ejemplos que acompañaban las explicaciones. Además, iniciábamos y cerrábamos las clases asincrónicas con alguna frase que apuntaba a reforzar el sostén emocional.

Sin embargo, ante algunas vicisitudes en el contexto, estas acciones resultaron insuficientes. A principios de abril, nuevas medidas dieron lugar a renovadas ansiedades e inquietudes en el grupo de estudiantes, y nos llevaron a una nueva intervención general.

Dada la extensión del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio a nivel nacional y la Resolución de la UBA que le siguió, la Facultad de Derecho determinó mediante Res. (D) 6723/2020 la reprogramación del

³ Por supuesto, en distintos momentos fue necesario un trabajo particular con algunos/as estudiantes, pero esas acciones no serán objeto de este trabajo.

calendario académico. En esta resolución se preveía el restablecimiento de la actividad académica presencial para el 1º de junio (en vez del 13-4 previsto originalmente) y la prolongación del primer período lectivo hasta el 15 de marzo. La misma resolución advertía que algunas cátedras habíamos logrado sostener la continuidad pedagógica en forma remota o virtual, y dispuso que podríamos seguir con las propuestas diseñadas, e incluso concluir el curso con anterioridad a la fecha prevista siempre que se hubiesen desarrollado los contenidos curriculares, y se hubiese contemplado la situación de los/as alumnos/as de cada comisión.

Esta reprogramación desorientó a muchos/as estudiantes y generó un incremento de la ansiedad. Enviamos entonces una nueva comunicación masiva al estudiantado con la intención de llevar tranquilidad y de reforzar la idea de que íbamos a mantener el encuadre propuesto (esta vez no era necesario redefinirlo). Mantener la calma y el encuadre resultó entonces crucial para sostener la tarea, y para mostrar un modelo docente sobre el cual, además, podíamos teorizar.

El 4 de abril, pusimos entonces un largo posteo en el campus con el objetivo de ayudar a bajar el nivel de ansiedad a partir de marcar las certezas, anticipar las dificultades posibles, señalar los aprendizajes potenciales y teorizar sobre lo aprendido.

Empezamos por señalar la incertidumbre y los cambios que nos seguían impactando y a los cuales teníamos que hacerles frente. Decíamos entonces: “En consecuencia, y en este clima de incertidumbre y replanteos permanentes de la situación, queremos llevarles tranquilidad y transmitirles algunas certidumbres”. Las mismas se agruparon en 4 ítems:

1. El contacto se seguiría sosteniendo: “Por estos medios remotos estamos en contacto y lo seguiremos estando hasta que sea posible reencontrarnos frente a frente”.
2. El dictado de las clases se sostendría como hasta la fecha: “Todos los miércoles seguirán recibiendo una clase nuestra tal como acordamos”.
3. No obstante, debíamos ser flexibles ante los cambios posibles y estar preparados/as para ello. Anticipar la posibilidad de eventuales modificaciones era una manera también de bajar las ansiedades: “En función de la reestructuración del cuatrimestre, vamos

a reorganizar los tiempos, de manera de mantener ritmos adecuados a las circunstancias”.

4. Explicitar que todo lo realizado tiene valor y que siempre sería reconocido contribuiría también a disminuir las sensaciones de frustración y desconcierto: “Cuando volvamos a las clases presenciales, retomaremos desde donde dejamos (...) No vamos a volver atrás y, a la vez, todo podrá ser repreguntado, aclarado y vuelto a aclarar”.

Luego, les propusimos capitalizar la experiencia para aprender sobre la enseñanza (objeto de estudio de la didáctica, y por ende, eje de nuestra asignatura), de manera de mostrar el lado positivo de la situación y ayudar a bajar las ansiedades, al mismo tiempo que se aprovechaba para generar aprendizajes que suponíamos significativos.

Son tiempos difíciles que nos desafían, pero que también nos ofrecen la posibilidad de salir fortalecidos. Desde el rol docente (¡¡qué manera práctica de aprender sobre el rol!!) sabemos que:

* Frente a las incertidumbres (...) tenemos que sostener puntos fijos (...) Estos puntos fijos hacen al encuadre (es el nombre técnico, que alude a aquello predefinido y estable) y sostener el encuadre ayuda a sostenernos porque ofrece certezas.

* Frente a las dificultades, tenemos que apoyarnos en nuestras fortalezas (cualesquiera que ellas sean) y en el sostén que nos dan lxs otrxs.

* Frente a los temores, tenemos que proyectar futuro; la esperanza y los proyectos son la base para tramitar los temores;

* Frente a la ansiedad, tenemos que poner calma.

(Comunicación a los/as estudiantes, 4-4).

A manera de cierre, les transmitimos el valor del grupo como espacio de apoyo y del equipo docente como potencial pantalla proyectiva para depositar las ansiedades, en la seguridad de que nosotros/as estaríamos en condiciones de procesarlas y de hacerles devoluciones que ayudarían a tramitar la carga ansiógena (Souto, 2001). Al mismo tiempo, les mostrábamos también nuestras preocupaciones y el apoyo que la tarea docente significaba para nosotros/as. Nuevamente, estas reflexiones buscaban no solo tranquilizar sino también enseñar sobre el ejercicio del rol docente.

Tengan la certeza de que haremos nuestro mayor esfuerzo por tramitar el impacto que esta situación tiene en nosotrxs (como en cualquiera), de manera de poder ayudarlos a encontrar sus fortalezas, sus proyectos de futuro, sus puntos de sostén, su calma interior (...) Sin ninguna duda, el grupo que hemos ido conformando nos ayuda –y mucho– en esta tarea. Leerlos nos da fuerzas, le otorga sentido a este tiempo, nos ofrece puntos de sostén colectivo.

(Comunicación a los/as estudiantes, 4-4).

El impacto de este posteo en los estudiantes no se hizo esperar. A modo de ejemplo, compartimos dos respuestas, dadas menos de una hora después de nuestro mensaje:

Gracias por respondernos y darnos las pautas para poder continuar con la tarea. La verdad que hoy fue otro día muy desafiante desde lo emocional para mí (...) las marchas y contramarchas que recibí a raíz de la reformulación del calendario académico dispersaron mi atención, me desorganicé nuevamente con la tarea que me había propuesto hacer (...) Agradezco la contención y comprensión recibida desde la cátedra...

(Comunicación de un cursante, 4-4).

...ante mi descontrol mental, leer este tipo de respuesta/respaldo/guía/contención me ayuda mucho. A respirar hondo y seguir! Muchas gracias.

(Comunicación de un cursante, 4-4).

Sostener este lugar del colectivo docente como una pantalla proyectiva de ansiedades capaz de procesarlas (Souto, 2001) nos supuso, además, un trabajo como equipo de cátedra. Desde mi lugar de Profesora Titular tuve que cumplir también este rol con relación al profesorado para ayudarlos/as a sostenerse y a sostener a sus estudiantes. Esta tarea significó encuentros, conversaciones entre todos/as y también comunicaciones personales con alguno/as de ellos/as. Fue un trabajo emocionalmente muy arduo para todo el grupo docente y a la vez muy gratificante; en particular, porque las respuestas recibidas de nuestros/as estudiantes ponían de relieve lo logrado.

C. LA ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES: ¿SINCRÓNICO O ASINCRÓNICO?

La vida de todos/as se había complicado a partir de la superposición de actividades escolares (propias y de los/as hijos/as) con las familiares

y domésticas, por lo cual los tiempos de cursada presencial no podían simplemente replicarse en una plataforma de videollamada.

La primera decisión fue transformar las clases teóricas presenciales en una clase semanal asincrónica que subiríamos en formato PowerPoint acompañada por audios o videos con explicaciones. Cada clase comenzaba con una bienvenida y compartía alguna frase cuya finalidad era motivar a los/as estudiantes y hacerles llegar un mensaje optimista y estimulante en relación con la realidad que nos estaba atravesando. Algo similar se hacía en el cierre de la clase. A modo de ejemplo, transcribimos un par de estas comunicaciones.

¡Buenos días, buenas tardes o buenas noches!

Les damos la bienvenida a nuestra clase N° 8.

¿Cómo andan? ¿Cómo vamos transitando estos días que ya son semanas?

Les compartimos unas sabias palabras de Ernesto Sábato que parecen muy oportunas.

“Así se da la felicidad. En pedazos, por momentos. Cuando uno es chico espera la gran felicidad, alguna felicidad enorme y absoluta. Y a la espera de ese fenómeno se dejan pasar o no se aprecian las pequeñas felicidades, las únicas que existen”.

(Inicio de la clase 8).

Para arrancar, les compartimos unas palabras del gran Mahatma Gandhi, muy apropiadas para la ocasión.

“En las grandes batallas de la vida, el primer paso hacia la victoria es la voluntad de ganar”.

(Inicio de la clase 10).

En cada clase, en PowerPoint se incluían: la ubicación de la clase en el marco de lo ya trabajado, los propósitos y la estructura de esa clase en sus aspectos teóricos y prácticos. Los apoyos visuales se acompañaban con exposiciones en audio o video sobre cada uno de los temas. Tratamos de que las clases fueran más cortas que en la situación presencial, que no duraran más de 30 o 45 minutos cuando en el diseño curricular están previstas clases de 90 minutos. Ello exigía un fuerte esfuerzo de síntesis y priorización de los contenidos a transmitir. Para cerrar, se enunciaban los temas y lecturas para la semana siguiente.

Hacia mediados del cuatrimestre, los/as estudiantes, que al principio preferían mayoritariamente que las teóricas fueran asincrónicas, comenzaron a demandar la posibilidad de hacerlas en tiempo real. La flexibilidad que en un principio brindaba lo asincrónico comenzó a ser percibido como un obstáculo ante el desdibujamiento de los límites entre el espacio-tiempo de lo doméstico y de lo escolar (Dussel, 2020) y la ausencia de rutinas que permitían recortar un tiempo exclusivamente destinado a “estar en clase”. Ello nos llevó a ofrecer algunos encuentros teóricos sincrónicos, comunes a todos/as los estudiantes (en el 2021, pasamos finalmente a teóricos siempre sincrónicos). Los encuentros se grababan y se seguían subiendo cada semana con la misma lógica organizativa; la diferencia radicaba en que en estos casos los audios y videos realizados en nuestras casas fueron reemplazados por el encuentro grabado.

Por su parte, las clases prácticas no podían ser totalmente asincrónicas; era necesario generar espacios para acompañar a los grupos en su trabajo de elaboración de las planificaciones propuestas como trabajos prácticos. Decidimos brindar encuentros sincrónicos (no necesariamente todas las semanas) con la utilización de una herramienta de videollamada, tratando de que las clases que en la presencialidad duraban 3 horas no superaran las 2 horas en los encuentros sincrónicos.

Para elegir la aplicación, analizamos ventajas y desventajas de cada una de las más conocidas y las probamos en reuniones de cátedra y de grupos de ayudantes. Finalmente, optamos por Zoom dada la posibilidad que brindaba para trabajar con salas paralelas y que cada docente pudiese realizar un seguimiento tutorial (Viel, 2009) de las tareas y de la dinámica de cada grupo.

También se generó un canal de YouTube no listado que permite ver los materiales en línea, sin necesidad de descargarlos. Esta decisión buscó facilitar el acceso a las grabaciones, en especial de las clases sincrónicas, ante las dificultades que manifestaron algunos/as integrantes para efectuar su descarga. De este modo, intentamos considerar la profundización de las desigualdades respecto del acceso a dispositivos y conectividad a que dio lugar la pandemia. Se sumaron también otras herramientas, como muros interactivos, pizarras y nubes de palabras colaborativas, especialmente usadas en las clases prácticas, aunque no exclusivamente.

Cabe señalar que, si bien distintos/as integrantes del equipo tenían la formación tecnológica adecuada para llevar adelante esta propuesta, resultó crucial el rol de *webmaster*. Contar con este perfil facilitó delegar con rapidez la coordinación de las acciones vinculadas con la puesta a punto de las tecnologías y con la comunicación con el grupo de estudiantes. Al mismo tiempo, la *webmaster* fue la encargada de ofrecer al alumnado tutoriales y formaciones en el uso de distintos recursos y herramientas, cada vez que se hacía necesario para llevar adelante una tarea dada.

D. LA COMUNICACIÓN CON EL ESTUDIANTADO

Como ya dijimos, desde el comienzo pudimos sostener la comunicación con los/as estudiantes tanto a través del campus como del correo electrónico, dado que en la primera clase habíamos ya acordado su uso e intercambiado la información necesaria para ello (tarea que hacemos habitualmente en las primeras clases desde hace un tiempo).

No obstante, en el primer cuatrimestre de 2020, sentimos rápidamente la necesidad de contar con una vía de comunicación más inmediata. Surgió así la posibilidad de incorporar alguna red social. Analizamos las distintas opciones: sus posibilidades y la habitualidad y facilidad de uso. Concluimos que WhatsApp parecía la aplicación de mensajería más accesible para el grupo de estudiantes, utilizable desde dispositivos móviles y más fácil de sostener en el ámbito de lo privado. Su incorporación a poco de iniciada la enseñanza remota de emergencia permitió disponer de un canal de mensajería instantánea para responder ante dudas diversas, dificultades de conexión, no funcionamiento del campus, y otras contingencias que podían surgir y requerir una respuesta rápida para llevar tranquilidad en un momento de tanta ansiedad y angustia. Habilitar este canal requirió pactar reglas de uso:

- (1) WhatsApp se usaría solo para emergencias y cuestiones que requerían respuesta inmediata; las consultas habituales seguirían siendo a través del aula virtual o del correo electrónico.
- (2) Los mensajes debían conservar las formas de expresión respetuosas que corresponden al marco de una asignatura.

- (3) No se usaría el WhatsApp para enviar ningún mensaje que no refiriera a la materia.
- (4) Solo se utilizaría los días hábiles de 8 a 19 horas; fuera de esos horarios los mensajes se canalizarían a través de las otras vías de comunicación.

Cabe señalar que al iniciar el 2021, decidimos desestimar el uso del WhatsApp, dado que los/as estudiantes en esta oportunidad sabían desde el principio que la materia sería virtual de inicio a fin, situación muy distinta a la vivida por los/as estudiantes de 2020.

E. *EL ENTRENAMIENTO DE LA MIRADA ANTE LA AUSENCIA DE LA ESCUELA "REAL"*

Una de las capacidades que esperamos desarrollar en nuestros/as estudiantes se vincula con el desarrollo de las habilidades de observación de la escuela y de la clase, y el análisis consiguiente de lo relevado con vistas a utilizarlo como insumo para planificar la enseñanza.

Desde la perspectiva cualitativa, la observación requiere del entrenamiento de la mirada. Ávila (2004) señala que observar no es solo ver (que es un acto natural), sino mirar (entendido como un acto cultural). Siguiendo su planteo, podría decirse que no es el ojo el que observa sino la persona, y que lo hace desde sus pertenencias culturales y sus posiciones sociales. Es decir que los rasgos que se registran e interpretan dependen de la perspectiva física, social y cultural en la cual se ubica cada observador/a. Más aún, podría decirse que el objeto o situación observada constituye una construcción realizada por el observador o la observadora. Ya Bachelard (1962) establecía que el tipo de datos que se obtienen están determinados por la teoría y el método utilizados. Cuando se trata de observar situaciones sociales, como lo es la escuela y la clase, la cuestión se complejiza aún más. Desde una perspectiva hermenéutica, Giddens (1976) señala la incidencia de quien observa sobre los datos que obtiene, debido al proceso de "entendimiento" de una situación que se encuentra ya simbólicamente preestructurada por las personas participantes.

No obstante, en la observación que solicitamos a nuestros/as estudiantes, hay una preocupación por tratar de acercarlos/as a la comprensión de los hechos tal como ocurren y evitar modificar o interrumpir la

naturalidad del escenario. Para ello es imprescindible sostener una mirada abierta y situacional con la intención de captar la globalidad de manera sistemática y a la vez focalizar en las cuestiones que interesan en función de los intereses de la observación. Al mismo tiempo, es importante estar advertido/a de que, como no se puede observar “todo”, siempre se hacen selecciones y recortes que dependen de la familiaridad con las situaciones (las experiencias pasadas nos enseñan a filtrar ciertos estímulos desagradables o a exagerar lo deseado) y del estado físico o emocional. En consecuencia, es inevitable una mirada “implicada” o “afectada” por lo observado (Barbier, 1977). Por otra parte, suele ser difícil –si no imposible– sostener una actitud de aceptación empática de lo percibido, sin emitir juicios de valor ni “tomar partido” ante los hechos observados. La existencia de estos sesgos en la observación exige un trabajo de distanciamiento y de elucidación de las propias reacciones, al que se conoce como “análisis de la implicación” (Barbier, 1977). Por consiguiente, para mejorar la calidad de los datos obtenidos se requiere de un entrenamiento de la mirada, del trabajo con otros/as observadores/as y del análisis de la implicación. Conocerse a sí mismo/a, analizar la implicación, develar los afectos e impresiones subjetivas es un camino indispensable para el conocimiento de la realidad, para volver a mirar los datos desde una subjetividad mejor controlada, aunque siempre incontrolable, en tanto ajena a la voluntad, al deseo, al dominio, al saber de cada uno/a.

Entrenar la mirada en las nuevas condiciones de enseñanza remota no parecía tarea sencilla.

La primera cuestión era reemplazar la imposible visita a la escuela. No sería lo mismo, pero un audiovisual podía ofrecer un primer acercamiento al ambiente escolar y su visualización sistemática podía ayudar al entrenamiento de la mirada. Entre todos/as los/as integrantes del equipo docente armamos un repositorio de materiales audiovisuales que mostraran escuelas, clases, docentes enseñando, estudiantes en el aula, en los recreos, en diversas situaciones cotidianas. Seleccionamos algunos materiales y le propusimos al estudiantado elegir alguno de ellos para verlo, siguiendo las pautas de una guía de observación adaptada a este nuevo contexto.

Con anterioridad al trabajo con este material, en las clases prácticas les propusimos un trabajo de observación de láminas que ayudó a sensibilizar sobre los sesgos posibles y a alertar sobre los aspectos que requieren ser entrenados y trabajados para acceder a una mirada más profesional.

El objetivo de la visita a la escuela (no del todo posible de ser cumplido a partir de un audiovisual) es vivenciar la dinámica de la vida cotidiana escolar, incluyendo los tiempos de clase, los recreos, los “tiempos inters-ticiales” (entrada, salida del aula y de la escuela) (Roussillon, 1989).

Como en este contexto de pandemia, los/as estudiantes están accediendo a la escuela a partir de la mirada de quienes hicieron el audiovisual, se encuentran frente a una “selección” de situaciones y frente a “algunas” miradas posibles sobre los hechos que se muestran, lo que exige advertir que podría haber otras posibles. Sin embargo, ello no impide que también los/as estudiantes hagan una mirada selectiva e “implicada” (Barbier, 1977) del audiovisual. Para trabajar sobre la inevitable perspectiva subjetiva de lo observado (selección de hechos, interpretación de los mismos, identificación con algunos personajes más que con otros, no neutralidad valorativa), cada estudiante debía registrar, no solo lo observado, sino también sus impresiones y perspectivas sobre ello. De este modo, los juicios de valor, las actitudes de identificación, las impresiones subjetivas quedaban registradas y podían ser consideradas como un analizador (Lapassade, 1979); es decir, como un elemento que ofrece datos de la situación y, en consecuencia, requiere ser analizado.

Al compartir sus registros sobre lo observado (en el ejercicio de observación de las láminas y luego en la vista del documental), los/as integrantes de cada equipo podían darse cuenta de las diferencias y similitudes entre sus percepciones, de los hechos registrados u omitidos por cada uno/a, de los sesgos de la propia percepción, de la diferente atribución de sentidos, de la eventual mirada evaluativa, entre otros elementos que permiten trabajar sobre la técnica de la observación como herramienta profesional.

De este modo, pudimos trabajar el entrenamiento de la mirada, aunque debamos reconocer que se hizo de manera seguramente más limitada y con un cumplimiento parcial de los propósitos originales.

F. UN APORTE A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE: LA ANTICIPACIÓN COMO MODO DE TRABAJO Y LA ELABORACIÓN DE PLANIFICACIONES

Si bien la docencia se juega fundamentalmente en el momento interactivo (Jackson, 1992), los avatares de lo que allí acaece se encuentran fuertemente atravesados tanto por el trabajo que haya realizado previamente el educador/a para planificarlo y anticipar dificultades y alternativas como por sus capacidades para la reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1992) y para generar hipótesis diagnósticas que guíen su planificación y su accionar. En las actividades que les pedimos realizar a los/as estudiantes en Didáctica General, optamos por poner el foco en el momento preactivo (Jackson, 1992): tienen que elaborar tres planificaciones: anual, de un proyecto didáctico, de una secuencia de clases. Las decisiones didácticas tienen que ser fundamentadas, por un lado, en los análisis del grupo escolar observado (de manera de considerar la especificidad de la situación) y, por el otro, en las distintas teorías estudiadas.

Las actividades de planificación cumplen la función de trabajos prácticos, constituyen el eje articulador de la asignatura y son requisito para la aprobación. Para su realización en el nuevo escenario remoto, revisamos y ajustamos las guías de trabajo y las rúbricas usadas para su evaluación (las cuales cumplen, además, una función orientadora de la tarea y permiten la autoevaluación permanente).

La tarea se presenta como un juego de simulación (Litwin, 2011). La consigna les pide suponer que son profesores y profesoras de la misma escuela y año (en distintos cursos) de la materia de derecho o de ciudadanía que corresponda al diseño curricular. Como equipo docente deben generar una planificación anual y un proyecto que sea común a todos los cursos paralelos (supuestamente a cargo de cada uno/a de ellos/as). Al igual que en la vida real, tienen que buscar consensos que no necesariamente suponen acuerdos plenos; si hubiera desacuerdos tendrán que encontrar el modo de superarlos, plantear una idea que integre las distintas perspectivas o encontrar la manera de dejar consignadas las alternativas a que dan lugar dichas desavenencias. Para ello trabajan en documentos colaborativos de Drive. Los/as docentes de clases prácticas

orientan el trabajo desde un rol tutorial (Viel, 2007) e incentivan los intercambios y aportes críticos entre estudiantes de distintos grupos.

En este nuevo contexto cobraron mayor relevancia los documentos compartidos. Su uso dejó de ser opcional (como lo era hasta el 2019) para volverse obligatorio. De este modo, las/os integrantes del grupo podían trabajar de manera sincrónica o asincrónica entre ellos/as; y, además, los/as docentes podían leerlos y hacerles comentarios en cualquier momento. Además, se acordaban encuentros de tutoría para cada grupo en el horario de las clases prácticas.

Por otra parte, se generaron distintas actividades en clases prácticas sincrónicas para favorecer el intercambio entre grupos, así como el entrenamiento para la resolución de cuestiones particularmente difíciles en el tratamiento de los distintos aspectos que hacen a la elaboración de una planificación.

G. EL TRABAJO EN GRUPO: OBJETO DE ENSEÑANZA, MEDIO DE APRENDIZAJE Y HERRAMIENTA DE SOSTÉN

La capacidad de trabajar en grupo es una de las habilidades que nos proponemos desarrollar explícitamente en nuestros/as estudiantes por considerarla importante para el desempeño docente. Llegar a acuerdos sobre el perfil deseado de los/as estudiantes, sobre los contenidos a priorizar cada año, sobre las modalidades de evaluación son tareas que deberían ser habituales para el profesorado de cualquier escuela o equipo de cátedra. Tal como manifiesta Antúnez (1999), el trabajo en equipo se justifica por múltiples motivos: la acción sinérgica suele ser más efectiva que la acción individual o su simple adición; permite analizar en conjunto problemas comunes con mayores y mejores criterios; ofrece al estudiantado planteamientos, criterios y principios de actuación únicos y coherentes.

Además, y como ya dijimos, el grupo constituye un medio para la elaboración de los trabajos prácticos y para el aprendizaje de distintas habilidades.

Por otra parte, como surge de los desarrollos previos, consideramos al grupo como una excelente herramienta de sostén tanto psíquico y emocional como de la tarea (Souto, 2000).

En contexto de pandemia, con medidas restrictivas para los encuentros personales, con la mayor parte del alumnado en sus casas (el ejercicio de la abogacía en la mayor parte de sus modalidades se vio restringido), el trabajo con la grupalidad se nos presentaba como una exigencia aún mayor. “Hacer cuerpo” con el estudiantado sin “poner el cuerpo” era imprescindible para romper con la individualización acrecentada por las medidas de aislamiento físico y para construir una comunidad de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991) que facilitara el logro de todos los aprendizajes propuestos.

El trabajo en grupo de los/as estudiantes es siempre una tarea que tenemos que apuntalar (también en las clases presenciales). Los/as abogados/as que son nuestros/as estudiantes tienen escasa experiencia de trabajo en grupos de estudio y, según sus comentarios, las que han tenido previamente no suelen ser percibidas como productivas ni reconfortantes. Por consiguiente, requieren de apoyo e instrucción para la conformación del grupo de estudio y para su sostén a lo largo de la cursada.

En el contexto de enseñanza remota de emergencia, dada la complejidad emocional que evidenciaba el inicio (y la continuidad) de la cursada, la importancia de la constitución de grupos se incrementaba; trabajar para la conformación de redes diversas de sostén parecía una estrategia imprescindible. Al mismo tiempo, la ausencia del contacto cara a cara dificultaba tanto el armado de los grupos como el entrenamiento requerido para un desempeño adecuado como integrante del mismo. El grupo se nos presentaba, pues, como una exigencia y a la vez como una dificultad, ambas incrementadas en el contexto de enseñanza virtual.

El primer desafío fue diseñar actividades para que se conocieran (solo algunos/as habían cursado juntos/as con anterioridad) y pudieran elegirse para integrar los grupos de estudio. Con este fin, se generaron actividades breves a ser realizadas en grupos configurados al azar en aulas simultáneas de Zoom.

Por otra parte, el uso del WhatsApp como medio de comunicación cumplió también una función importante en la conformación del grupo de trabajo. Si bien su intencionalidad original estaba vinculada a la respuesta ante urgencias e imprevistos, demostró ser una herramienta

importante para el trabajo con la grupalidad (Souto, 2000), en especial en el primer cuatrimestre de 2020.

Transparentar nuestro propio trabajo como equipo docente fue otra de las estrategias usadas. Mostrarnos como un colectivo que tiene una propuesta consensuada y consistente les permitía ver en funcionamiento lo que les estábamos proponiendo.

También reforzamos la propuesta de que, una vez conformado, cada equipo iniciara su trabajo conjunto a partir de la escritura de un contrato en el que explicitaran sus expectativas y la dinámica de trabajo que se darían.

Dados el desconocimiento y la escasa (o mala) experiencia que tiene el estudiantado del Profesorado sobre el trabajo grupal, resulta central ayudarlos a conocer y comprender la dinámica de los grupos de aprendizaje y, en particular, de sus dificultades iniciales. Por eso, éste es uno de los primeros contenidos que abordamos de manera teórica. Entre los saberes que suelen ayudarlos en los momentos iniciales, cabe señalar: el concepto de “pretarea” (Zarzar Charur, 1980); la idea asociada al concepto de pretarea de que la conformación de un grupo es una actividad que debe ser realizada de manera paralela a la del aprendizaje del contenido propio de la asignatura; la convicción de que el conflicto (Bleger, 1974) es parte del proceso de toma de decisiones y que, incluso, puede ser una instancia privilegiada de aprendizaje y desarrollo personal y grupal.

Los documentos colaborativos –transformados en este contexto en una exigencia y no solo en una recomendación– constituyeron otra estrategia que resultó central para facilitar el trabajo de los equipos así como para la tarea tutorial.

Ahora bien, mejorar el desempeño como integrante de un grupo supone también desarrollar habilidades de comunicación, negociación, toma colectiva de decisiones, entre otras. Habitualmente, las mismas se trabajan a partir de la implementación de actividades pautadas a la manera de laboratorios de entrenamiento. Estas propuestas de trabajo no parecían sencillas de llevar a la virtualidad. En el siguiente apartado nos centramos en las decisiones tomadas para favorecer estos desarrollos.

H. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE Y EL DESARROLLO PERSONAL

En Didáctica General nos proponemos facilitar también el desarrollo de las capacidades personales que hacen al rol docente. Formarse para un rol profesional supone, no solo acceder a los saberes conceptuales y procedimentales correspondientes, sino también adquirir los modelos de pensamiento y los “gestos” del oficio.

La formación no se caracteriza por una adquisición o por una búsqueda de lo que no se sabe o de lo que se necesita para saber más o para hacer mejor, por transmitir un saber o un saber hacer, sino por hacer-pensar, por exigir un pensamiento que exige un hacer pensar-se (Mastache, 2007, p. 129).

La educación supone siempre una relación entre personas, las cuales se encuentran involucradas en su totalidad, en sus aspectos racionales, voluntarios y conscientes, pero también en sus aspectos emocionales, involuntarios e inconscientes. Los resultados de investigación evidencian que las prácticas pedagógicas en las que predomina la tarea académica y la posibilidad de los/as docentes para adaptarse a los requerimientos de la situación, se relacionan con el desarrollo de las capacidades de reflexión y concienciación (Mastache, 2012).

Para facilitar estos aprendizajes recurrimos a dos tipos de propuestas pedagógicas que, si bien van juntas, podemos discriminar a los efectos analíticos. Por un lado, buscamos promover la reflexión sobre la propia historia de formación, así como sobre el impacto que va teniendo el desarrollo de la materia en su proceso de aprendizaje y de desarrollo profesional. Por otro lado, generamos actividades con lógica similar a los laboratorios de entrenamiento para desarrollar habilidades tales como la empatía, la negociación, la escucha atenta. Además, estos aprendizajes se facilitaron por el trabajo en grupo y por las reflexiones sobre el proceso grupal y la propia participación en el mismo.

Para instalar un trabajo de reflexión personal al cual los/as estudiantes no están acostumbrados/as, el cuerpo docente ha de generar las ayudas necesarias. Con este propósito, elaboramos dos guías para orientar esta tarea: una para la realización del diario personal de formación y otra

para encauzar el análisis del proceso formativo. Ambas guías se inician con la explicitación del marco teórico que fundamenta la propuesta.

Así, por ejemplo, en la guía para realizar el Diario Personal de Formación se alude al vínculo con los saberes previos y al conocimiento que aporta la socialización escolar a la formación profesional docente.

Los conocimientos y saberes propios de la profesión docente comienzan a adquirirse desde edades tempranas, como consecuencia de la educación recibida en la casa y luego en la escuela. La socialización escolar hace que los alumnos-futuros docentes cuenten con cantidades de saberes y conocimientos sobre la tarea docente, la enseñanza, la organización de la clase, el mantenimiento de la disciplina, los métodos pedagógicos. También cuentan con modelos (y contra-modelos) de desempeño docente dados por las identificaciones positivas y/o negativas en relación con sus maestros y profesores (...) Se trata en general de saberes parciales, inexactos, no fundamentados, inferidos a partir de su vivencia como alumno, es decir, a partir del "contra-rol". Son saberes que tienen efectos fuertes en los futuros docentes en tanto se los considera válidos como consecuencia de la vivencia continua a lo largo de muchos años de escolaridad (Guía Diario Personal de Formación, p. 1).

El educador debe ser capaz, no solo de enseñar su asignatura y de hacerlo bien, sino a la vez (y quizás principalmente) de atender a la situación educativa en su conjunto, en sus aspectos relacionales y de desarrollo de la personalidad. Ello requiere desarrollar la tarea en sus aspectos instrumentales, considerando los otros aspectos en juego. La capacidad de analizar el contexto (social, institucional) en el cual se desarrolla la clase, así como las características que asume el grupo-clase (las formaciones que construye, las articulaciones que produce) y de adaptar las estrategias pedagógico-didácticas en función del diagnóstico realizado, constituyen competencias centrales para un ejercicio "situado" de la docencia (Guía Diario Personal de Formación, pp. 2-3).

Durante la cursada, tanto las Guías que orientan los trabajos prácticos mencionados en el apartado anterior, como los/as docentes en las clases prácticas proponen distintas consignas para la escritura en el Diario. Si bien estos registros pueden resultar muy útiles, su verdadera contribución al crecimiento profesional requiere que se complementen con procesos de análisis y reflexión, que permitan aprender de la experiencia (Bion,

1966). Para orientar en esta tarea, se desarrolló otra herramienta, la Guía de Análisis del Proceso Formativo. La misma fundamenta el valor del análisis reflexivo en los siguientes términos:

El análisis tiene valor en tanto muestra la capacidad de reflexión sobre el proceso formativo que se está atravesando. Lo importante no es dar cuenta solo de las fortalezas sino también de los aspectos detectados como déficits, como áreas de mejora. A los efectos de favorecer una mirada amplia sobre el rol docente (y las competencias involucradas en la tarea), discriminamos distintos aspectos que consideramos de interés que puedan ir desarrollando a lo largo de su formación inicial, y luego durante su desempeño profesional. En muchos casos, se trata de habilidades que nos proponemos desarrollar en nuestros alumnos y que, por tanto, tenemos que cuidar de cultivar en nosotros mismos (Guía para el análisis del proceso formativo, p. 1).

La Guía orienta en el análisis de diferentes aspectos (a veces con formato de rúbrica, otras como escalas, otras más con preguntas orientativas): (1) aprendizajes logrados sobre el rol profesional docente; (2) desarrollo de habilidades metacognitivas; (3) conocimiento de sí mismos y de sí mismas como estudiantes, modelo docente interiorizado, etc.; (4) desarrollo de capacidades para la participación en el grupo de trabajo (comunicación, negociación, compromiso y responsabilidad, entre otros aspectos).

Si bien cada estudiante puede realizar esta reflexión en cualquier momento, solicitamos un texto personal que dé cuenta de este proceso reflexivo al momento de la entrega de cada trabajo práctico.

Durante la pandemia, nos vimos desafiados a acompañar estos procesos sin la posibilidad del encuentro cara a cara. Ello supone renunciar a la obtención de datos a partir de la percepción de los cuerpos, de los gestos, de los climas. Agudizar la mirada y la escucha, preguntar y re-preguntar, estar más atentos/as de lo habitual, fueron los modos que encontramos para intentar lograrlo, con el consiguiente sobre esfuerzo que ello supuso para el profesorado.

Creíamos que los aprendizajes y desarrollos en estos aspectos serían una de las debilidades que tendría nuestra propuesta en la modalidad de enseñanza remota de emergencia comparada con la presencial y nos

resignamos a un logro parcial de estos aprendizajes. No obstante, y pese a que efectivamente los resultados en esta área fueron menores, nos llevamos algunas sorpresas, en especial en el primer cuatrimestre de 2021, tal como trataremos en el apartado IV.

I. *EL PROCESO DE EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN DE LOS APRENDIZAJES*

La evaluación constituye siempre un aspecto álgido de la enseñanza y del aprendizaje en contextos formales. En la situación de enseñanza remota de emergencia, la suspensión de las calificaciones y el énfasis en la evaluación formativa (Camilloni, 2004) en la educación primaria y secundaria fueron una constante que entró en todas las casas a través de los medios masivos de comunicación.

Pese a la mayor importancia relativa que siempre otorgamos a la evaluación formativa, en la formación profesional la certificación de los aprendizajes resulta imprescindible, dada la responsabilidad social que supone habilitar a los/as graduados/as para el ejercicio de una tarea profesional que tiene impacto en terceras personas, tal como sucede con la docencia.

En Didáctica General, los primeros dos trabajos de planificación se realizan en equipo y son evaluados pero no calificados, mientras que el tercero es individual y lleva una calificación que se conforma a partir de la nota otorgada por el profesor o la profesora y por el propio estudiante en un proceso de autoevaluación. En todos estos procesos evaluativos (involucren o no una calificación), se utiliza una rúbrica que se presenta integrada en la misma guía del trabajo práctico. Las mismas orientan la autoevaluación y visibilizan los criterios con los cuales los profesores y las profesoras calificarán las producciones. Además, las tutorías realizadas por el equipo docente y los intercambios entre estudiantes de distintos grupos constituyen instancias de evaluación formativa altamente enriquecedoras.

Este proceso evaluativo se mantuvo con ajustes menores en el escenario de enseñanza remota de emergencia.

Para cerrar el proceso formativo y la acreditación de la materia, los/as estudiantes deben preparar un Coloquio Final para el cual cuentan con pautas previas. La necesidad de tomar los Coloquios de manera virtual,

con las restricciones que ello supone, nos llevó a revisarlo y hacerle ajustes. Dos fueron las principales modificaciones que realizamos: (1) acortamos la consigna de trabajo que les damos con anterioridad; (2) los/as estudiantes se presentarían al Coloquio no de manera individual sino junto a los/as otros/as compañeros/as con los cuales conformaron el grupo de estudio. Este último cambio resultó central por dos razones. A los estudiantes les permitía contar con uno o dos compañeros/as que fueran un apoyo en esta instancia (aunque fuera a la distancia), con el consiguiente efecto tranquilizador. Al equipo docente nos facilitaba la escucha y disminuía el cansancio, al considerar como unidad al grupo y no a los individuos considerados de manera independiente. Sin embargo, cabe aclarar que la gran mayoría de los equipos que se presentó a Coloquio en el 2020 evidenciaban la ausencia de un real trabajo grupal; cada integrante hacía su exposición con articulaciones pobres con las de sus compañeros/as; hecho que se fue modificando en los sucesivos cuatrimestres, como se analiza en el siguiente apartado.

IV. ANÁLISIS DE LOGROS Y DIFICULTADES

Una primera reflexión nos lleva a señalar el alto valor de la toma de decisiones y de la construcción de la cursada de modo colaborativo con la participación de todo el equipo docente. Ello permitió enriquecer la propuesta, apoyarnos mutuamente en la tramitación de las dificultades (tanto instrumentales como emocionales) y, a la vez, nos fortaleció como equipo.

Como cada cuatrimestre, revisamos algunos aspectos de la planificación en consulta con los/as estudiantes, lo cual creemos que contribuyó al compromiso con la tarea. Un indicador de este logro está dado por la continuidad de la cursada de la gran mayoría de las personas inscriptas.

Otro gran logro fue el haber podido sostener, con distinto grado de profundidad, las principales experiencias formativas habituales (con otras estrategias didácticas y recursos, pero que en gran medida permitieron transitar la mayoría de los procesos formativos esperados).

Cada estudiante fue parte de la construcción de conocimientos didácticos, principalmente (aunque no solo) a partir del trabajo en su

pequeño grupo. Esta dinámica favoreció el crecimiento de habilidades técnicas vinculadas a la planificación y a la toma de decisiones didácticas de manera fundamentada; es decir, articulando con las categorías teóricas. Además, los grupos de trabajo funcionaron muchas veces como sostén emocional y de la tarea, a la vez que permitieron el desarrollo de competencias psicosociales fundamentales para la construcción del rol docente (Mastache, 2007).

Los resultados de los aprendizajes, medidos en términos de la calidad de las producciones realizadas por el conjunto de estudiantes, fueron similares a los habitualmente obtenidos en el contexto de clases presenciales. Algunos aspectos parecían haber obtenido logros más significativos (claramente, el aprendizaje del uso didáctico de las tecnologías de aprendizaje y comunicación) y otros haber encontrado mayores dificultades (el desarrollo de los aspectos personales, el trabajo en grupo). No obstante, las cosas no fueron tan simples y lineales.

Algunos/as estudiantes más que otros/as evidenciaron un fuerte impacto formativo, como puede inferirse de los siguientes relatos de estudiantes del primer cuatrimestre de 2020.

Luego de cursar la carrera de grado de abogacía y cursos de posgrado, pensaba que tenía suficientes conocimientos para enseñar (...) Estaba equivocado. La formación docente cambió completamente mi opinión sobre la educación...

... Para quien estudió abogacía, el trabajo en equipo es esporádico e incómodo, la elaboración de un proyecto es algo extraño, y el debate es simplemente una discusión; entre otras estrategias que no se aplican o se aplican muy poco.

... Mi idea de docente era la de una persona que transmitía (o incluso solo exponía) sus conocimientos a los alumnos, que respondía preguntas de aquellos que se animan a preguntar, y que tomaba un examen para luego corregir y calificar. Ahora, mi idea se acerca más a la de un profesional comprometido en muchos aspectos; comprometido con la formación de individuos; comprometido con el contenido que enseña, buscando estrategias distintas para facilitar el aprendizaje de sus alumnos; y comprometido en utilizar la evaluación como un instrumento para la enseñanza y no simplemente para calificar...

(Cursante 1^{er} cuatrimestre 2020).

... Hay una cita de Basabe y Cols (2007) que me resonó (...) “...buena enseñanza es una compleja alquimia de estrategia y pericia técnica, imaginación artística, interacción y diálogo con el otro, deliberación y juicio conforme a valores” (Basabe y Cols, 2007, p. 154).

... El acompañamiento en esa construcción debe ser consciente y responsable. Tal vez desde mi breve experiencia (...), pude advertir la importancia de ser sensible y del reconocimiento de esa persona que está ahí observándonos, aprendiendo saberes, desde conceptuales como un saber hacer y un saber ser. Creo que muchas veces se pierden de vista estas últimas cuestiones por la vorágine que implica el trabajo docente, por las exigencias que nacen desde la institución y las familias (más que nada en el nivel secundario).

Reflexionando sobre otro tipo de sensibilidad, está el referido a lo emergente y desde allí construir en base a lo que los/as estudiantes proponen (...) Es cierto que desde la docencia se cuenta con autoridad intelectual sobre el tema del que se aborda, pero ello no obsta a que el aula proponga cuestiones u otras estrategias de enseñanza que favorezcan el aprehender para ambas partes.

Entender que el espacio institucional (...) termina reflejando lo que sucede en la sociedad en su conjunto sirve para encarar esa convivencia forzada desde otra perspectiva, analizando el tránsito permanente de valores y pautas sociales que conllevan a un aprendizaje de competencias y habilidades que muchas veces vienen a poner en jaque las que previamente habíamos creado conforme a nuestra historia y experiencias pasadas.

... Podemos determinar muchas cuestiones que hacen a la planificación de la clase pero siempre vamos a tener una parte sin poder controlar; darse cuenta, aceptar y transformar la sorpresa en oportunidad nos da la ventaja de poder realizar un camino hacia un aprendizaje más democrático.

(Cursante 1^{er} cuatrimestre 2020).

Los textos transcritos permiten reconocer en algunos/as estudiantes la toma de conciencia de las distintas dimensiones que hacen al rol docente y las exigencias consiguientes de desarrollo profesional y personal que se requieren para desempeñarlo con solvencia. Permiten también reconocer las posibilidades de reflexión sobre la acción (Schön, 1992) y develan lo que ocurre cuando se crean las condiciones para que las personas adquieran o perfeccionen sus formas de hacer, de actuar, de

desempeñarse en la situación pedagógica desde el rol de formador o formadora (Mastache, 2007). En algunos casos, evidencian además la capacidad de teorizar sobre estas reflexiones, recurriendo a conceptos aprendidos en la materia.

Por su parte, los Coloquios Finales del primer cuatrimestre del 2021 nos sorprendieron con una cantidad importante de estudiantes que exponían reflexiones sobre su proceso de formación altamente elaboradas y de gran valor formativo. Si en el 2020 habíamos encontrado algunos textos como los transcriptos, en el 2021 éstos eran mucho más numerosos. Al mismo tiempo, disminuyó significativamente la cantidad de grupos que se presentaban al Coloquio con exposiciones autónomas (donde cada uno decía lo suyo sin mayor articulación con lo planteado por sus compañeros/as) y simultáneamente aumentó el número de grupos que mostraron un claro trabajo colaborativo y una propuesta integrada.

Aún resta un análisis más profundo de lo sucedido para comprender mejor las razones de estos resultados y las posibilidades de sostenerlos en el tiempo con los próximos grupos de estudiantes. Sabemos que eran los aspectos que considerábamos más difíciles en el nuevo escenario de enseñanza remota de emergencia y que, por ende, estábamos muy atentos/as a proponer estrategias para su desarrollo. También nos queda claro que, resueltas muchas de las dificultades para la enseñanza de los otros aspectos que conforman nuestra propuesta didáctica en el 2020 y contando ya con secuencias didácticas y recursos elaborados, en el 2021 estábamos más liberados/as para trabajar estos aspectos y pensar propuestas alternativas. Posiblemente hayamos tomado múltiples microdecisiones que ayudaron a estos resultados. Sin embargo, son cuestiones que aún tenemos que seguir analizando.

En otro orden de cosas, queremos señalar que en el largo proceso de estos tres cuatrimestres, para obtener resultados similares tuvimos que hacer un trabajo particularmente esforzado o sobreesforzado (mucho más que en la presencialidad) para establecer vínculos con los/as estudiantes (en especial, para quienes estamos a cargo de las clases teóricas), ayudar a la configuración de los grupos, facilitar la tarea a través de las intervenciones tutoriales, detectar los obstáculos y dificultades para el trabajo grupal y el cumplimiento de las consignas, preparar actividades y recursos

adecuados al nuevo contexto, entre otras tareas que requirieron de un trabajo mucho más demandante que el habitual en la modalidad presencial.

Por otra parte, en estos tiempos hemos hecho un esfuerzo por visibilizar nuestras dificultades como equipo docente y los modos de encararlas, así como por analizar los aprendizajes que podían obtenerse sobre la enseñanza y el rol docente a partir de la reflexión sobre las diversas situaciones que debíamos enfrentar, con vistas a compartirlas con el estudiantado. Si bien no es algo ajeno a nuestra tarea habitual, la preocupación que nos generaba ayudar a los/as estudiantes a procesar el impacto de la situación de contexto y su incidencia en los procesos educativos nos llevaron a incrementar significativamente estas acciones. Además de ayudar en el procesamiento de las emociones y facilitar la disposición para el trabajo, estas prácticas permitían mostrar un cambio posible de mirada en el ejercicio del rol docente: correr el énfasis de las carencias y dificultades para revalorizar las oportunidades de aprendizaje que las mismas ofrecen y generan.

Al mismo tiempo, les permitía ver en funcionamiento un modelo docente diferente al que están acostumbrados: un/a profesor/a que muestra preocupación por sus estudiantes, que trabaja con las emociones y las dificultades sin personalizarlas, que piensa estrategias alternativas para encarar la tarea, que mantiene la templanza y busca transmitir calma. Y ello sin dejar de poner el foco en la tarea de enseñanza de los contenidos disciplinares propuestos en el Programa de Estudio.

Como Profesora Titular y responsable general de la materia, demandó un alto nivel de esfuerzo ayudar al equipo docente a mantener la calma y la tranquilidad para poder transmitirla, y permitir que todos/as pudieran sostener el nuevo encuadre de trabajo. Así, por ejemplo, ante la extensión del cuatrimestre surgió la idea de utilizar alguna semana para que los/as estudiantes pudieran ponerse al día, lo que se tradujo en “esta semana no demos clase”. Poder advertir que no avanzar con los contenidos y dar más tiempo para estudiar lo ya presentado (dado que el período lectivo se extendía más allá de lo habitual) no significaba romper el compromiso de subir una clase todos los miércoles, creo que constituyó un elemento de certidumbre para el grupo de estudiantes. Situaciones de este tipo supusieron insistir con no volver a cambiar las reglas de juego que constituyen el encuadre y, a la vez, aclarar que “subir

una clase” no significaba necesariamente avanzar con contenidos nuevos. Fue así que en más de una oportunidad se subieron clases que puntuabilizaban lo realizado hasta la fecha, presentaban síntesis, nuevas miradas de los mismos saberes ya trabajados antes.

Fueron claramente elementos facilitadores de nuestra tarea docente: conformar un equipo de trabajo consolidado que comparte un marco teórico referencial y en el cual predominan las relaciones de confianza; tener experiencia (aunque acotada) en el uso de algunas herramientas digitales como apoyo a las clases presenciales (documentos compartidos, campus); contar con una persona que cubre el rol de *webmaster*, quien asumió la coordinación del soporte tecnológico. Estas experiencias previas constituyeron fortalezas que nos sirvieron de puntos de anclaje para encarar las incertidumbres y encontrar las maneras de llevar adelante nuestras intenciones pedagógicas con relativa coherencia.

Al hacer el balance de cada cuatrimestre, el equipo docente señaló la importancia que tuvo a lo largo de este tiempo la importancia dada:

- Al encuadre de trabajo;
- a no descuidar el sostén emocional que el contexto exigía;
- al esfuerzo por presentar la tarea con claridad y no modificarla una vez propuesta;
- a estar atentos/as a favorecer los procesos grupales.

La teoría ya nos lo había enseñado, pero ahora podemos decir que lo hemos vivenciado con una fuerza poco habitual. No nos queda duda alguna de que estos elementos constituyen pilares centrales para sostener la tarea de enseñanza y aprendizaje, siempre, y muy especialmente, en contextos de alta incertidumbre y sobrecargados de ansiedades y angustias.

Por su parte, los comentarios de los/as cursantes de todos los cuatrimestres nos resultaron muy gratificantes, dado que en general valoraron positivamente no solo los aprendizajes alcanzados, sino también el acompañamiento, la contención, la dedicación y el compromiso con la tarea de enseñar que percibieron en el equipo docente.

V. IMAGINANDO EL REGRESO A LAS AULAS FÍSICAS

Tras haber podido sostener la tarea docente en contexto de enseñanza remota de emergencia a lo largo de tres períodos lectivos, resulta

imposible pensar en regresar a la dinámica de trabajo de 2019, desconociendo los aprendizajes logrados en este tiempo.

Superada la exigencia del formato híbrido en un escenario de presencialidad limitada por aforos y protocolos, se impone una reflexión profunda sobre las mejores opciones para la formación de los futuros y futuras docentes, recuperando lo mejor de la virtualidad y de los encuentros presenciales.

No tenemos una propuesta clara y cerrada. La misma deberá irse construyendo en función de la evolución de un conjunto complejo de circunstancias. Pero sí tenemos algunas ideas y deseos.

Imaginamos volver a encontrarnos cara a cara para analizar casos y debatir de maneras más flexibles. Sentarnos en ronda en el aula física para compartir experiencias, intercambiar reflexiones, mirándonos a los ojos y aprendiendo unos de otros. Participar de simulaciones y experiencias de laboratorio variadas que faciliten entrenar el manejo del cuerpo en el espacio, la capacidad para empatizar, la tramitación de las emociones.

Al mismo tiempo, imaginamos que la carga horaria en el aula de la Facultad será menor a la que teníamos antes de la pandemia, para dejar tiempos disponibles para aprender a través de dispositivos diversos: podcasts, videos, lecturas guiadas.

Imaginamos también un uso creativo de la variedad de recursos disponibles: nuestro cuerpo y nuestra voz, el campus de la Facultad, las redes sociales, la multiplicidad de aplicaciones que amplían nuestras posibilidades.

Hacer realidad estas ideas requiere de una variedad de hechos: normativas que lo permitan, espacios físicos diseñados para su mejor aprovechamiento, campus virtuales mejorados, acceso adecuado de todos y todas a los dispositivos tecnológicos y a una conectividad apropiada. Y, por supuesto, docentes dispuestos a trabajar colaborativamente para volver a pensar su tarea una y otra vez, y para generar propuestas de enseñanza siempre renovadas y adaptadas a las circunstancias cambiantes.

BIBLIOGRAFÍA

ANTONS, K., *Práctica de la dinámica de grupos*, Barcelona, Herder, 1990.

- ANTÚNEZ, S., "El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares", en *Educación*, nro. 24, 1999, 89-110. Recuperado de: <<https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/20705>> [Consultado: julio de 2021].
- ÁVILA, R., "La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación", en *Cinta de Moebio* (021), 189-199. Recuperado de Santiago, Chile, Universidad de Chile, 2004 [Consultado: julio de 2021].
- BACHELARD, G., *El nuevo espíritu científico*, 2ª ed., México, Nueva Imagen, 1962.
- BARBIER, R., *La recherche-action dans l'institution éducative*, París, Gauthiers Villars, 1977.
- BLEGER, J., *Psicohigiene y psicología institucional*, 3ª ed., Buenos Aires, Paidós, 1974.
- *Simbiosis y ambigüedad: estudio psicoanalítico*, Buenos Aires, Paidós, 1967.
- CAMILLONI, A., "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes", en *Revista Quehacer Educativo* XIV (68), 2004, 6-12.
- CARLINO, P., *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.
- DUSSEL, I., "La clase en pantuflas", en DUSSEL, I., P. FERRANTE y D. PULFER (comps.), *Pensar la educación en tiempo de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE, 2020, pp. 337-348.
- FERNÁNDEZ, A. M., *El campo grupal*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.
- FERRY, G., *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Novedades Educativas, 1997.
- GIDDENS, A., *New rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*, New York, Basic Books, 1976.
- JACKSON, P., *La vida en las aulas*, 2ª ed., Madrid, Morata, 1992.
- LAPASSADE, G., *El analizador y el analista*, Barcelona, Gedisa, 1979.
- LAVE, J. y E. WENGER, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge University Press, 1991.
- LITWIN, E., *El oficio de enseñar*, Buenos Aires, Paidós, 2011.
- MASTACHE, A., *Clases en escuelas secundarias*, Buenos Aires, Noveduc, 2012.
- *Formar personas competentes. Reflexiones y experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2007.

- PICHON RIVIÈRE, E., *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1983.
- ROUSSILLON, R., "Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio", en KAËS, R., J. BLEGER, E. ENRIQUEZ, F. FORNARI y P. FUSTIER, *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- SCHÖN, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós, 1992.
- SOUTO, Marta, *Instituciones, organizaciones y grupos de formación*, Conferencia pronunciada el 22 de marzo de 2001, en el marco del Segundo Encuentro Residencial Intensivo del Postítulo de Análisis y Animación Socio-institucional, Córdoba, Universidad Nacional de Salta y Programa de Formación Docente-Ministerio de Educación, 2001. Versión fotocopiada.
- *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Aires, Paidós Educador, 2000.
- VIEL, P., *Gestión de la tutoría escolar*, Buenos Aires, Noveduc, 2009.
- ZARZAR CHARUR, C., "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", en *Perfiles Educativos* (9), 1980, 14-36. Recuperado de: <<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1980-9-la-dinamica-de-los-grupos-de-aprendizaje-desde-un-enfoque-operativo.pdf>> [Consultado: julio de 2021].

Fecha de recepción: 29-7-2021.
Fecha de aceptación: 4-2-2022.