XI Jornadas de Jóvenes Investigadores

Instituto de Investigaciones Gino Germani

26, 27 y 28 de octubre de 2022

María Paz Misson

paz.misson@gmail.com

Facultad de Humanidades y Cs.de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata

Estudiante del Profesorado de Sociología

**Eje problemático:** prácticas educativas en el nivel medio en tiempos de pandemia

**LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA EN**

**TIEMPOS DE BIMODALIDAD: LIMITACIONES Y POTENCIALIDADES**

**Palabras clave:** Prácticas de la Enseñanza - Ciencias Sociales – bimodalidad

**Introducción**

Aventurarse en las Prácticas de la Enseñanza en el cambiante 2021 representó, sin dudas, un desafío: la incertidumbre signó todo el trayecto. No está de más destacar que la institución destino (el colegio de pregrado con orientación artística de la UNLP) tiene la particularidad de poseer una armónica organización de gestión, un campus virtual con ágil funcionamiento, un equipamiento tecnológico nutrido en sus aulas y que por ende la presente reflexión no tiene el afán de ser extrapolable a otros casos/instituciones sino más bien una situada.

En las siguientes líneas se pretende dar cuenta, a partir del análisis de la experiencia de las clases impartidas en formato *bimodal* (virtualidad y presencialidad), de algunas virtudes de dicha expresión disruptiva de lo tradicional así como de las dificultades. Siguiendo a Puiggrós (2021) se puede decir que tanto la presencialidad como la virtualidad son modalidades que generan escenas y soportes educativos que en los últimos tiempos han tenido ingreso progresivo en la educación formal. En dicha contienda, la idea fue generar y sostener la presencia en los distintos espacios, tanto en los ya conocidos como en los nuevos o los posibles -virtuales y físicos- construyendo colectivamente una forma de *ser*, *estar* y *habitar* la escuela.

**Continuidad pedagógica en tiempos de incertidumbre**

La coyuntura tan dinámica requirió de una preparación que prevea los potenciales cambios con antelación y ello se plasmó principalmente –y desde un inicio- en la propuesta pedagógica (PP). La misma se constituyó concibiendo dos escenarios posibles: un plan de clases en función al plan del segundo semestre *bimodal* que estableció la institución destino de las prácticas (conformado por una clase presencial con la burbuja 1 que sería replicada para la burbuja 2 con una video-clase seguida de una semana exclusiva de las materias artísticas para luego “reiniciarse el ciclo” con clase presencial para la burbuja 2) y un plan de clases que contemplaba un incremento de la presencialidad (conformado por cuatro clases presenciales y ya sin burbujas).

Ahora bien, la mejoría epidemiológica irrumpió con sus novedades y concomitantes demandas/posibilidades generando que –de modo esperable, aunque no deseable- ninguno de los planes se ajustara *completamente* a las nuevas necesidades. Tras esa realidad se pudo confirmar por un lado, que: la PP es un punto de partida, un esbozo organizativo-teórico-guía indispensable, pero que dista mucho de ser un conjunto de prescripciones inmodificables; y por el otro que la –muchas veces desconcertante- *bimodalidad* puede dar paso a situaciones fructíferas –tanto así como “engorrosas”- en materia de enseñanza-aprendizaje. En este último sentido se considera que la *bimodalidad* permite crear una pedagogía basada en *temporalidades alternativas* que erigen una enseñanza disruptiva respecto de las lógicas de “secuencia progresiva lineal” (Litwin, 1997, p.109) hegemónica en las aulas de todos los niveles educativos.

Siguiendo a Siede (2010) la preocupación didáctica de les docentes de Cs. Sociales radica sin dudas en entrar en diálogo con una trama de pensamientos, valoraciones y representaciones que no son directamente observables. Traccionar el sentido común –mediante la pregunta y la repregunta, por ejemplo- en vistas de desnaturalizar las representaciones rígidas de la realidad social de les educandes es central ya que: “*la realidad que cada uno percibe tiende a ser fragmentada y sesgada, aunque cada sector la cree unívoca y veraz. Por eso es relevante que la escuela ofrezca oportunidades de ampliar, enriquecer y tamizar argumentalmente los discursos socializadores que se reciben en su entorno. La expectativa es que cada niño se integre en la sociedad pero también que tenga herramientas para incidir en su destino y favorecer los virajes necesarios”* (2010:42). Pero… ¿cómo llevar adelante dicha ambiciosa empresa de forma satisfactoria entre tantos cambios y con los requerimientos de modalidades diversas? Si bien, difícilmente exista una única respuesta para este interrogante, preguntarnos por el *cómo* permite abrirnos paso a un análisis cualitativo interesante de la propia experiencia vivida en “las prácticas”.

Las diferencias entre las dos modalidades ya mencionadas se hicieron presentes de manera notoria: la primera clase (de carácter presencial con asistencia perfecta de la burbuja 1 y su avidez por aprender) permitió los intercambios en tiempo real y la construcción de conocimiento en forma colectiva mediante la intervención docente[[1]](#footnote-1); mientras que la segunda (una video-clase que replicó lo hecho con la burbuja 1) al no permitir la *sincronicidad* limitó la posibilidad de los intercambios y estuvo plagada de complicaciones tediosas –verdaderos imponderables imprudentemente subestimados en mi propuesta- que eran de índole tecnológico y excedían lo estrictamente pedagógico[[2]](#footnote-2).

Sin dudas, la tracción del sentido común se presentó notoriamente más enriquecedora en la *presencialidad* antes que en la *virtualidad* (por lo menos que la virtualidad asincrónica presentada en la video-clase)[[3]](#footnote-3). Podemos decir también en favor de la presencialidad que fue más “convocante”, ya que la actividad propuesta fue entregada –considerando las entregas en clase y las que fueron vía campus virtual- en un 90% por alumnes de la burbuja 1. La primera dificultad propia de tener dos espacios separados y sujetos a distintas modalidades emergía -tal como supo señalar Lacchini[[4]](#footnote-4), docente del curso- la burbuja 2 estaba *desvinculada*. Es por ello que en vistas de unificar “el ritmo” del curso y tras el paso de tres semanas en las que no se pudo volver al aula (una semana fue exclusivamente de artes, la siguiente fue de los derechos y la ulterior de la primavera[[5]](#footnote-5)) y siguiendo la recomendación de la profa.de seguimiento envíe vía campus y WhatsApp unidireccional (los medios de comunicación virtuales del curso) la recomendación para que vean un breve video e ir “poniendose en tema”.

Luego del paso de casi un mes en el que se realizaron devoluciones personales de las actividad 1 vía campus Aulas web pregrado, y tras haberles enviado un video para que puedan “ponerse en tema” se consumó el segundo encuentro presencial. En esa ocasión dos factores fueron centrales: primeramente fue el conocer -finalmente- al curso completo (en rigor a 33 de 35 estudiantes) ya que se había regresado a la *presencialidad completa* y por otro lado, aunque no menos importante la observación evaluativa. En dicha clase, me encontré con caras nuevas y un curso bullicioso. Me decidí a pasar lista para intentar reconocerlos por sus nombres y pregunté si habían visto mis devoluciones a sus trabajos, la video-clase o el video que les había recomendado. La respuesta fue escasa o negativa y los “profe, yo hace un montón que no entro al campus” se hicieron presentes (no mentían, el sistema del campus me había enviado el aviso de “alumnos en riesgo” haciendo referencia a que muches estudiantes no habían ingresado a él) y la necesidad de realizar un repaso que “refrescara” los contenidos se impuso. Juntes recreamos parte del cuadro conceptual de la primera clase; la participación fue activa e incluso hubo enojos por no respetar las palabras de sus intervenciones orales.

Es esta segunda clase presencial se intentó ofrecer algunas imágenes, algunos datos, alguna descripción inquietante o elementos contradictorios que desafíe a pensar en por qué la realidad es como es. La fuerza del estudiante radicó en su capacidad de *asombro* ya que si los contenidos no impactan, si no atraviesan, si no tensionan sus creencias y experiencias propias para dar paso a otras el aprendizaje carecería de significatividad. Difícilmente, pueda olvidar las reacciones/gestos al ver un cuadro (¡sí, un cuadro lleno de números!) que mostraba las defunciones de adolescentes desagregado por su causa. Un alumno rápidamente exclamó sorprendido: ¡defunciones! ¡se refiere a las muertes! Mientras que una alumna señaló que los varones se suicidan más por no poder exteriorizar sus preocupaciones o pesares, ya que los mandatos patriarcales les imponen ser seres meramente “racionales”. Es decir que ante un recurso situado –que los convocaba directamente por referir a su grupo etario- concebido con potencial disruptivo y cognitivo-analítico, les alumnes se dejaron interpelar al mismo tiempo que fueron “cargándolo” con las conceptualizaciones vistas ¿Qué más podía pedirse? Meirieu (2006) señala que aprender es precisamente *nacer a otra cosa*, descubrir mundos que hasta entonces desconocíamos, nos eran ajenos. Aprender quiere decir ver cómo se tambalean las propias certezas, sentirse desestabilizado y necesitar, para no perderse o desalentarse, puntos de referencia estables que solamente puede proporcionar le docente y sus recursos.

Es así que, siguiendo a Maggio et al (2021) la *bimodalidad* nos desafía a dejar de percibir al mundo desde la simultaneidad (presente) y la no simultaneidad (pasado-futuro) y a concebirlo como una construcción situada desde les alumnes y el intercambio con otres compañeres y le docente. La pedagogía misma inspirada en la noción de *temporalidades alternativas* aspira a: ofrecer múltiples recorridos paralelos (que se pueden recorrer, individual y colectivamente); brindar la posibilidad de realizar “saltos en el tiempo” representados en “volver a mirar o habitar” lo hecho (como la video-clase o los recursos tratados en las clases); anticipar problemas o rever los propósitos de la secuencia en función de emergentes(la propia elaboración de dos planes); proyectar con mirada epistemológica y modificar planes e incluso los objetivos (tener que “recortar” con pesar una actividad para que se ajuste al nuevo cronograma) y propiciar la reconstrucción colectiva del contenido.

El intento por avanzar hacia la construcción de secuencias de enseñanza alternativas tuvo que reconocer la tendencia online-offline propia de nuestra vida en la contemporaneidad. Lo online y lo offline son dos universos que difieren por las cosmovisiones que inspiran, las capacidades que requieren y los códigos de comportamiento que amalgaman y promueven (Bauman, 2015, en Maggio, 2018, p.72) sin embargo, la experiencia de uno afecta al otro. De hecho, como afirma Maggio (2018) vivimos en un “tráfico fronterizo” constante entre ambas dimensiones (p.72). Es enriquecedor reconocer la alternancia online-offline, reconsiderando el valor de lo que ocurre/ocurrió en la presencialidad y lo que amerita ser transitado en la virtualidad, individual o colectivamente, implicando modos de comunicación sincrónica y asincrónica. Nicolás Welsichner (2004) en su reseña del libro de Christine Hine señala que: *“estas dos perspectivas [la online y la offline] no son vividos por los usuarios como regímenes antagónicos sino como espacios y temporalidades entrelazadas, conectadas, relacionadas”* (p.112). Accionar en plataformas abiertas a redefiniciones, con relación a los formatos y donde cualquiera puede aportar ideas (como puede ser el uso de un padlet, que por recomendación de la profa. de seguimiento, utilicé en la clase 4) habilita una construcción dinámica. La hibridación de géneros y tramas narrativas, en los términos de la clase, podría pensarse como socavamiento de la hegemonía de la explicación docente y de la secuencia progresiva lineal (Maggio, 2018, p.58) Al transitar saltos temporales y tiempos paralelos para reconstruir el contenido de la trama permiten construir *movimientos interpretativos* a partir de esa alteración, que alienta el deseo de comprender y de intercambiar en comunidad para profundizar aquello que se *comprende*.

Allí hay un punto central, la importancia de enseñar para la *comprensión* y no para el conocimiento. Cuando un alumno sabe algo puede explicarlo, si es un concepto o demostrarlo si es una competencia. La *comprensión* por otro lado, reside en poder realizar actividades que requieren un pensamiento al respecto de un tema, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva. Es por eso que la elaboración de desempeños de comprensión entonces es la parte central del aprendizaje para la comprensión (Perkins, 2006, en Pipkin, 20, p.19). Para ello la propuesta docente tiene que integrar actividades en las que les estudiantes tengan que generalizar, encontrar nuevos ejemplos, aplicar conceptos, explicar o justificar determinados posicionamientos[[6]](#footnote-6). Todo ello con una retroalimentación que nutra su autoestima considerando los “puntos fuertes” de su producción así como sus “aspectos a mejorar” brindando coordenadas-guía.

**Cierre**

Se intentó aquí dar cuenta resumidamente lo que significaron las prácticas en el cambiante 2021, año en que la comunidad educativa tuvo que atravesar arduos desafíos en sus intentos por conciliar las dos modalidades de modo que se puedan aprovechar sus potencialidades y no se sucumba en incertidumbres o ante dificultades. Se considera que en ese marco y en pocas clases cada estudiante incorporó aspectos que antes no vinculaba con el tema abordado y complejizó (aún a pesar de mantener su posicionamiento inicial) la mirada expresada en su punto de partida. Desde mi acotada experiencia, puedo decir que las retroalimentaciones a sus tareas – en su mayoría realizadas virtualmente- fueron una –reconocida por elles- herramienta central de aprendizaje así como un acto de cuidado en el que se valoró la afectividad en medio de tanta hostil incertidumbre. Porque escuchar a les adolescentes, es en sí mismo un acto de cuidado.

**Bibliografía:**

**-Litwin**, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

**-Maggio**, M(2021) Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias. Buenos Aires: Paidós.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_. (2020): “Las formas de narrar de las serie son una inspiración para enseñar”. Entrevistada por Silvia Bacher [Archivo de audio]. Recuperado de https://silviabacher.com.ar/mariana-maggio-las-formas-denarrar-de-las-serie-son-unainspiracion-para-ensenar/

–––––––––. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.

**-Meirieu**, P(2006) Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Editorial GRAÓ.

**-Siede**,I (2010) Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales.Capítulo 9. Ediciones ABC.

**-Pipkin**, D. (2009): El pensamiento social como propósito de la enseñanza de las ciencias sociales en Pipkin, D. (coord.) Pensar lo social; La crujía; Buenos Aires

-FDA a la carta (24 de junio de 2021). EDUCACIÓN Y POSPANDEMIA - Conversatorio con Adriana **Puiggrós** [Archivo de video]. youtube. https://www.youtube.com/watch?v=B-abrMk5Ov8&t=2219s

**-Welsichner**, N. (2004): Reseña del libro La etnografía virtual revisitada: Internet y las nuevas tecnologías digitales como objetos de estudio, de Christine Hine.

1. A este respecto Siede (2010) considera que la *intervención docente* se centra en la conducción del intercambio, en el registro escrito de la producción oral y en el pedido de ampliaciones o justificaciones de los comentarios. [↑](#footnote-ref-1)
2. Dificultades a la hora de realizar la grabación, por ejemplo para encontrar un lugar con correcta iluminación o para conseguir buena calidad en el audio (entre tanta incertidumbre una convicción me acompañaba: quería que mi imagen y mi voz se hagan presentes en dicha video-clase ya que me rehusaba –después de la movilizante experiencia de la presencialidad y de descubrir su potencial a la hora de la enseñanza y el aprendizaje- a ser sólo una voz suspendida que relatara las filminas en un distante video) ; la necesidad de regrabaciones –para rectificar errores-; la descarga del video que demoró una hora y la ulterior carga del archivo a la conocida plataforma que vio nacer a les “youtubers”; todo ello “batallando” con la frialdad de hablarle a una cámara y con una computadora que decidió tildarse en medio de la tarea. [↑](#footnote-ref-2)
3. Consideramos interesante realizar esta salvedad, ya que no es menos cierto que la utilización de foros en los que las intervenciones son vistas por todo el grupo y guiadas por retroalimentaciones de le docente, son también una potente herramienta para tensionar representaciones del sentido común y se configuran dentro de una modalidad virtual asincrónica. [↑](#footnote-ref-3)
4. Ana Lacchini ha realizado reflexiones político-didácticas situadas fruto de largos años a cargo de la materia Ética y Ciudadanía que se enmarcar en la última modificación del Plan de Estudios del año 2012 en la institución mencionada, para más información al respecto ver su texto *“Las clases de Ética se vuelven realidad”* (2018) disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev11582> [↑](#footnote-ref-4)
5. Semana histórica del Bachillerato de Bellas Artes, colegio secundario artístico dependiente de la UNLP destino de las prácticas, en la que los cursos realizan –entre otras cosas- puestas en escena treatrales que luego son evaluadas por un jurado de profesorxs de la institución.

 [↑](#footnote-ref-5)
6. En este sentido fue interesante el caso de una alumna que entregó su trabajo acompañando de ilustraciones que daban cuenta de sus reflexiones conceptuales: la *comprensión* se había producido. [↑](#footnote-ref-6)