

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN



Título: Residencia Docente en tiempos de Pandemia: un análisis de la significatividad de los dispositivos de formación desarrollados por la cátedra de Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires durante los años 2020 y 2021.

Trabajo final integrador
Especialización en Pedagogía de la Formación
Cohorte 2019-2020

Estudiante: Prof. Mariana Rosa Marchegiani

marianamarchegiani@derecho.uba.ar

Director: Roald Cesar Devetac

roalddevetac@derecho.uba.ar

Septiembre 2023

Índice

I-	Resumen del Trabajo.....
II-	Análisis de una situación.....
III-	Formulación y fundamentación de una problemática.....
IV-	Sistematización de estudios y debates sobre la problemática.....
V-	Objetivos de la propuesta de investigación-acción.....
VI-	Estrategias de acción y plan de actividades.....
VII-	Bibliografía.....

I- Resumen del trabajo

El Trabajo Final Integrador presenta la propuesta pedagógica desarrollada por la cátedra de Residencia Docente del Profesorado en Enseñanza Media y Superior de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires durante los años 2020 y 2021.

En él se analizan los dispositivos de formación diseñados e implementados por la cátedra durante ese período, aproximándose a una primera percepción de los estudiantes acerca de la significatividad que esta propuesta tuvo en su proceso de formación.

Dicho análisis invita a la formulación y fundamentación de una problemática susceptible de ser objeto de investigación- acción: “Residencia Docente en tiempos de Pandemia: un análisis de la significatividad de los dispositivos de formación desarrollados por la cátedra de Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires durante los años 2020 y 2021”.

A partir de ello se sistematizan estudios y debates actuales acerca de tres ejes centrales: la residencia como instancia de formación, los dispositivos de formación para el desarrollo de la práctica docente, y la educación sin presencialidad en tiempos de Pandemia.

Para finalizar se presentan los objetivos que perseguiría una propuesta de investigación- acción que abordase esa problemática y las estrategias de acción que deberían realizarse a tal efecto.

II- Análisis de una situación:

En el mes de marzo del año 2020 el Sistema Educativo Argentino se enfrentó a una situación inédita: la emergencia sanitaria por el COVID-19. Esta situación obligó a la sociedad en su conjunto a entrar en período de aislamiento social, preventivo y obligatorio, lo que implicó el cierre de todos los establecimientos educativos. Las instituciones educativas fueron instadas a dar continuidad pedagógica sin presencialidad. En consecuencia, las instituciones educativas y los equipos docentes se vieron obligados a ofrecer propuestas pedagógicas incorporando la tecnología educativa.

En este escenario, el campo de la práctica profesional fue uno de los escenarios más problemáticos puesto que las asignaturas que se inscribían dentro de esa lógica tuvieron que repensar el modo en el que esas habilidades y competencias profesionales podrían ser desarrolladas a través de entornos virtuales. En este sentido, la asignatura Residencia Docente

del Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, durante los años 2020 y 2021 con motivo del ASPO y DISPO por el Covid 19, diseñó dispositivos de formación de la práctica docente sin presencialidad.

A partir de la pregunta acerca de cómo construir dispositivos de formación significativos en el escenario de una educación sin presencialidad que navegaba en la incertidumbre de cuándo y cómo se retornaría a la presencialidad plena, la cátedra de Residencia Docente desplegó durante los años 2020 y 2021 dispositivos que consistieron en¹:

- 1- La realización de un diario de formación que incluye una mirada hacia la propia biografía escolar.
- 2- La Práctica de Nivel Medio
- 3- La Práctica de Nivel Superior
- 4- Un portafolio integrador final

Desde el año 2017 y hasta la actualidad 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 portafolio 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 que intentan poner en juego desarrollos propios de la cátedra y la bibliografía obligatoria y de referencia para que a partir estos marcos teóricos sustentar 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, esencialmente, los componentes de una planificación de clases, los sentidos de una clase, orientaciones para el diseño y desarrollo de clases virtuales

¹ Esta propuesta fue presentada por el equipo de cátedra en el artículo "El desafío de enseñar a enseñar (ciencias jurídicas) sin presencialidad en entornos virtuales". Revista Academia.

(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.

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 analizar 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 durante el año 2020 y 2021 para garantizar la continuidad de los estudiantes en sus estudios y posibilitar su titulación como docentes. Al repensar la práctica la cátedra se propuso ofrecer a sus residentes las mejores instancias formativas posibles para su formación profesional, entiendo que:

“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, re- crear 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 exigió la pandemia y aprovechando el recorrido que desde hace un tiempo se venía desarrollando en el campo de la tecnología educativa, la cátedra diseñó dos dispositivos de práctica diferentes: la práctica de nivel superior sincrónica y la práctica de nivel medio asincrónica.

En el Nivel Superior, la propuesta consistió en un dispositivo de práctica con clases sincrónica en el que cada residente, en pareja pedagógica, debería atravesar tres instancias:

- En primer lugar, cada pareja pedagógica debía planificar una clase virtual de 80 minutos considerando la institución, la materia y el contenido asignado por el equipo docente. Los y las residentes fueron instados a 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 dictarían la clase virtual sincrónica a sus 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 a al menos cuatro clases de sus compañeros.
- Por último, los residentes debían realizar un análisis del diseño, planificación e implementación de las clases virtuales. El tutor, orientó este análisis a partir de una devolución escrita del proceso en el que considera algunos aspectos como: la gestión de la clase, los recursos seleccionados, 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, resultó ambicioso en cuanto a los objetivos de aprendizaje que pretendía lograr, puesto que los estudiantes, no solo debían integrar los contenidos aprendidos a lo largo de todo el profesorado, sino que, además, debían enfrentarse al desafío que los docentes del nivel tuvieron que afrontar al definirse la no presencialidad: la enseñanza en la virtualidad.

Es preciso destacar que el nivel superior es el nivel con mayor antecedente en esta modalidad. Si bien existen cursos, seminarios e incluso carreras que se dictan de manera completamente virtual, no era frecuente en la UBA hasta ese momento, 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 video llamadas, 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.

En el Nivel Medio, la propuesta se centró en la realización de clases con una modalidad asincrónica que puso a los residentes en el rol de diseñadores de propuestas de enseñanza utilizando tecnología educativa.

Rediseñar las prácticas en nivel medio resultó un gran desafío para la cátedra, puesto que el nivel medio, a diferencia del nivel superior, no tenía hasta ese entonces precedentes en el dictado de clases a distancia. Es por ello que la propuesta intentó acercarse a lo que en ese momento estaban realizando los docentes. 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:

“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 al que todos los profesionales de la educación se enfrentaban: la enseñanza virtual sin presencialidad.

El dispositivo de nivel medio consistió, 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 debían realizar, en parejas pedagógicas, la planificación y elaboración de tres clases virtuales asincrónicas a partir de un contenido asignado por los tutores en base a los contenidos priorizados por el ministerio de educación de la jurisdicción.

Para diseñar las clases cada pareja pedagógica debía:

- En primer lugar, participar de una entrevista a docentes de nivel secundario para conocer algunas percepciones acerca de lo que estaba sucediendo actualmente en la enseñanza y el aprendizaje en el nivel. Dichos docentes eran graduados del mismo profesorado, por lo que el propósito se vinculaba también al hecho de que ellos pudieran contribuir a la formación de sus futuros colegas en el marco de nuestra casa de estudios.

- En segundo lugar, debía 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 terminaron entregando este dispositivo a los estudiantes del nivel secundario, la propuesta pretendía recuperar los desafíos propios de la realidad. En las entrevistas a los docentes, los estudiantes lograron 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, las dificultades de acceso al material, entre otros aspectos. Considerando esta realidad, los residentes elaboraron una propuesta de enseñanza que pudiera 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 alfabetización digital fue uno de los desafíos nuevos que este contexto presentó a todos los docentes, y a la formación docente de la cátedra. 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 requirió una alfabetización digital. Este nivel de manejo no significó 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 solo 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, 2020) para el desarrollo de propuestas educativas virtuales.

A los estudiantes que ya ejercían como docentes, se les ofreció un dispositivo de acreditación de su práctica profesional. 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. La tarea propuesta en este dispositivo, 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 se atravesó durante esos años ese 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 los atravesaba.

La propuesta que la cátedra diseñó durante esos años, representó un cambio muy importante en el modo de concebir el desarrollo de la práctica educativa. Es por ello que en una futura investigación me interesaría conocer la significatividad que tuvo esta propuesta para los residentes que transitaban esta experiencia de formación durante esos años.

A los fines de comenzar a indagar estas percepciones, y así consolidar aún más el problema de estudio y el tema de investigación, instrumenté una breve entrevista a 30 estudiantes que cursaron durante esos años a fin de obtener información relacionada con:

- ¿Qué fue lo más significativo ²de la residencia docente?
- ¿Qué aprendizajes considera que alcanzó durante el desarrollo de la asignatura, y cuáles le faltó adquirir?

² El término significativo, en el marco de esta indagación, hace referencia a lo más relevante y valioso para el residente.

- ¿Qué estrategias de enseñanza o dispositivos de formación le resultaron significativos? ¿Por qué?

En relación con lo más significativo de la residencia docente, los estudiantes entrevistados expresaron:

- El acompañamiento de los tutores y el vínculo de formación como sostén.
- El trabajo en grupo y el aprendizaje colectivo.
- La integración de los contenidos vistos durante toda la formación. La relación entre la teoría y la práctica.
- El desarrollo de clases en modalidad sincrónica y asincrónica.
- El intercambio y reconocimiento de otras experiencias de docentes en servicio.
- La rápida y eficiente respuesta que hubo por parte del equipo docente a los inconvenientes que trajo la pandemia al no poder cursar de manera presencial.
- El aprendizaje de nuevas tecnologías.
- La reflexión sobre la propia trayectoria como docente y estudiante.

En relación con los aprendizajes alcanzados durante el desarrollo de la asignatura, los estudiantes entrevistados expresaron:

- Herramientas para la enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales.
- El manejo de los tiempos, la posibilidad de establecer estrategias y formas de llegar a los estudiantes.
- Tolerancia a la frustración ante aquello que no salió como se esperaba (a raíz de la incertidumbre del contexto) y la flexibilidad ante los desafíos que se presentaban.
- La enseñanza como intención de generar aprendizajes significativos en el marco de un proceso de formación, en la que confluyen distintos saberes y que requiere una planificación coherente al momento de realizar la transposición didáctica.
- La planificación como herramienta primordial para el docente.
- La dinámica de la clase, los momentos, la importancia de tener recursos y/o actividades adicionales listas.

En relación con los aprendizajes que les faltó adquirir, los estudiantes entrevistados expresaron:

- “Es injusto hacer esa evaluación con la perspectiva del presente y la información que hoy manejamos. Considero que se hizo un excelente trabajo en una situación de coyuntura y urgencia”.
- “Quizás habría sido una experiencia interesante de vivenciar el contacto con tecnólogos educativos, o docentes que dicten clases bajo la modalidad virtual en su quehacer cotidiano, ya que eso nos habría dado cierta inspiración o perspectiva de que la enseñanza virtual no era algo atípico”.
- Estrategias de enseñanza y diversidad de evaluación en el aula para alumnos con discapacidad.
- La evaluación de los aprendizajes.
- La observación de clases presenciales.
- El abordaje y la contextualización de la planificación ante alumnos con determinados problemas de conducta, determinadas situaciones familiares, etc y como trabajar dichas situaciones en el aula.
- El contacto presencial de enfrentar un aula con los alumnos reales, la gesticulación y presencia en el aula real

En relación con las estrategias de enseñanza o los dispositivos de formación más significativos, los estudiantes entrevistados expresaron:

- El uso de aplicaciones para atraer la atención de los alumnos. Junto con el trabajo en grupos y la presencia de los tutores para aprender nuevas herramientas virtuales.
- La planificación de la clase de nivel superior. Es lo que más retengo, y me lleve una buena sensación. Particularmente me tranquilizó saber que siempre hay herramientas disponibles para poder captar la atención a la hora de la enseñanza.
- La realización de clases asincrónicas. Utilización de estrategias didácticas con las distintas aplicaciones que existen en la actualidad.
- El trabajo con pares y las instancias de retroalimentación con tutores.
- La simulación como herramientas para abordar los contenidos desde una óptica distinta a la habitual y que permiten dar mayor sentido y vinculación a través de la dinámica experimentada a los saberes interactuados.
- El portafolio, ya que permitió plasmar en un dispositivo todo lo trabajado y hacer una revisión profunda acerca de nuestro crecimiento durante la cursada.
- La autobiografía, permitió repensar el rol docente y de los alumnos a través de reflexionar acerca de las experiencias vividas.

- El diario de formación porque me permitió considerar los distintos aspectos trabajados recientemente, tanto técnicos como emocionales, para mejorarlos a corto plazo y tomar una mayor conciencia de uno mismo
- La aplicación de diferentes estrategias en una misma clase
- Los dispositivos virtuales fueron muy importantes, me dieron las herramientas para hacer la clase más dinámica. La planificación de la clase que aprendí en el profesorado me pareció muy útil. Una de las cosas que a mí más me quedó, es pensar que lo más importante es el desarrollo de la clase, no la evaluación en si misma.
- La utilización de plataformas educativas.
- El dispositivo de acreditación fue uno de los que me pareció significativo, ya que me ayudó a repensar todo lo que había aprendido durante el recorrido, es una forma de pararte a pensar y reflexionar sobre la práctica de la enseñanza y las cosas que le incorporarías de acuerdo con lo que se va adquiriendo durante la cursada de materias del Profesorado.

Este primer acercamiento a las percepciones de los estudiantes invita a analizar en profundidad el proceso de formación que se dio durante los años 2020 y 2021, y el modo en el que ello acompañó el desarrollo del rol docente de los graduados.

III- Formulación y fundamentación de una problemática:

Durante los años 2020 y 2021 el Sistema Educativo Argentino se enfrentó a una situación inédita: la emergencia sanitaria por el COVID-19. Esta situación obligó a la sociedad en su conjunto a entrar en período de aislamiento social, preventivo y obligatorio, lo que implicó un cierre de todos los establecimientos educativos. Las instituciones educativas fueron instadas a dar continuidad pedagógica sin presencialidad. En consecuencia, las asignaturas de las carreras de educación superior tuvieron que rediseñar sus propuestas formativas.

Esta situación fue altamente significativa en el campo de la formación profesional, y más aún en las asignaturas centradas en la enseñanza de la práctica. La significatividad de las propuestas de enseñanza que se desarrollaron durante ese periodo en materia de formación en la práctica docente, así como el impacto que esta configuración tuvo en los aprendizajes de los estudiantes que las transitaron, es un objeto interesante de ser analizado.

Indagar esta situación en el marco de la Especialización en Pedagogía de la Formación, cobra un valor fundamental, puesto que implica repensar, analizar y construir nuevas perspectivas acerca de la formación de formadores.

Dada mi formación y mi campo de actuación profesional, focalizaré mi análisis en la residencia docente. Es por ello que el problema que abordaré refiere a la significatividad de los dispositivos de formación desarrollados por la cátedra de Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires durante los años 2020 y 2021.

IV- Sistematización de estudios y debates sobre la problemática:

El análisis de la temática “Residencia Docente en tiempos de Pandemia: un análisis de la significatividad de los dispositivos de formación desarrollados por la cátedra de Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires durante los años 2020 y 2021”, invita a la sistematización de aportes conceptuales y metodológicos vinculados a:

- La residencia y el campo de la práctica docente;
- La continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: nuevos escenarios educativos
- La reconfiguración de las prácticas: la inclusión de la tecnología educativa

A continuación, se presenta un breve desarrollo de estos ejes a la luz de aportes teóricos significativos del campo y del período temporal (2020-2021) que será el objeto de estudio.

i- La residencia y el campo de la práctica docente

La Residencia Docente, tal como se indica en el programa de la materia, se inscribe como una etapa académica final de la carrera de grado del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; por tanto, se constituye en un espacio privilegiado para el reconocimiento de los aportes que cada disciplina y campo intelectual de esta carrera ofrece para analizar y tomar decisiones respecto de las prácticas docentes a través del contacto directo y vivencial en el terreno profesional, en tiempo real, o a partir del trabajo reflexivo sobre distintos tramos de la historia laboral-profesional de los estudiantes.

La Residencia Docente se define así como un espacio de integración y de síntesis de los aportes teóricos y prácticos que ofrecen las demás asignaturas del profesorado, puesto que considera como marcos teóricos los aportes de la didáctica general, de la didáctica específica de las ciencias jurídicas (que encuadra el contenido disciplinar a ser enseñado), de la política educativa y del análisis institucional y organizacional. Todos estos aportes enriquecen entonces la idea de que la Residencia Docente es un momento de pasaje de roles, de espacios, de culturas, de posiciones: “*Debemos referirnos a la residencia y al residente como haciendo un pasaje*” (Souto, 2011).

En esta línea, la Residencia Docente puede concebirse como un espacio atravesado por múltiples dimensiones que pone el acento fuertemente en el dispositivo de la práctica. Como plantea María Cristina Davini (2015) una práctica configurada por zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente y zonas conscientes, permeables a la reflexión.

Dichas prácticas se desarrollan en contextos sociohistóricos concretos y no en ámbitos prefigurados por lo que los dispositivos de formación que las recuperan deben considerar la necesidad de abordar su análisis desde diferentes planos: la observación; el acompañamiento, el continuo intercambio con los residentes; dispositivos de evaluación acordes a esta práctica, y el análisis y reflexión de la experiencia. (Edelstein, 2013)

Es por ello que, como expresa Marta Souto “*la residencia consiste en poner a la persona en formación en situación de ejercicio de la acción*” (Souto, 2011). La práctica, en este sentido, es fuente de conocimiento singular, al revés de la concepción de la práctica entendida como el lugar de aplicación de la teoría, donde la técnica es llevada al acto sin considerar la situación ni las características y particularidades de los alumnos.

La Residencia Docente, entonces, se ve atravesada por la perspectiva que se asume en lo relativo al lugar que ocupa la práctica. Desde el campo didáctico, la enseñanza en la universidad ha presentado a lo largo de las últimas décadas concepciones diferentes respecto a la relación teoría - práctica, y por consiguiente al lugar de la práctica en la formación profesional.

Como principio general metodológico, que involucra los procesos de enseñar y aprender en toda situación didáctica, la relación teoría - práctica configura de un modo particular los propósitos, los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, los recursos y la propuesta de evaluación. Como proceso de formación en la profesión, esta articulación se

desarrolla a través de una estrategia metodológica que propicia el conocimiento y la reflexión de la acción.

Donald Schön (1992) realizó interesantes aportes desarrollando una epistemología de la práctica que permitió superar las limitaciones de la racionalidad técnica. Para él la práctica plantea zonas de incertidumbre “que escapan a los cánones de la racionalidad técnica” y nos plantean problemas singulares que requieren de construcciones propias para resolverlos. Esta construcción sólo se logra si el práctico desarrolla un proceso de reflexión y conocimiento en la acción. La reflexión se constituye entonces como un puente entre el pensamiento y la acción, entre la teoría y la práctica.

El conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer una práctica profesional: “lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta a los que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizá también en otras que juzguemos similares” (Schön, 1992:40). En este sentido, la enseñanza de la práctica profesional requiere de la elaboración de dispositivos particulares que permitan a los estudiantes acercarse al conocimiento de la acción construido y generado en su campo profesional: espacios de práctica que vayan más allá de la mera aplicación de la teoría desde una racionalidad técnica, y que sean pensados y dispuestos para la tarea de aprender una práctica reflexionando en la acción.

Esta perspectiva de la Residencia Docente y la práctica profesional se nutre de una mirada particular sobre el proceso de formación. Entendiendo por formación, al decir de Marta Souto, *“una dinámica de transformación en el sujeto docente, como la búsqueda de formas nuevas para cumplir ciertas tareas para actuar en el campo profesional de la docencia”* (Souto, 2016).

La formación docente, desde esta perspectiva, es transformación permanente. No es aplicación de saberes teóricos sino una construcción que se complejiza y cobra sentido en el actuar y construye en esta acción nuevos saberes. Es por ello que en los espacios de formación es necesario diseñar dispositivos adecuados para acercarnos lo más posible al campo real, es decir herramientas adecuadas para crear las condiciones de formación.

Como plantea Marta Souto (2016) el proceso de formación es un proceso que opera tanto en el formador como en el formado, y si bien reconoce la necesidad de transmitir contenidos, resalta la necesidad de desarrollar capacidades en los docentes para el ejercicio de su profesión.

En este sentido y en línea con los referentes teóricos mencionados, la formación de docentes requiere centrar el protagonismo en quienes se forman. Esto supone considerar al sujeto en formación de forma integral (con sus afectos, emociones, experiencias, creencias), comprender la complejidad del proceso de formación (interacción entre el objeto, el sujeto en formación, el formador y el contexto de la práctica) y concebir este proceso como un trayecto (proceso con la apertura necesaria para que los sujetos en formación definan algunas de las instancias formativas). (Anijovich, 2014)

Atento que el interés de la investigación está puesto en una problemática de la mayor actualidad que es la situación de la enseñanza desde la imposibilidad de la presencialidad y lo que suceda con esta cuestión a lo largo del desarrollo del proyecto que habla de una proyección hacia adelante, debemos reconocer que no existe un desarrollo teórico conceptual sobre el mismo.

Debemos partir de los conocimientos preexistentes en el tema de las prácticas de la enseñanza y de las prácticas preprofesionales y justamente la investigación deberá dar cuenta de las producciones teóricas que se vayan produciendo a partir de esta situación inédita.

Existe bibliografía clásica relacionada con el campo de las prácticas de la enseñanza. No podemos desconocer, entonces, los aportes de las Profesoras Camilloni, Souto, Davini, Edelstein, Anijovich, Alliaud entre las más destacadas que han trabajado estos temas.

Por lo cual, mucho de lo planteado en las investigaciones de la cátedra y las producciones que de ella surgieron; temas tales como el funcionamiento de las parejas pedagógicas en las prácticas preprofesionales en la formación docente (Devetac y Marchegiani, 2019), la función tutor en la formación en instancias de prácticas preprofesionales (Devetac, Marchegiani y Rubio, 2019a) y orientaciones para la enseñanza virtual (Devetac y Marchegiani, 2020) nos sirvan de punto de partida para seguir profundizando en esa línea.

En cuanto a las prácticas en general, las prácticas preprofesionales ó profesionales se reconoce como base teórica algunos textos clásicos (Bion, 1980) (Bourdieu, 1991) (Perrenoud, 1994) (Altet, 1996) y otros y los de mayor actualidad (Menghini, Negri, Guillermo (comps.) 2018) (Sanjurjo (coord.) 2018)

No cabe duda de que el objeto central de la investigación son las prácticas de la enseñanza. Como plantea María Cristina Davini (2015) una práctica configurada por zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente y zonas conscientes, permeables a la reflexión.

La práctica, en este sentido, es fuente de conocimiento singular, al revés de la concepción de la práctica entendida como el lugar de aplicación de la teoría, donde la técnica es llevada al acto sin considerar la situación ni las características y particularidades de los estudiantes.

La formación en las prácticas, desde esta perspectiva, es transformación permanente. No es aplicación de saberes teóricos sino una construcción que se complejiza y cobra sentido en el actuar y construye en esta acción nuevos saberes. Es por ello que en los espacios de formación es necesario diseñar dispositivos adecuados para acercarnos lo más posible al campo real, es decir herramientas adecuadas para crear las condiciones de formación.

Dos ejes centrales para pensar son las categorías de espacio y tiempo: el trastocamiento del espacio “derrumbe de los espacios” “la clase en casa” y del tiempo “estallado” como marcos de encuadre según términos de Inés Dussel (2020) y los planteos, sobre las mismas temáticas, de Diana Mazza (2020) sobre la forma de pensar el tiempo y la temporalidad y sobre la generación de un espacio continente.

El marco de análisis de las prácticas de la enseñanza (ya sea en disciplinas teóricas, de formación docente o de situaciones preprofesionales) será un análisis esencialmente didáctico (Edelstein, 2000), sin descuidar cuestiones de otro orden (político, institucional, normativo, etc.)

Cabe dejar sentada, entonces, la posición epistemológica en relación a la didáctica o teoría de la enseñanza que asume la cátedra. “Nos posicionamos en una concepción de *didáctica* que prioriza su capacidad *analítica* y *reflexiva* ... esto es, que trata de dar cuenta de las situaciones de enseñanza a partir de un pensamiento que busca comprender y reflexionar críticamente sobre lo que sucede ... y en una perspectiva *didáctica situada* y *contextualizada*, que trabaja en torno a situaciones concretas, singulares, que se desarrollan en un entrecruzamiento de variables de distinto nivel; ...” (Mastache y Devetac, 2018).

ii. Continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: nuevos escenarios educativos

La situación inédita que atravesaron los sistemas educativos, producto de la pandemia por el

COVID-19, despertó una interesante reflexión acerca de la continuidad pedagógica y el modo de sostener las trayectorias educativas frente a estos nuevos escenarios. En este sentido, la escuela se vió obligada a reconfigurar sus espacios, tiempos de trabajo y propuestas pedagógicas utilizando la tecnología como elemento mediador.

Un plano que se ha visto fuertemente conmovido en este contexto remite a las características del dispositivo escolar. En la escuela tradicional, la tarea de enseñar se desarrolla en el contexto de un dispositivo escolar que se caracteriza por: la segmentación de tiempos, un espacio social específico para la tarea pedagógica, una situación colectiva de aprendizaje y un cuerpo de especialistas que cumplen con la tarea de enseñar. (Basabe y Cols, 2007). Estas características, que configuran al dispositivo pedagógico, se vieron transformadas completamente durante el año 2020 puesto que el tiempo de enseñar y aprender dejó de ser sincrónico, el espacio pedagógico pasó de ser la escuela a ser el hogar, la situación colectiva de aprendizaje se vió obstaculizada, y la tarea de enseñar osciló entre el docente y las familias.

La pandemia conmovió las prácticas docentes y puso de manifiesto el lugar central de la escuela: garantizar el derecho a la Educación. Se intensificó así la pregunta central de cómo garantizar este derecho en el marco de una educación mediada por la tecnología, cuando el acceso a los dispositivos electrónicos no estaba resuelto. Como expresa Mariana Maggio “*se requieren enormes esfuerzos de articulación de las políticas de salud y educación, e inversiones extraordinarias para compensar las deudas, empezando por el acceso a la tecnología.*” (Maggio, 2021).

Las escuelas se encontraron en una situación inesperada, se dieron cuenta de lo necesario que era el acceso a la tecnología para garantizar esa igualdad, y con pocos recursos hicieron frente a un proyecto de “educación a distancia”. Las clases se trasladaron a los hogares, que en el mejor de los casos contaban con una computadora y en otros con sólo un celular con datos. Y fue así que la pandemia evidenció cruelmente la deuda que tenemos con la inclusión digital. En este sentido, el que no tiene acceso quedó excluido por completo.

Como expresa Maggio (2021) “*La pandemia hizo muy evidente la necesidad de todos de estar comunicados. Directivos con docentes y estos entre sí; directivos y docentes con familias y estudiantes, y estudiantes entre sí...*” De allí que surge la pregunta acerca de ¿cuál será el espacio para que esta comunicación sea efectiva? Esta respuesta fue respondida de modo

diferente en cada institución educativa, puesto que cada contexto escolar asume características específicas de acuerdo a su comunidad.

Pero con el paso del tiempo los docentes se apropiaban de diferentes formas de herramientas digitales, y encontraron en ellas, la vía para llevar a cabo ese encuentro tan preciado.

En este escenario el primer aspecto que se modificó del dispositivo escolar tradicional fue el **espacio** pedagógico. Para Inés Dussel (2020) la pandemia puso de relieve que la escuela es un espacio de emancipación, un espacio que invita a alumnos y docentes a construir un vínculo de saber.

En este sentido, la autora nos invita a pensar en ese espacio propio que le falta a la tarea pedagógica, ausencia que hace visible que en las aulas y en las escuelas pasan ciertas cosas necesarias para educar y para educarse que no pasan en las pantallas: *“Parece que seguimos necesitando alguna territorialidad, algún encuadre, aunque sea digital (...) Hay un tema con la simultaneidad y con la sincronización del aula que no tenemos resuelto en esta virtualidad. Sin dudas necesitamos maestros que se ocupen de pensar cómo hago para trabajar con estos nuevos recursos y con esta realidad”* (Dussel, 2020).

Flavia Terigi (2020) nos invita a pensar también en los modos en los que se da esta continuidad pedagógica en el marco de la escuela cerrada como una política de cuidado. En este sentido refuerza la idea de que la Pandemia visibilizó una realidad que la escuela siempre sostuvo: la tarea de enseñanza es una tarea especializada. Si bien este nuevo escenario trasladó el aprendizaje el hogar coordinado muchas veces por la familia, fundamentalmente en el nivel educativo que se analiza en esta tesina, la tarea de programar y desarrollar la enseñanza es del docente.

En línea con lo anterior, la autora propone una interesante reflexión acerca de qué tipo de educación se está ofreciendo en el marco de este contexto (al menos al momento de la conferencia que aquí se retoma dictada en el mes de mayo del año 2020): ¿es educación a distancia? Su respuesta es que no lo es. Para que se pueda dar una educación a distancia es fundamental que la propuesta sea planificada. En este sentido, para ella, la imposibilidad de planificar los tiempos, las propuestas, los espacios pedagógicos, etc... no permite construir una propuesta de educación a distancia sino una “educación en el hogar comandada por la escuela”. Para ella, disponer de tecnología no es sinónimo de disponer de “didáctica”, y la educación a distancia requiere esencialmente de eso: *“Entonces, en este contexto, tenemos educación en los hogares comandada por la escuela. Ha tomado principalmente la forma*

de asignar tareas, recibir y corregir las tareas, hacer devoluciones y los que se van animando o tenían más experiencia en entornos como este, por ejemplo, arman encuentros con todos sus alumnos o con grupos más chiquitos. Envían mensajes de audio, graban videos con su celular, tratando de sostener una relación pedagógica” (Terigi, 2020: 111)

En lo que refiere a la tarea especializada de los docentes y el diseño de propuestas pedagógicas, Diana Mazza (2020) nos invita a reflexionar acerca de la idea de “salir a tiempo”. En los primeros momentos de la Pandemia se combinó la ausencia de tiempo para pensar y tomar decisiones, con la necesidad de buscar y encontrar herramientas para poder enseñar: *“fue la necesidad de meterse en una carrera vertiginosa por salir a tiempo con propuestas y con formas de enseñar que no estaban armadas y que, por lo tanto, demandaba de un trabajo a tiempo completo, sin poder discriminar en ese momento cuándo se trabajaba y cuándo no. Es decir, una de las primeras cosas que advertí en ese primer tiempo fue la dificultad para ponerle límites al trabajo, acompañado por una carga de ansiedad importante y al mismo tiempo también de surgimiento de herramientas de colaboración. Las cadenas de WhatsApp, los chats, intercambiando información sobre distintos tipos de dispositivos y sobre experiencias que se iban haciendo, cuáles funcionaban, cuáles no. Realmente hubo una actividad de una efervescencia de búsqueda de herramientas muy evidente”.* (Mazza, 2020:81).

La transformación del tiempo y el espacio pedagógico, configuró entonces las propuestas de enseñanza y aprendizaje en un marco inicial de incertidumbre y desconcierto que despertó angustia. Esto configura para la autora, la necesidad de pensar ya no en el tiempo pedagógico como el que solíamos concebir al momento de planificar la enseñanza pensado como un tiempo lineal, sino una “temporalidad” diferente para el aprendizaje: *tenemos que empezar a formular hipótesis sobre cuál es la temporalidad que les estudiantes van a tener en relación con lo que nosotros planteemos. En un contexto peculiar donde no están dentro de la escuela, donde están en una casa compartida con otras personas, donde no necesariamente tienen un tiempo específico que nosotros pensemos para el trabajo. Es decir, tenemos que empezar a pensar no en tiempos del calendario, sino de la significación que el tiempo tiene para los estudiantes”* (Mazza, 2020: 84)

iii. Reconfiguración de las prácticas: la inclusión de la tecnología educativa

Por su parte, Flavia Terigi e Inés Dussel (2020), nos invitan a pensar acerca del lugar de la reflexión en la práctica docente y la formación inicial y continua que se requiere para asumir este tipo de desafíos. Enseñar, hoy más que nunca, implica en palabras de otra referente como Andrea Alliaud “*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, re-crear 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).

En el plano de esta necesaria reflexión acerca de las propuestas pedagógicas que los docentes ofrecen a sus alumnos, Francesco Tonucci (2020) acerca interesantes aportes para pensar el valor de las propuestas que actualmente la escuela está ofreciendo. Abre un camino de reflexión acerca de la selección de saberes en este contexto, y el valor social que tienen los mismos para la sociedad en su conjunto y para cada niño en el contexto de su hogar.

En este sentido, Flavia Terigi (2020) aporta interesantes reflexiones en lo que concierne al derecho a la educación, el sostenimiento de las trayectorias educativas de cada alumno y alumna y el vínculo entre docentes y alumnos, como eje central de la actividad pedagógica. También nos invita a tomar dimensión del enorme desafío que enfrenta el Sistema Educativo Argentino para garantizar no solo el acceso sino también el uso adecuado de la tecnología, puesto que como se expresó anteriormente “*disponer de tecnología no es disponer de didáctica*”. (Terigi, 2020).

La transformación del dispositivo escolar y las reflexiones que surgen a propósito de los desafíos que nos impone la continuidad pedagógica en este contexto, obligó a muchos docentes a considerar la inclusión de la tecnología educativa en su práctica habitual. Numerosos estudios en este campo han demostrado que el modo en el que los docentes incluyen la tecnología determina en gran medida la riqueza de la propuesta de enseñanza.

En el siglo XXI las nuevas tecnologías de la información y la comunicación surgen como una posibilidad de innovación en los escenarios educativos. Muchas políticas públicas en

Latinoamérica las pusieron en un lugar privilegiado, con acciones que favorecían la inclusión de las mismas en ámbitos educativos. Pero es real, y fue notorio a partir del análisis de diferentes programas que se llevaron a cabo en distintos países de América latina, que la inclusión de tecnologías en un aula no garantiza mejores aprendizajes. Pensar en la tecnología como la herramienta para resolver problemas educativos, no fue la clave. Algunas investigaciones (Pérez Gómez, 1993; Maggio, 1995) pusieron de manifiesto que ninguna de las propuestas educativas con inclusión de tecnología se convertiría en soluciones mágicas, si el docente no las conoce y toma decisiones coherentes con sus intenciones pedagógicas y el contenido a enseñar.

En el año 2005 Mariana Maggio, tecnóloga educativa argentina, inició un trabajo de campo que puso el foco en las prácticas pedagógicas que utilizaban tecnologías educativas. Por el año 2012 su investigación concluyó en dos tipos posibles de inclusión de la tecnología en el aula: la inclusión efectiva o la inclusión genuina de la tecnología educativa.

La inclusión efectiva es aquella en la que los docentes no incorporan la tecnología con el objetivo de mejorar sus prácticas, no reconocen su valor ni la integran con sentido didáctico. Muchas veces lo hacen porque está de moda, porque deben hacerlo, porque serán supervisados, etc. Marcando la presión que sentían muchos docentes por utilizar dichas tecnologías por el hecho de estar disponibles. Las tecnologías se usan, pero el docente no le da el valor para la enseñanza y no las incluye en sus prácticas con el fin de enriquecerlas. En muchos casos se usan “porque hay que hacerlo”, eso no termina de ser un uso instrumental del recurso, que no busca ser parte de la planificación, sino que están o pueden no estarlo. La idea de una inclusión efectiva nos pone a pensar en cuál es el rol del tecnólogo educativo, su mirada específica y experta en torno a la inclusión de tecnologías en el aula. Tal vez no es este el camino, pero sí es importante poder reconocer este tipo de inclusión en las escuelas. Pensar que durante la pandemia muchos docentes se encontraron con la necesidad forzada de incluir tecnologías en sus clases y potenciar estos primeros acercamientos. Pensando en hay personas formadas y especializadas para acompañar a los docentes en estos procesos.

La inclusión genuina, por el contrario, reconoce el valor de la integración de las nuevas tecnologías a la enseñanza puesto que las utiliza para enseñar el objeto de conocimiento que le corresponde: *“La inclusión genuina alcanza los propósitos de la enseñanza y sus*

contenidos, pero adquiere su mejor expresión en la propuesta didáctica cuando emula en este plano de la práctica el entramado de los desarrollos tecnológicos en los procesos de producción del conocimiento en el campo al que esté refiriendo". (Maggio, 2012). Docentes que pueden encontrar en esta inclusión prácticas que no pueden ser ajenas al mundo en el que están inmersos sus alumnos. Estas prácticas alcanzan los propósitos de la enseñanza y sus contenidos, pero se apoyan en la propuesta didáctica, más allá del recurso tecnológico que seleccionen, y tiende a favorecer la comprensión genuina de los contenidos de enseñanza.

Poder pensar en el año 2020, como el año en donde las tecnologías pasaron a ser una parte necesaria de la escuela, nos obliga a pensar que una nueva trama se comenzó a construir, mientras enseñábamos en pandemia. En este sentido, la inclusión genuina se transformó en un componente clave de las propuestas pedagógicas: *"La inclusión genuina nos alerta acerca de la importancia de ahondar nuestra comprensión sobre las tramas de la construcción del conocimiento disciplinar en la contemporaneidad"*. (Maggio, 2012)

El diseño de una propuesta de enseñanza que involucre el uso de la tecnología educativa de forma sólida, como nos plantea Flavia Terigi (2020), invita al docente a una reflexión profunda acerca del *qué, para qué y cómo* de su propuesta de enseñanza. Diseñar una propuesta didáctica no se circunscribe a la selección de un conjunto de estrategias o recursos digitales, sino que conlleva una toma de decisión fundamental en el plano de su intencionalidad pedagógica.

En este sentido, la tarea didáctica propone al docente una indagación acerca del *para qué*, reflexionando así acerca de qué quiere que sus estudiantes aprendan y qué puede ofrecerles con su propuesta de enseñanza. Dicho de otro modo, pensar el *para qué* implica tomar decisiones respecto de los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje.

Esta reflexión se vincula fuertemente a una de las tareas esenciales del docente: la toma de decisión acerca de la meta que desea alcanzar: *"Las prácticas pedagógicas más innovadoras y poderosas no son aquellas en las que se utilizan tecnologías sofisticadas y modernas, sino aquellas en las que el docente sabe con claridad qué quiere enseñar y persigue objetivos de alto valor formativo"* (Devetac y Marchegiani, 2020).

Otra pregunta fundamental en el plano de la reflexión didáctica se refiere a la definición del *qué* de la enseñanza. Este planteo tiene un alto valor puesto que invita al docente a preguntarse acerca de todos los saberes que desea enseñar en el marco de su propuesta. El *qué* no es sinónimo de "tema" sino de "contenido". Un tema se convierte en contenido *"en la medida que se especifican en relación con ciertos propósitos formativos y se define una*

forma de presentación". (Cols, 2004). Esta pregunta implica pensar en ¿qué es valioso transmitir de ese tema? ¿Cómo realizaré la transposición didáctica? ¿qué saberes, procedimientos y actitudes quiero transmitir con mi propuesta?

La última pregunta, que el diseño de una propuesta didáctica nos invita a hacer, tiene que ver con el *cómo* lo vamos a enseñar. Es aquí donde se ponen en juego un conjunto de actividades y recursos para la enseñanza y el aprendizaje, es decir un conjunto de estrategias didácticas. En el terreno de la tecnología educativa preguntarnos acerca del *cómo*, nos invita pensar en el desarrollo de estrategias de enseñanza integrales que involucren: espacios para la comunicación entre estudiantes y docente; producción de conocimiento colaborativo; instancias de andamiajea los aprendizajes de los estudiantes; y acceso a los contenidos a través de variadas estrategias didácticas y diversos soportes digitales. (Devetac y Marchegiani, 2020).

Como expresa Mariana Maggio (2020) si bien su equipo de investigación venía desde hacía tiempo preguntándose por el modo de reinventar la clase a partir del uso de la tecnología, la Pandemia puso sobre la mesa esta discusión casi de forma obligada. En este sentido, para la autora, estos tiempos deberían invitar a pensar la enseñanza tradicional que pone en el centro de la escena la explicación del profesor, el currículum se toma como un inventario, el contenido se concibe desde una lógica aplicacionista, y las evaluaciones solo sirven para la verificación. Sin embargo, se corre el riesgo de que este modo tradicional de pensar la enseñanza se traslade también a la virtualidad (Maggio, 2020: 9).

En este sentido, la autora refuerza la idea de que no alcanza con la inclusión de la tecnología (a la que hoy además nos vemos obligados) sino que es necesario reinventar la clase. Para ello hay que partir de a) La problematización, para mirar la realidad críticamente y poder entender los problemas que tenemos como sociedad y educar sujetos que tengan la posibilidad de transformarla desde una perspectiva crítica; y b) Codiseñar la propuesta con los estudiantes de modo de que lo que se enseña tenga sentido para ellos, y reconocer y dar valor a sus usos culturales. (Maggio, 2020:11).

La reflexión tecno-pedagógica conlleva para Maggio un aspecto fundamental: no al revoleo. Esto implica que más allá de las plataformas que cada docente seleccione es necesario crear propuestas:

“Tengo mi principio de vida que es “no al revoleo”. Hay millones de recursos digitales desde antes de la pandemia. El Ministerio de Educación, a través de Educ.ar, está haciendo

un esfuerzo enorme para organizarlos entorno a criterios, ponerlos a disposición, que además esto no genere un costo sobre el uso de los teléfonos. Pero, todo esto, además nosotres les docentes, tenemos que ponerlo en el marco de una propuesta pedagógica que armamos igual sin pandemia. Porque eso es lo que articula, lo que le da sentido a la forma de una narrativa pedagógico-didáctica, a la experiencia de aprendizaje que van a vivir nuestros estudiantes. No alcanza con poner recursos digitales a disposición. No al revoleo. Creemos propuestas como las que creamos siempre. Pensando, la realidad mutó mucho y probablemente siga mutando”(Maggio, 2020: 12).

V- Objetivos de la propuesta de investigación-acción:

Como plantea Ines Dussel (2020), una de las preocupaciones más fuertes que tuvo la formación docente inicial en el tiempo de Pandemia fue el hecho de pensar en qué hacer con el campo de la práctica.

Esto conllevó como expresa Bracchi (2020) el desafío de desentrañar los modos de entender lo escolar y la diversidad de trayectorias.

En el marco de la situación inédita que atravesó la formación docente durante los años 2020 y 2021 y del valor que reviste el análisis de las propuestas de formación docente que se desarrollaron durante ese período, considero oportuno desarrollar una propuesta de investigación que analice la significatividad de los dispositivos de formación desarrollados por la cátedra de Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires durante los años 2020 y 2021.

Los objetivos de dicha propuesta serían:

General:

- Analizar la significatividad de los dispositivos de formación desarrollados por la cátedra de Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires durante los años 2020 y 2021.

Específicos:

- Identificar las propuestas pedagógicas y dispositivos que desarrolló la cátedra de

Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio en la Argentina durante los años 2020 y 2021.

- Analizar, a la luz de marcos teóricos centrados en la formación en la práctica docente, la significatividad que esos dispositivos tuvieron para los estudiantes que transitaron la asignatura.
- Producir conocimiento acerca de propuestas pedagógicas de formación docente inicial durante la Pandemia por el Covid 19 en Argentina.

VI- Estrategias de acción y plan de actividades:

Para el desarrollo de esta propuesta de investigación, y tal como se presentó en los objetivos antes mencionados, profundizar en las propuestas pedagógicas que se desarrollaron en la cátedra Residencia Docente durante el período 2020-2021 a partir de entrevistas a docentes y graduados de la cátedra.

La metodología que se emplearía en el proceso de investigación-acción referiría a un diseño de investigación de tipo cualitativo.

Como instrumento de recolección de datos se llevarán a cabo entrevistas semi-estructuradas a los actores mencionados, y el análisis de los dispositivos pedagógicos y recursos que elaboró la cátedra durante ese período.

El análisis de la información obtenida se analizaría desde el enfoque de la teoría fundamentada de A. Strauss y J. Corbin (2002). Mediante este método, la recolección de datos, el análisis y la producción de teoría guardan estrecha relación entre sí. El procedimiento a seguir, denominado método comparativo constante, parte del análisis minucioso de los datos para la construcción de la teoría, en un proceso espiralado de interacción entre los datos y la teoría.

La muestra estaría conformada por diez 10 docentes (que son los que formaron parte de la cátedra durante ese período) y al menos 20 estudiantes de cada cuatrimestre de los años 2020 y 2021.

En el análisis del estado del arte se haría referencia a los campos de saber de la formación docente, la práctica docente, las tecnologías educativas, la didáctica general, a la vez que se analizarán aspectos específicos de la emergencia sanitaria por el COVID-19 que impactan en el plano pedagógico.

VII- Bibliografía citada en el trabajo:

Alliaud, A (2017): Los Artesanos de la Enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, R y G. Cappelletti (coords.) (2014) Las prácticas como eje de la formación docente. Buenos Aires, eudeba.

Basabe, Laura y Cols, Estela (2007) La enseñanza. Buenos Aires. Paidós.

Bracchi, C. (2020). Material de la Clase. [Seminario Profesores, juventudes y escuela media]. Especialización en Pedagogía de la Formación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Cols, E. (2004): Programación de la enseñanza. Ficha de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.OPFYL.

Camilloni, Alicia et al (2010): El saber didáctico. Bs. As., Paidós.

Devetac, R y Marchegiani, M (2020): Orientaciones para el diseño de clases virtuales. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Derecho. Profesorado en Ciencias Jurídicas.

Devetac, R y Mastache A (2016b) “La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva”. Ponencia presentada al III Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. Buenos Aires, Facultad de Derecho (UBA).

Devetac, R. y Marchegiani, M. (2019) “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.

Devetac, R., Marchegiani, M. y Rubio, M. (2019) “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).

Dussel, Inés (2010): VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital / Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo. - 1a ed. - Buenos Aires, Santillana.

Dussel, Inés (2020): “La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad” Conversatorio virtual organizado por el ISEP (Instituto Superior de Estudios Pedagógicos) <https://tinyurl.com/ybh4mgus> (duración 1h 19 min 07 s).

Dussel, Inés (2020): La formación docente y los desafíos de la Pandemia. Revista científica EFI Volumen 6 N° 10 .

Devetac, R, Marchegiani, M y Rubio, M (2021): El desafío de enseñar a enseñar (ciencias jurídicas) sin presencialidad en entornos virtuales. Academia. Año 19, número 37. Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Edelstein, G. (2013) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.

Legarralde, M. (2019). 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.

Maggio, M. (2012): Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad, Buenos Aires, Paidós.

Maggio, M. (2018): Reinventar la clase en la universidad, Buenos Aires, Paidós.

Maggio, Mariana (2020): “Enseñar en tiempos de pandemia 2020” Conversatorio organizado por el Departamento de Educación de la UNCA (Universidad Nacional de Catamarca) <https://tinyurl.com/ya79sk9d> (duración 58 min 22 s).

Maggio, Mariana (2021) Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias. Buenos Aires. Paidós.

Mazza, Diana (2020): “Rol docente y vínculos en la virtualidad” Entrevista en Programa Educación Hoy de Fundación Luminis <https://tinyurl.com/y795tbob> (duración 41 min 49 s)

Matthew J. Koehler, Punya Mishra y William Cain (2015): ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)?- Virtualidad, Educación y Ciencia- Año 6 . Número 10 - 2015-ISSN: 1853-6530. Universidad del Estado de Michigan, Estados Unidos.

Mc Ewan, Hunter y Kieran, Egan (comps.) (2005) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu, Buenos Aires.

Morin, E (1996) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa.

Kaplan, C y Szapu, E (2020): Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. Voces de la Educación. Clacso.

Perrenoud, P (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, Grao.

Schön, D (1992) La formación de profesionales reflexivos. Madrid, Paidós.

Souto, M (2011) “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.

Souto, M (2016) Los pliegues de la formación. Rosario, Homo Sapiens.

Soletic, A. (2020): Recomendaciones para el diseño de la enseñanza en la virtualidad. Documento 2. Serie “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas”. Citep. UBA Académica.

Terigi, Flavia (2020): “Enseñar y aprender en tiempos de pandemia” Conversatorio en vivo en Docentes Conectadxs (Facebook). Organizado por la Secretaría de Educación y Cultura del SUTEBA <https://tinyurl.com/y76z6omd> (duración 14 min 50 s).

Tonucci, Francesco (2020): “La infancia y el COVID-19” Ministerio de Educación de la Nación Argentina, en Diálogos sobre Educación. Escuela y conocimiento en tiempos de pandemia <https://tinyurl.com/ycddcz3p> (duración 51 min 49 s).