



Rupturas en los modos de programar la clase en didáctica: La formación docente en contexto de pandemia en los profesorados universitarios de música y letras de la Universidad Nacional de San Luis.

Mesa temática: 2. Articulación entre la DG y las DE: categorías en diálogo en el marco de las prácticas docentes en el nivel superior. Rupturas o continuidades ante el contexto de pandemia.

Nicolás Pereira

Universidad Nacional de San Luis

nicolasunsl@gmail.com

Melisa Aguirre

Universidad Nacional de San Luis

aguirremelisaantonellaunsl@gmail.com

Garay Soraya

Universidad Nacional de San Luis

sorayayamileg@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito central el de indagar en las continuidades y rupturas en la programación de la enseñanza en el espacio de Didáctica General en la Universidad Nacional de San Luis en el periodo marcado por la virtualidad de la formación universitaria. Al respecto entendemos que la adecuación de las prácticas de enseñanza al nuevo escenario formativo producto de la pandemia por Covid 19 motivó una serie de decisiones docentes pensadas para sostener a los estudiantes a la vez que se promueve un espacio de encuentro sobre un contenido (considerado imprescindible) en un cursado marcado por la incertidumbre y la angustia. En este sentido es que consideramos necesario comenzar a transparentar, una vez retomada la presencialidad, los cambios producidos sobre la construcción metodológica implementada (Edelstein, 1996) en función de los ejes nodales de la didáctica, las dificultades y potencialidades de dos grupos de estudiantes con formación diversa, y las finalidades que perseguimos como equipo. En esta misma línea consideramos necesario analizar algunos quiebres en relación a los modos de organizar la clase, entendida como espacio donde se desarrolla la práctica pedagógica, de comunicación,



de orden y desorden, consenso y conflicto, Sanjurjo (2003) y la implementación de un proceso de evaluación de la enseñanza permanente en función de dar respuesta a un nuevo escenario en la formación universitaria.

Por último destacamos que se realizaron encuestas anónimas para conocer la perspectiva de los estudiantes, en tanto actor imprescindible, acerca de sus vivencias en las clases y el impacto, o la ausencia del mismo, en función de las “movidas” (Burbules, 1999) producidas por el equipo en relación a este modo de plantear las clases para la formación de las futuras profesoras de Música Popular Latinoamericana y de Letras.

Por último, diremos que esta problematización en relación a la búsqueda de resolver estas dificultades con obstinación didáctica (Litwin, 1996) desde una enseñanza inclusiva en lo metodológico y al mismo tiempo rigurosa teóricamente.

Palabras clave: rupturas, construcción, didáctica

Introducción

Este trabajo surge ante una problematización que nos llevó a revisar nuestras acciones y transparentar algunas decisiones en el marco de la enseñanza de la didáctica para los profesados de Música y Letras de la UNSL en el contexto de pandemia. Entendiendo que el de la didáctica es uno de los espacios formativos más importantes de cualquier profesorado, ya que consideramos que ante la complejización de la formación docente y de la tarea que desempeñan nuestros egresados en las instituciones de educación media y superior, aportar elementos sobre la enseñanza como práctica histórica y social se vuelve imprescindible.

Se cree necesario además el hecho de asumir, de responsabilizarse, de poner el cuerpo, a los contenidos que se abordan. En este sentido es que consideramos imprescindible reflexionar sobre aquello que nos preocupa en torno a la formación de nuestros estudiantes buscando soluciones con obstinación didáctica (Litwin, 1996) Nos preocupa además cierta idea “mezquina” acerca de la autonomía del estudiantado, que entendemos se asemeja más a librarlos a su suerte en función de lo que pudieran aprender en la virtualidad, que a la generación de puentes y andamios para luego retirarlos cuando sea preciso, porque defendemos que enseñar implica ante todo “acompañar al otro”..

En este último sentido, podemos dar cuenta que parte de los desafíos en los casi dos años que trabajamos alejados de la presencialidad tienen que ver con reorganizar



algunos de los ejes conceptuales que son estructurales en nuestro campo como programación, enseñanza, construcción metodológica y clase, pensando en una nueva ruta que contemple una enseñanza con compromiso aún desde la virtualidad.

1.La formación docente en la universidad y la necesidad repensar la programación de la enseñanza y evaluar la enseñanza.

Pensar la enseñanza en la educación superior implica necesariamente tener que pensar con sentido didáctico la diferencia entre nuestras expectativas como equipo y el modo en que se plasmará la propuesta ante estudiantes concretos, en un contexto particular. Consideramos que es posible pensar en continuidades necesarias con prácticas que se constituyen en certezas, aún cuando el escenario cambia, sobre todo si se piensa en un modo de ser docente, en un posicionamiento en relación a la intención de ofrecer apoyaturas para comprender, tratando de ser rigurosos teóricamente pero flexibles en lo metodológico y cálidos en lo humano.

Hablamos de programación de la enseñanza, porque estamos convencidos de que a pesar del avance en las últimas décadas en relación a producciones teóricas y perspectivas despojadas de la lógica reduccionista y de lo instrumental, coexisten en nuestras carreras, modos de actuar (¿o de no hacer?) sobre este aspecto, desde un sentido burocrático con nulo sentido pedagógico. Continuando con esta línea, entendemos que en didáctica aparte de interactuar en la clase en relación a lo teórico, se deben transparentar las decisiones. Es decir, compartir “la cocina”, las discusiones de los equipos y ponerlas en la mesa para discutir las con los estudiantes. Interrogantes como: ¿Por qué se toman ciertas decisiones en torno a la organización y desarrollo de los conceptos centrales? ¿Cuál es el sentido de los cambios en relación al programa oficial? Ayudan a pensar y a hacer pensar en torno a la rigidez de ciertas prácticas y a la necesidad de enfatizar el carácter fundamentalmente práctico de la programación entendida como parte del intento sistemático por resolver problemas relativos a la enseñanza y el aprendizaje. Porque defendemos la perspectiva de que la programación debe ser entendida como hipótesis abierta o esbozo” (Palamidessi y Gvirtz, 1998) en el marco de esta serie de eventos que nos presentan restricciones a la hora de pensar la enseñanza.

Siguiendo con esta línea, nos detendremos en la posibilidad de pensar en la programación en su puesta en práctica con el sentido de evaluar los procesos de enseñanza. En este mismo sentido consideramos que, a pesar de que el denominador común es teorizar acerca de la evaluación de los aprendizajes, apostamos a pensar críticamente nuestro recorrido junto a estos estudiantes concretos porque, hasta para



pensar la evaluación al servicio de quienes aprenden, desde otro lugar y con otras estrategias, debimos con anterioridad evaluar el modo en que se desarrollaron nuestras prácticas de enseñanza. En este sentido nos preguntamos si se podía enseñar del mismo modo en que lo hicimos con anterioridad a la pandemia, si la cantidad de clases teóricas programadas podían tener la misma duración, si era posible trabajar la misma cantidad de categorías conceptuales del contenido (Steiman, 2020) o si podíamos promover procesos genuinos con actividades que generen un verdadero desafío cognitivo aún mediados por la pantalla. Para reorganizar lo anticipado construimos evaluaciones quincenales destinadas a revisar cada contenido, actividad y lectura propuesta. Nos llamó la atención que la tarea obligatoria sea defendida como amalgama con la continuidad en el espacio, dado que nuestros estudiantes pedían sentirse “ligados” a la entrega de tareas de mediana complejidad para no abandonar el cursado, para sentir que cumplían y que seguían siendo parte de algo, que solo por momentos era prioritario. La evaluación de la enseñanza provocó en esta etapa, el redescubrimiento de la potencialidad formativa y humana, de devolver a tiempo nuestras impresiones y orientaciones ante cada entrega.

2. Sobre las decisiones metodológicas

El contexto de pandemia por COVID 19, necesariamente nos problematizó como docentes, en nuestra tarea de enseñar, implicando momentos de interrogación y reflexión crítica. La situación que como sociedad y en nuestra tarea de educadores atravesamos, nos llevó a revisar las decisiones docentes, en un nuevo escenario formativo, que implicó rupturas para que fuese posible el sostenimiento y permanencia de los estudiantes en un contexto atravesado por la angustia y la incertidumbre. Esto hizo necesario reconstruir lo metodológico (Edelstein, 1996) en función de ciertos ejes centrales de la didáctica, teniendo en cuenta aquellas dificultades y potencialidades de los grupos de estudiantes, del contexto y de las intencionalidades sostenidas por el equipo docente.

Cuando hacemos referencia a lo metodológico adoptamos un posicionamiento epistemológico, que tiene que ver con aceptar aquella categoría de “construcción metodológica”, a la cual se refiere Edelstein cuando plantea, tomando a Díaz Barriga, que:

“Definir lo metodológico implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción. A ello hay que responder en primera instancia. Penetrar en esa lógica para luego, en un segundo momento, atender al problema de cómo abordar el objeto en su lógica particular a partir de las peculiaridades del sujeto que



aprende. Esto es a plantearse las vías que permiten “deconstruir ciertas estructuras producidas para ser apropiadas, construidas o reconstruidas por el sujeto de aprendizaje” (Díaz Barriga, 1985).

Entonces si hablamos de construcción aceptamos que ésta se conforma en situaciones y ámbitos particulares, en relación con un objeto y unos sujetos particulares en un contexto, institucional y áulico que proyecta un estilo particular y singular de formación. Una formación que entre muchos aspectos involucrados tiene que ver con ese encuentro educativo, donde es imprescindible considerar las condiciones de posibilidad de los sujetos, es decir, no podemos dejar de lado el contexto de pandemia y las necesidades específicas de aquellos sujetos que aprenden, reconociendo y valorando aquellas herramientas que la didáctica nos ofrece para tomar decisiones en lo metodológico.

Es aquí donde entran en juego los interrogantes acerca del lugar de los docentes, en su función y en su papel activo y reflexivo sobre los modos en qué enseñamos y ante todo cómo enseñamos un contenido con su lógica disciplinar, para unos determinados sujetos y en un contexto particular. Es preciso detenernos y preguntarnos cuestiones que tienen que ver con la enseñanza y específicamente lo vinculado a, cómo estamos llevando a cabo nuestras propias prácticas en un contexto cambiante, complejo y desafiante.

¿De qué modo es posible pensar en las decisiones metodológicas flexibles, atravesadas en un contexto de angustia e incertidumbre, de tal manera que el estudiante pueda encontrar sentido y significado a los contenidos de las asignaturas?

¿Cuál es el lugar que ocupamos los docentes en este sentido?

Se hace preciso asumir que como docentes nos posicionamos no como meros ejecutores sino como sujetos que reconocen el compromiso de educar, en un contexto complejo, en donde fue necesario reinventarnos y realizar actos creativos articulando la lógica disciplinar (en este caso la asignatura Didáctica y Curriculum), con sujetos, en este caso estudiantes de formación diversa, en el marco de un contexto singular, en la virtualidad obligada y en un contexto social y cultural complejo, como fue el aislamiento preventivo en pandemia.

Otro punto importante que fue necesario revisar, es el que tiene que ver con las “intencionalidades”, es decir cuál iba a ser nuestro posicionamiento respecto de este hecho histórico social y económico que irrumpió de un momento a otro, y que cambió y nos determinó en cuanto a las finalidades que teníamos como equipo docente. Esto necesariamente impactó en nuestra práctica docente y en la construcción metodológica, pues fue preciso vigilar y re formular objetivos, contenidos, tiempo y



espacio destinado a los contenidos trabajados en la virtualidad y ya no en la presencialidad, las relaciones de comunicación, la organización en general, la evaluación tema de controversia que implicó la adopción de otras miradas que fuesen más allá de emitir juicios de valor, sino en poder situarnos desde otro lugar, a la vez que revisando constantemente aquellos criterios de evaluación prefijados.

De esta manera las decisiones nos obligaron a una reflexión crítica y al desafío que conlleva pensar y revisar categorías didácticas complejas como; la construcción metodológica, más aún en tiempos de virtualidad.

A su vez ese desafío pone la mirada en la construcción metodológica como categoría que nos permite seguir pensando y concretando el sentido de la buena enseñanza, siempre que como docentes podemos percibirnos como sujetos activos y creativos en nuestra labor, pues la autonomía del docente ocupa un lugar central, para la toma de decisiones. Y es esto lo que se refleja en la construcción que como equipo fuimos realizando en la virtualidad, construyendo una metodología estratégica, situacional, es decir sin dejar de contemplar las situaciones y el contexto por el que atravesaban los sujetos, por ello es que se fue decidiendo qué era lo más apropiado en ese momento, un ejemplo fue proponer guías de lecturas de algunos textos centrales de la asignatura, pues éstas guías acompañaban al estudiante para realizar la lectura minuciosa del texto y que pudiesen identificar aquellas categorías y conceptos centrales de la asignatura. Claramente las intencionalidades guiaron las decisiones docentes que ampliamente se discutían en el equipo de la asignatura.

Nuestro posicionamiento alude a pensar y vigilar epistemológicamente la noción de construcción metodológica para no caer y aceptar la universalidad de un método que plantee una serie de pasos rígidos, de técnicas y procedimientos para resolver problemas, sin tener en cuenta el contexto o situación. Evidentemente el contexto no puede dejarse de lado, pues sería imposible priorizar la prescripción para regular la actividad docente, en contextos de angustia e incertidumbre. Es así como la creatividad se hizo necesaria e imprescindible junto con la reflexión e interrogación constante.

Siguiendo las categorías de “construcción metodológica” de Edelstein y atendiendo la situacionalidad vivida en el contexto de pandemia, lo metodológico fue “una construcción de carácter singular, en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares”, y ante todo teniendo en cuenta que lo metodológico se construye en relación al contexto áulico, el cuál en su momento tuvo que ver con llevar adelante las clases en aulas virtuales dentro de plataformas, y en una institución que fue realizando ajustes en la medida de lo posible para atender las diversas situaciones



que surgieron en pandemia, y finalmente lo social y cultural atravesado por la incertidumbre, la angustia y los miedos que se instalan en la sociedad y en los sujetos en particular.

Y podríamos plantear que la cuestión de lo metodológico guarda relación no sólo con lo que sucede en un aula virtual, sino también con aquellas instancias previas para actuar y valorar qué propuestas de enseñanza son más acordes con el contexto, el contenido y los sujetos particulares. Finalmente, en la revisión e interrogación crítica de la categoría de “construcción metodológica” es ineludible pensar que ello implica el reconocer al docente como un sujeto que asume su tarea de pensar y elaborar una determinada propuesta de enseñanza, donde lo metodológico surge como fruto de combinar y entrelazar dialécticamente la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos y los contextos y las situaciones particulares.

3.Re-pensar la clase en la virtualidad.

Hasta aquí nos hemos ocupado de reflexionar acerca de algunas preocupaciones sobre el modo en que pensamos se debe resignificar lo metodológico en la educación superior, considerando como eje vertebrador la discusión acerca de las rupturas que se produjeron y las continuidades necesarias en relación a re pensar nuestras acciones. La pandemia trajo consigo la necesidad emergente de cambiar los modos en los que veníamos llevando a cabo nuestras prácticas; como así también repensar, reflexionar y cuestionarnos una y otra vez sobre cuál era el mejor camino. a seguir, ya que la noción que teníamos acerca de la clase como lugar de encuentro, de intercambio se encontraba mediada principalmente por una pantalla, cámara, micrófono, la disponibilidad de una buena conexión internet y principalmente la ausencia de miradas, esto llevó a un escenario mucho más complejo e imprevisible, invadido de incertidumbre, en donde llevar a cabo la enseñanza.

Ante la situación que aconteció en marzo 2020, consideramos como una de las vías para llevar a cabo el cursado de la asignatura, la utilización de classroom y meet, esto llevó a reinventarnos en nuestros modos de enseñar y de “dar clases”.

Si nos remitimos a la noción de clase, desde sus inicios se la asimilaba al aula como espacio físico, entendiéndose como el lugar en el que se convocan un conjunto de personas. Existe hoy una mirada más amplia y compleja sobre lo que esta implica, como escenario complejo, multidimensional e imprevisible y principalmente como un espacio de encuentro entre docentes y estudiantes, encuentro que a raíz de la virtualidad forzada se vio limitada.



Recuperando la noción de clase de Menin (2001) sostiene que es el meollo del quehacer específico del docente universitario, realiza una distinción entre la clase clásica, clase participativa y el modelo de internet. Revalorizamos la primera, que constituye la forma más utilizada en la formación universitaria, e implica la enseñanza desde la oralidad, no a modo de monólogo, sino que incorpora el diálogo que posibilita el intercambio entre docentes y estudiantes, ya sea a través de la pregunta, comentarios, ejemplos y aclaraciones.

Para nosotros, esa clase clásica pensada en otro escenario debe ser trasladada a la virtualidad defendiendo la posición de la necesidad de la interacción simultánea entre docente y estudiantes. Buscamos entonces reconceptualizar lo clásico, en términos de dar clases, que en su momento fue encontrarse con los estudiantes por medio de meet. Su utilización posibilitó llevar a cabo “clases sincrónicas” y con ello tener contacto más directo teniendo en cuenta el contexto complejo que nos atravesaba en donde el encuentro como veníamos acostumbrados no era posible. Ahora bien, ¿qué aconteció en esos encuentros sincrónicos con los estudiantes?

Reflexionando retrospectivamente (Perrenoud, 2010) acerca de lo que vivenciamos en la cursada 2020 y 2021, en relación al sentido pedagógico que le otorgamos a las clases sincrónicas, entendemos a la enseñanza como un tipo de mediación pedagógica (Davini, 2015); en primer lugar valoramos el momento del intercambio, en donde los desarrollos teóricos fueron más puntuales y no tan extensos al estilo de “microteorías”, lo cual implicó revisar y redefinir los temas y las distintas categorías conceptuales que consideramos para trabajar en la clase lo cual implicó preguntarnos y re-preguntarnos acerca de qué era lo más valioso para su formación y a partir de ahí redefinir los tiempos de trabajo con cada tema y categoría. Allí también se le otorgó un lugar a la pregunta sobre el tema, a indagar sobre las dudas que se les presentan a los estudiantes ante la lectura de textos o resolución de las guías de lectura, como así también se trabajó con ejemplos y recursos audiovisuales, entre ellos esquemas integradores por tema y por unidad, cuadros, y vídeos alusivos.

En este sentido es importante mencionar la distinción entre lo que fue la virtualidad en el año 2020 y 2021. En el primero el trabajo desde lo virtual fue totalmente nuevo lo cual implicó atender a otras demandas y situaciones, y un grado mayor de complejidad ya que la mayoría no se encontraba familiarizado con los distintos recursos (zoom, meet y classroom) sumado al contexto de incertidumbre que generaba esta nueva enfermedad que varios estudiantes atravesaron, además de la situación de encierro.

En relación a la organización de las clases en general, teniendo en cuenta la carga horaria de la asignatura, corresponden dos clases por semana de dos horas, lo que en



la pandemia fue imposible de sostener, creando una ruptura en cuanto a la organización de los tiempos de la misma. Esto nos llevó a implementar otras instancias que no implique la conexión sincrónica que muchas veces se encontró obstaculizada. Ante esa situación, las clases sincrónicas fueron grabadas y publicadas en classroom, y también se recurrió al uso de videos explicativos sobre algún tema de la unidad.

En relación al uso de videos y clases por meet grabadas, recuperando la voz de los estudiantes, ellos consideran como valioso e importante para su formación sosteniendo que:

“La grabación de las clases en tiempo de pandemia fue muy eficaz, ya que los "en vivo" muchas veces tenían cortes (por el internet, por ruidos externos, por fallas en el micrófono, entre otros) y tener la clase grabada permitía volver las veces necesarias para tomar apuntes.”

“Destaco los encuentros virtuales, enriqueciendo la comprensión de las temáticas y nuestra formación en docencia.”

“Destaco el material que se subía en formato video-clase, los cuales podía ver siempre que necesitaba y no quedarme solamente con la toma de apuntes rápida”¹

Al mismo tiempo, surgieron otros aspectos que muchas veces interpelaron, y que refiere a la imposibilidad de la mirada, el poder reconocernos, del verdadero encuentro, lo que es fundamental en el acto pedagógico, dado que la interacción era mediada por un dispositivo y por la conexión a internet, que muchas veces las reiteradas interferencias, intervinieron negativamente en la buena comunicación y diálogo en la clase.

Unos de los aspectos que dejó y que consideramos como valiosos es el uso de classroom, ya que se constituye como una bitácora de la clase posibilitando tener un registro de todo el recorrido realizado a lo largo del cursado de la asignatura, ya que allí se encuentra las consignas, materiales didácticos elaborados, bibliografía, recursos audiovisuales, consultas realizadas por los estudiantes, anuncios sobre la cursada.

A modo de cierre

La educación superior celebra estos espacios de discusión franca e intercambio, se trata de buscar entre quienes ejercemos la docencia en el nivel superior escenarios concretos abordar aquellos aspectos que nos preocupan y de los que debemos ocuparnos, en pos de aportar y consolidar una teoría didáctica seria, comprometida y

¹ Fragmento de respuestas a la encuesta realizada a los estudiantes al finalizar el cursado.



rigurosa (Camilloni, 2008) Ante la complejidad de la enseñanza, nos hemos propuesto la posibilidad de pensarnos dentro del campo, para volver a debatir acerca de lo que entendemos necesario en pos de que la didáctica refuerza su eje en la producción y sistematización de nuevos saberes, en la reformulación de algunas categorías constitutivas, considerando los actuales escenarios y pensando en la intervención comprometida y rigurosa de nuestros estudiantes en las instituciones educativas.

Pensamos en rupturas, en un punto de quiebre que nos obliga a tomar nuevas decisiones en relación a modificar lo programado en un escenario que desvanece lo conocido.

Afirmados que las clases en la educación superior deben mostrar la suficiente flexibilidad tanto en los propósitos que las orientan, como en las categorías conceptuales abordadas y en los desafíos cognitivos (Edelstein, 2011) planteados a estudiantes que ven avasallada la forma de vida conocida. Alguna de las opiniones de este grupo de estudiantes refleja en este trabajo el tránsito en el espacio y el modo en que vivenciaron nuestras decisiones.

Por último, rescatamos la idea de la programación como aspecto sustancial en los modos de actuar y pensar la formación en la educación superior. Abogamos, parados en los fundamentos de una didáctica comprometida con la práctica, por un mayor compromiso a la hora de pensar en cómo se comunica a los equipos con los que se articula desde la horizontalidad tan necesaria pero tan poco lograda, a los estudiantes en relación al recorrido que deberán seguir...Porque creemos y sostenemos que transparentar y fundamentar las decisiones ante los estudiantes no pone en juego la autonomía del profesorado.

Referencias

Camilloni A. y otros (2006) *El saber didáctico*. Paidós.

Edelstein, G (1998) "El método. Un capítulo pendiente en el debate didáctico contemporáneo." En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Varios autores. Paidós.

Gvirtz, S. Palamidesi, M. (2006) *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Aique.

Litwin, E. (1996). "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En Camilloni, A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*.

Orienti, N. y Justianovich, S. (2017). Decisiones metodológicas en la enseñanza. En Ficha de cátedra Didáctica y Currículum. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de



Humanidades y Ciencias de la Educación.

Ovide Menin (2001) *Pedagogía y universidad*. Currículum, didáctica y evaluación.

Homo Sapiens

Picco, S. (s/f) Volver a analizar la programación de la enseñanza. En: Didáctica y Currículum Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza Sofía Picco y Noelia Orienti (coordinadoras). EDULP.

Steiman, Jorge (2020) PENSAR LA CLASE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Steiman, Jorge. HOLOGRAMATICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ Año XVII
Número 32, V1 (2020), pp. 133-148 www.hologramatica.com.ar ISSN 1668-5024