

Año 8
Número 8
Invierno 2022

RPS

Revista de Políticas Sociales

Didáctica y pandemia en la formación docente

Introducción

Fabián Roberto Otero
Universidad Nacional
de Moreno (UNM),
Universidad de Buenos
Aires (UBA), Universidad
de San Andrés y del
Instituto Superior del
Profesorado “Dr. Joaquín
V. González”

*Emanuel Alejandro
Cruz, Tadeo Luca
Medici, Laura Maricel
Peláez, Agustín Proverbio*

Instituto Superior del
Profesorado “Dr. Joaquín
V. González”

fabian.otero@bue.edu.ar,
emanuel.a.cruz90@gmail.com,
tadeo.medici@gmail.com,
laumpelaez14@gmail.com,
agustinproverbio@gmail.com

Este trabajo se centra en una descripción de la propuesta de trabajo de la cátedra “Didáctica General” del Profesorado de Matemática, en un centenario instituto superior de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA). Lo hace desde la matriz de un equipo de cátedra que reflexiona semanalmente sobre los momentos pre activos, activos y post activos de cada una de las clases en tiempos de pandemia.

Desde el año 2017 el docente titular invita a algunos/as estudiantes a formar parte de una experiencia formativa de “ayudantía” en el marco de los criterios institucionales. Durante el año 2020 se compartió con un estudiante próximo a egresar en su rol de adscripto y dos estudiantes en su rol de ayudantes. En el año 2021 continuó el adscripto ya recibido junto con dos estudiantes y una estudiante como ayudantes. Compartimos el trabajo junto con 44 estudiantes en el 2020 (siendo el 16% de otros departamentos: Lengua y Literatura, Inglés, Informática y Biología) y 54 estudiantes en el 2021 (donde el 31% es otros departamentos: Inglés, Historia, Biología, Lengua y Literatura, Ciencias Jurídicas, Psicología e Informática).

Esta conversación compartida desde y para las prácticas de enseñanza que entablamos como cátedra se resignifica aún más en este marco de excepción - “viral” como refuerza Jean Luc Nancy (2020)-, donde la necesidad de intercambio y de encuentro virtual se hace más acuciante como una respuesta posible y potente ante el aislamiento. Es así como asumimos que nada de lo pensado previamente podía servir para este momento histórico. Atravesamos una situación inédita sin haber comenzado aún las clases. El vacío, el no saber, la desorientación, la preocupación se tramitaba a partir del intercambio activo y compartido en diálogos de Whatsapp, el vernos por los tantos Meets o Zooms. Decidimos tomar como objeto de trabajo inicial lo que estaba viviendo la docencia: la experiencia de construcción de clases no presenciales y convertirla en caso para la clase inaugural del 2020. Así como optamos por sostener un encuentro semanal como cátedra, también decidimos sostener un encuentro semanal sincrónico con el grupo total de cursantes.

Afirmando que “no hay nada hermoso en el dolor, pero indudablemente nos abre los ojos y nos obliga a pensar” (Axat, 2021) es que comenzamos a trabajar sobre lo realizado durante el ciclo lectivo 2020 considerando qué conservar, qué descartar y qué creaciones gestar, sabiéndonos desafiados por el contexto y el nuevo grupo de estudiantes. La propuesta de enseñanza desplegada durante el año 2020 permitió una significativa retención estudiantil y una alta promoción del espacio curricular (80%), sumado a una validación colectiva sobre la satisfacción que generaba el “encuentro de los viernes” tal como lo manifiesta una estudiante en el encuentro de cierre compartiendo este escrito:

Reinventar

¿Qué propósito tiene enseñar?

Si al otre no has de acompañar

Aprendí a planificar sin importar

Si la clase es virtual o presencial

Jugar, siempre jugar

Conocer al otre, conocerle de verdad

El mundo que habita, su habilidad, sus intereses, velar por su bienestar

Confiar, siempre confiar

Y más que el otre en sí mismo

Que el estudiante puede y podrá

Porque esa es una de las claves primeras, confiar y escuchar.

Escuchar sus intereses, y los contenidos aparecerán

Patear el tablero, inventar nuevas formas de enseñar y de evaluar

Preguntar con creatividad y despertar la curiosidad

Enseñar con el alma, ayudarle al otro a brillar

son las claves que aprendí para enseñar con potencialidad.

Desarrollo: nuestras decisiones didácticas

En esta continuidad de la incertidumbre, como cátedra asumimos una serie de decisiones que corporizan nuestra propuesta actual de enseñanza. Consideramos estas decisiones a modo de “(...) la navegación en un océano de incertidumbres entre archipiélagos de certezas” (Morin, 2001, p.124).

El co-diseño como apuesta

El trabajo de equipo de cátedra se convierte en un espacio formativo permanente tanto para el docente como para el egresado, los y la estudiante en formación. Esta experiencia formativa de co-diseño (Pastor Durán et al., 2017; CONICYT, s/f; Maggio, 2018a y 2021) invita a reflexionar desde la trastienda del diseño de la clase sumando experiencias y trayectorias divergentes en vistas a “(...) hacer conocer los puntos fuertes y débiles de un trabajo, sus encrucijadas y sus momentos más creativos” (Wainerman y Sautú, 2001, p.13).

El co-diseño nos permite tener nuevos horizontes que nos moviliza como sujetos y en el que ponemos a disposición nuestros recursos (ideas, conocimientos, emociones, experiencias, materialidades, etc.). A su vez nos permite imaginar, crear y generar propuestas que puedan ser evaluadas continuamente debido a que el co-diseño es un proceso permanente de involucramiento entre quienes participamos. Al generar propuestas nuevas se disponen recursos y dispositivos que habilitan la complejidad, la diversidad, el dinamismo, la incertidumbre y la adaptabilidad de estos. En este sentido asumimos “(...) el pensamiento de diseño como aproximación y metodología para la resolución de problemas y la innovación” (Pinto, 2019, p.48) y “(...) la utilización práctica del pensamiento crítico convergente y del pensamiento creativo divergente” (Pinto, 2019,

p.49). Además del encuentro semanal de diseño de las clases sostenemos otros de carácter informal. La dinámica preactiva, activa y postactiva de pensar la enseñanza se vivencia en un encuentro intergeneracional enriquecedor provocado por la diversidad de trayectorias formativas y culturales de sus miembros. Se constituye así una auténtica comunidad de indagación (Edelstein, 2011) donde realizamos análisis didáctico a partir de nuestras propias prácticas reflexivas (Steiman, 2018).

La experiencia de un trabajo colaborativo es recepcionado como tal por parte del colectivo estudiantil. Sus devoluciones son en plural y al cierre del cuatrimestre y del año emergen expresiones que dan cuenta de un colectivo que trabajó este espacio curricular de la formación docente, tal como lo manifiesta un estudiante: “XXX y los ayudantes nos presentaron la materia de una manera distinta a la que estamos acostumbrados a estudiar”.

Situaciones auténticas para la formación docente

Afirmamos la potencia de trabajar con situaciones auténticas mediante casos y simulaciones. Se trata de colocar a futuros/as docentes y a docentes en actividad ante una propuesta de reflexividad de las prácticas de enseñanza y de fundamentaciones sostenidas en diversos marcos teóricos. Estamos convencidos de que dichas situaciones les permiten interactuar con sus conocimientos previos y con sus ideas preexistentes, mientras que les ofrecen muchas y variadas oportunidades para buscar información en distintas fuentes, reunir, clasificar, explicar, conjeturar, emitir hipótesis, fundamentar, argumentar y plantear soluciones (Macedo, 2006, citado en Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017).

En el año 2020 diseñamos un caso de simulación de preparación de la clase inaugural de matemática en primer año en una escuela secundaria del distrito escolar 5° de la CABA. Titulamos el caso: “¿Cómo enseñar en épocas de Coronavirus? (y no morir en el intento)”. Allí aparecían la directora y la jefa de departamento junto con diversos datos contextuales e institucionales. El trabajo con el caso nos permitía dialogar sobre el contexto actual y aproximarnos a las tareas que como futuros egresados deberán realizar: las decisiones didácticas asumidas al momento de



pensar la enseñanza. En el año 2021 propusimos a los y las estudiantes tomar el rol de un o una docente a cargo de dos cursos -un primero y un quinto año de secundaria- de una escuela ubicada en Barracas, barrio de la CABA, para que, a modo de marco, nos sirva a nosotros de hilo conductor durante el trabajo del año entero y, a ellos y ellas, como el contexto sobre el cual desarrollar las distintas actividades que planteamos. De esta forma, los invitamos a tomar decisiones en cuanto a planificaciones y presentación de proyectos educativos interdisciplinarios en forma de gabinete docente, trabajando con sus pares. Estos, a la vez, representaban a otros y otras docentes de la misma institución con los que debían conversar, proponer ideas y, finalmente, consensuar tanto el contenido a presentar en sus trabajos como así también el formato en que hacerlo.

También partimos del principio activo del estudiante como constructor del conocimiento. En consecuencia la cátedra transparente y fundamenta sus decisiones, sus propios procesos de construcción didáctica, ante el estudiantado. Proponemos analizar la misma clase y las decisiones didácticas adoptadas. Esperamos -y pudimos observar- que el alumnado, a modo de los personajes de la fábula del ciego y el paralítico (Rancière, 1987), se acompañó mutuamente a modo de buscar e identificar las intencionalidades detrás de cada actividad y decisión presentada ante él. Así lo expresan dos estudiantes:

“Los cuatros grupos, en la clase de Didáctica General, que trabajamos con proyectos, entendimos que el estudiante debe ser el protagonista, el actor principal y tener como uno de los objetivos su autonomía. No es solo una teoría lo dicho hasta ahora sino que lo pudimos experimentar.

Nos dieron una actividad y nos plantearon elegir un libro. Nada más. Esto generó que tengamos que pensar por nosotros mismos los tiempos de lectura para distribuir, así como investigar sobre los temas de la actividad, sin tener ningún conocimiento previo. Buscamos en Internet, creamos un grupo donde charlar con otros compañeros, debatimos y por nuestra cuenta investigamos y aprendimos. Los ayudantes quedaron relegados a un papel de observadores y guías en el caso de que noten que nos retrasemos o perdamos en el camino. Esto fue todo un desafío, debido a que

fue completamente distinto de la forma en la cual estamos acostumbrados a aprender en la escuela y el terciario. Todas las clases que había tenido hasta este momento fueron del tipo explicador. Este año fue un desafío, y la cursada de didáctica también, pero creo que eso fue lo que logró mantener a los alumnos atentos, interesados y esforzándose por llegar un poco más lejos.”

Trabajamos a partir de procesos de inducción analítica donde las categorías conceptuales y los marcos teóricos van emergiendo tensionados por las situaciones prácticas. Con el transcurso del año y de las actividades, los y las estudiantes, cada vez más atentos al “detrás de escena”, “[...] advirtieron la fuerza que [tiene] empezar desde [las situaciones prácticas] para ir reconstruyendo a continuación los conceptos en niveles de comprensión que fueran haciéndose explícitos para ser a su vez, reconstruidos y llegar a la profundidad deseada o posible” (Maggio, 2012, p.45), lo cual potenció y resignificó el análisis y meta-análisis de las diferentes propuestas. Este entramado teoría, lecturas, vivencias y experiencias prácticas se expresa en la reflexión de un estudiante en los siguientes términos:

“Creo que a lo largo de esta primera parte de la cursada pudimos aprender (y además experimentar) principalmente la importancia de la planificación, lo lúdico y lo vincular. Pilares que vimos que pueden generar una enseñanza más creativa, original, desafiante, que movilice a les estudiantes. Aprendizajes poderosos, que sean pensados en conjunto, donde se ponga al estudiante en el centro y tomen la voz como poder, aprendizajes que dejan huellas en les estudiantes y que les sirvan para transformar el mundo.”

Además, convocamos y disfrutamos de la presencia de una diversidad de invitados/as a nuestras clases (docentes y directivos de diversos recorridos, asignaturas y rangos etarios, como así también alumnos y alumnas de distintas secundarias del país), quienes garantizan la ampliación de la comunidad de aprendizaje, el tejido de una red más rica y compleja y la posibilidad de una polifonía de voces y experiencias. Esta determinación contribuyó a explicitar la variopinta cantidad de posturas en torno a los distintos tópicos que abarca nuestro trabajo, pero por sobre todo, nos retroalimentó gracias a las devoluciones posteriores del estudiantado. Frases como “crecemos compartiendo”, “el alumno construye junto al docente”, “juntos es mejor” y “aguante la inteligencia comunitaria”, entre otras, tiñeron nuestra plataforma virtual de alegría y regocijo y lograron

confirmar y potenciar nuestras ganas de seguir, junto a todos y todas los que participan de la cátedra, enseñando y aprendiendo.

La propuesta, en el marco de la simulación, de construir un proyecto de trabajo en diálogo entre diversas disciplinas se convierte en un dispositivo didáctico muy movilizador. Así lo percibe un estudiante:

“En la clase “Lo que no podés aprender por Youtube” nos plantearon como actividad armar un proyecto en el cual debíamos acoplar matemática, biología e historia. Sinceramente en mis años de escolaridad nunca disfruté los proyectos que nos proponían. Cuando empezamos a pensar ideas y se nos pasaba por la mente cómo unir las tres disciplinas me entusiasmé y le encontré un nuevo sentido.”

El vínculo y la grupalidad como condición básica para que suceda la enseñanza y el aprendizaje

Asumimos que la situación vivida amerita crear un espacio gozoso de encuentro, de restauración de los “gestos perdidos” a causa de la pandemia, que hagan valer la pena asistir a clase (Maggio, 2021). De ahí, la importancia de pensar en términos de secuencia didáctica nuestras clases y la propuesta de diversos formatos de agrupamientos -clase total sincrónica, pequeños grupos sincrónicos, trabajo en tercetos/parejas/individuales asincrónicos- cobran sentido. Estamos convencidos de la potencia del espacio y de la “alegría del actuar”.

A partir de la metodología de trabajo que definimos como equipo, intentamos crear un espacio de disfrute, en el que no haya presiones, en el que no se señale a la otra persona, donde no se la exponga de una manera humillante, donde preparar actividades para la clase y durante la clase sea divertido además de rico en contenido, en el que nos nutrimos mutuamente entre estudiantes, ayudantes, egresado y docente, todo esto con la premisa de que no creemos que existan las inteligencias desiguales. Así lo expresa Maggio (2018a):



¿Cuál es la colaboración que quiero que mis prácticas de la enseñanza favorezcan? En primer lugar, me resulta necesario promover una cierta toma de conciencia orientada a comprender que lo que hago con otros es mejor que lo que hago solo. (pp. 57-58)

En base a esto pensamos distintas maneras de realizar trabajos, siempre intentando una especie de “elige tu propia aventura” pero estimulando el trabajo en equipo de ser posible y la entrega de actividades en diversos formatos. Así es como notamos que, por ejemplo, cuando nos ponemos en pequeños grupos sincrónicos se escuchan voces que son más difíciles que aparezcan en los momentos que estamos con la totalidad del grupo. Y esto no es un detalle menor. Está bien tener en cuenta que hay personas que al sentirse más expuestas deciden reservar su palabra por vergüenza o por el nivel de exposición que trae esa situación. También notamos que al no obligarlos a que la entrega de los trabajos sea únicamente por escrito permite que salga a la luz todo el arte, aquella herramienta que se convirtió en nuestro gran aliado para ampliar formas de dar clase y tal como afirma Perrenoud (2008): “el profesor deviene creador de situaciones de aprendizaje” (p.20). Así es cómo, poco a poco, mientras van tomando confianza, vamos viendo más caras en las clases, y escuchando más voces.

Por otro lado, tomamos el compromiso como cátedra del seguimiento del estudiantado a modo de red, gestando encuentros optativos individuales para quienes necesiten un andamiaje “cara a cara”. Este dispositivo pensado para la clase (que denominamos RedesConectades), busca un andamiaje más personal por si tenían dudas o se sentían perdidos/as de algo en algún momento, por si se encontraban con obstáculos en algún punto en los trabajos, y también, por si querían contarnos algo que les viene sucediendo. Esto es muy importante. Los y las estudiantes lo notan mucho ya que es una comunicación especial. Hemos recibido muchos mensajes de situaciones personales que se estaban atravesando en un tiempo muy difícil para todos/as y esto demuestra lo importante que es darle más importancia a este tipo de cuestiones en el espacio de la clase. Por esto afirmamos que es realmente potente el vínculo que vamos generando con el estudiantado clase a clase, en el que se va formando una confianza mutua que conlleva a poder ver producciones de parte de ellas y ellos de gran calidad.

Esta apuesta a una trama colaborativa como decisión didáctica se manifiesta en la expresión de un estudiante:

“Gracias a la metodología de debates, de los diarios y a la ampliación de vocabulario, de conocimientos entrelazados con ciertos ejemplos, donde se han aplicado estos modos de educación, podemos afirmar que otro mundo es posible. Otro mundo lejos de la fabricación, de la competitividad y del individualismo al que nos vemos abocados desde que somos chicos. Un nuevo mundo se abre ante nosotros y depende de nosotros generar un cambio.”

Cada actividad tuvo un sentido, una coherencia, una razón de ser. Todo estuvo enlazado y pregonamos nuestras intenciones. Pusimos en acción todo el contenido que brindamos en cada clase. Fue primordial dialogar con el estudiantado y establecer un vínculo de confianza. Una estudiante reflexiona sobre las clases:

“Me resulta muy importante la comunicación que tenemos en las clases, ya que la palabra es herramienta pura para aprender de otros, conocer sus puntos de vistas al dar opiniones propias de los temas hablados o al hacer las memorias.”

Apropiarse de un libro completo

Afirmamos la importancia de la lectura de un libro completo en cada cuatrimestre. En consecuencia, propusimos seis textos para ser elegidos a partir de una breve presentación, a modo de booktubers, acompañados por cuatro planteos comunes a realizar: indicar motivos personales de la elección del texto, extraer tres ideas centrales del texto, elegir dos frases para “la mesita de luz” o “el sobrecito de azúcar” y explicitar la relación del texto con nuestras clases. Pretendemos la presencia de propuestas que convoquen a la elección del estudiantado, que sean capaces de romper con la homogeneización de las prácticas de enseñanza y apuesten a la riqueza de la diversidad (Anijovich, 2014).

Leer nos transforma, por lo que apuntamos a que cada estudiante se apropie del libro elegido. Cuando abrimos varios caminos, como la elección de un libro, nos acercamos más a cada aprendiente. ¿Qué les da curiosidad? ¿Qué les interesa profundizar? ¿Qué les impacta al comenzar una lectura? Un estudiante nos comparte uno de sus motivos:

“No conocí en mi vida académica otra manera de dar clase que la tradicional y vi en este libro la posibilidad de leer acerca de

otras experiencias y sus resultados para luego repensar mis clases, intentando encontrar un nuevo y quizás mejor enfoque para abarcar cada vez a más alumnos.”

Nos resulta de total importancia brindarle a cada uno/a herramientas para su formación como docente. Que puedan indagar sobre la práctica docente durante su trayectoria educativa y construir desde nuevos cimientos. Así lo manifiesta un estudiante:

“A modo de cierre del trabajo en cuestión, vuelvo a agradecerles que hayan hecho llegar este libro a mis manos. Es altamente probable que no lo hubiera encontrado de otra forma y realmente me encantó. Encontré en él un modo de pensar bastante similar al mío -y eso me da esperanzas (“El hombre que obedece a la razón no necesita ni de leyes ni de magistrados.”)- y una buena explicación del accionar de, según mi punto de vista, el mejor docente que tuve en la secundaria (profesor de historia. Ante las preguntas solía responder “Pensalo. Dale una vuelta de tuerca y después lo hablamos”).”

Buscamos que el estudiantado se conecte con sus creaciones. Siempre les explicamos que pretendemos que entreguen producciones dignas, que les guste y estén contentos/as con lo que hicieron y no que simplemente cumplan por cumplir. No debe ser un peso porque el trabajo es de y para ellos/as. Y por esta razón es que, en un primer momento, la oferta de los seis textos fue dada sin consignas a modo de no condicionar su elección. Les dimos el tiempo para que hagan una búsqueda individual, autónoma y como ya dijimos, que se apropien del libro en su totalidad.

En cada propuesta consideramos importante sus voces, que se involucren cognitivamente y emocionalmente y que haya un compromiso con el propio aprendizaje. Un estudiante reflexiona:

“La humildad me pareció siempre mi bandera de vida (a nivel personal) y es una herramienta imprescindible para quien pretende enseñar: tener la humildad de que no sabemos todo y de que tampoco sabemos nada. De que no existe persona que lo sepa todo, ni persona que no sepa nada.”

Cada producción tiene nombre y apellido y la propuesta del libro no pretende opacar sus pensamientos. Nos interesamos en que el trabajo se tiña de ellos/as y que logren potenciar su lado creativo, de ahí el tipo de consignas que les proponemos.

Otro punto importante es que cada estudiante contó con el material bibliográfico de los seis textos. Una estudiante nos dijo “Quedará pendiente avanzar sobre el resto de los libros (...)”. Optaron por aquel que les despertó curiosidad, una inquietud, pero la invitación fue a que se empapen con las seis propuestas a su debido tiempo.

La comunicación y el encuentro

Mantenemos como medio de comunicación y de reservorio de materiales el Google Classroom⁴, sobre el que adicionamos un instructivo para su uso dado que la experiencia acumulada nos ha mostrado la diversidad de habilidades digitales de nuestros/as estudiantes (Scolari, 2018; Fernández Enguita, 2017; Fernández Enguita y Vázquez Cupeiro, 2017). Sumamos el Zoom para los encuentros semanales sincrónicos y decidimos no grabar las clases, sino interpelar al estudiantado para la construcción de “memorias” de dichos encuentros, las cuales subimos a las novedades de Classroom, con el fin de leer la última al principio de la siguiente reunión. Para su confección designamos al inicio de cada clase de dos a cuatro voluntarios/as que desempeñen esta tarea. Las memorias y diarios de clases asumen diferentes textualidades con el correr de los meses. Narrativas, titulares de periódicos, memes, Reels de Instagram y Tik Tok, imágenes, son algunas de ellas. Se trata de una diversidad de registros que nos brindan insumos privilegiados sobre la propuesta de enseñanza y que, a la vez, le sirve al estudiantado para ubicarse en cada una de las clases compartidas y dar cuenta de sus apropiaciones de aprendizaje. Asumimos la potencia del relato desde la perspectiva estudiantil antes que la mera grabación de la clase.

⁴ Desde el año 2018 implementamos Facebook y a partir del año 2019 mutamos hacia Google Classroom, resultando un espacio virtual poco utilizado por el estudiantado, prefiriendo las fotocopias en los lugares instituidos de provisión. Situación que contrasta con la obligatoriedad que generó su utilización en el contexto de virtualidad obligada de la enseñanza.

Así se manifiesta una estudiante sobre estos procesos de creación que recupera cada una de las clases:

“Cada diario de cada grupo tiene un estilo. En cada diario grupal una misma clase se cuenta de distintas maneras porque en su contenido (texto/imágenes/links, etc.) están plasmadas las distintas subjetividades. Hay libertad y autonomía. Nos apropiamos de ese espacio y volcamos aprendizajes, saberes (previos y nuevos), resonancias, ideas, emociones. No nos podemos ver, hay distancia. Pero nos leemos y nos acercamos.”

Por otro parte, la cátedra hace explícito en cada clase las intervenciones potentes del estudiantado o subraya las intervenciones importantes de sus mismos integrantes, a modo de amplificación. Los y las estudiantes registran no solo la palabra docente sino la de sus pares. Daniel Cassany (2021) expresa la necesidad de “(...) dejar hablar al aprendiz, escucharlo e intentar entenderle, plantearle preguntas, compartir nuestra opinión profesional y relacionarnos como adultos, de igual a igual” (p. 49).

La evaluación y retroalimentación formativas

Realizamos reflexiones explícitas, a modo de un meta- análisis, sobre las propias prácticas de evaluación sostenidas por la cátedra a lo largo del año. De esta manera, el contenido “evaluación” no aparece en el último tramo de la cursada, sino que se hace presente en cada una de nuestras prácticas. Acordamos con Ravela et al. (2017) que la propuesta de evaluación se encuentra determinada por el despliegue de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a lo largo de cada una de las clases (“dime cómo enseñas y te diré cómo evalúas”, afirman). Desde este lugar, combinamos propuestas informales, semiformales y formales junto con una polifonía de voces sobre lo dicho y hecho.

Desde una concepción de la evaluación formativa como “puente entre la enseñanza y el aprendizaje” (Wiliam, 2009, p.1), entendiéndola aplicable “(...) cuando la evidencia es efectivamente usada para adaptar la tarea de enseñanza a las necesidades de los alumnos” (Wiliam, 2009, p.9), es que nos posicionamos. De ahí su continuidad en el tiempo y su intencionalidad para el aprendizaje. Esta postura aleja a la evaluación de la lógica

instituida de calificaciones y clasificaciones, del control, “de la fabricación de jerarquías de excelencia” (Perrenoud, 2008, p.10), para avanzar hacia el acompañamiento y la confianza, la reflexión compartida, el mejoramiento de los procesos de aprendizaje (identificando fortalezas y debilidades) y, en simultáneo, nos brinda datos analíticos que nos permiten repensar nuestras propias propuestas de enseñanza.

En algunas de las clases desplegamos “tarjetas o tickets de salida”. A veces era una palabra que identificaba la clase, otras un concepto o pregunta que se llevaban de las mismas. El chat del dispositivo sincrónico, el uso de menti o padlet son aliados privilegiados para esta actividad. Insumos bifrontes significativos tanto para docentes y estudiantes. Las producciones elaboradas colaborativamente durante las clases tienen un momento de puesta en común y de resonancias, tanto de los pares como del equipo de cátedra. En consecuencia, esta situación les permite volver sobre lo hecho para enriquecerlo, modificarlo. De esta manera, la evaluación formativa se integra armónicamente a las secuencias de enseñanza y aprendizaje (Mottier López, 2010). Propuestas de integración de categorías conceptuales se despliegan en trap, memes, un tablero de juego de mesa y una red conceptual. Insumos que brindan datos sobre el trabajo de la cátedra y que le permiten al estudiantado autoevaluar sus apropiaciones conceptuales.

La devolución del trabajo alrededor del texto escogido contó con una escalera de retroalimentación en formato audio. Cada una fue compuesta con la palabra del docente, del adscripto y de un/a ayudante. La devolución nos permitió reflexionar y sistematizar la concepción de evaluación, sus notas características y los distintos instrumentos utilizables para evaluar. Cada estudiante, luego de escuchar su audio, participó de un trabajo grupal que logró recuperar sus impresiones sobre el método evaluativo utilizado. En este sentido, transcribimos el audio de un estudiante que nos responde:

“Primero gracias por la devolución. Quería aprovechar para hacer también un ida y vuelta de esto, que está bueno porque no se genera muchas veces. Para mí estar hablando así en una devolución de un trabajo práctico es la primera vez que, yo al menos, tengo la oportunidad de que la devolución sea por un audio. Y que también esté abierta la posibilidad de responderles o que nos escuchen. Está bueno. (sic).”

O una estudiante, haciendo uso del correo electrónico, manifiesta:

“Les agradezco enormemente la calidez de sus devoluciones. Me puso muy feliz escuchar los mensajes :) Tomé nota de las sugerencias para seguir creciendo en este viaje. Valoro mucho el espacio que brindan en sus clases; lo que se manifiesta en cada encuentro es mágico. Gracias por generar propuestas que dan lugar a la creación. Gracias por su tiempo y compañía.”

La construcción colaborativa de instrumentos de devolución como la escalera de la retroalimentación, instrumentos para la coevaluación y la autoevaluación, listas de apreciación y rúbricas se convierte en una instancia de trabajo compartido.

Conclusiones

La experiencia vivida durante el ciclo lectivo 2020 se convirtió en un verdadero parteaguas didáctico. Sentimos que desechamos bastantes cosas conocidas y nos permitimos crear, repensar lo hecho, replicando o transformando. El arte, además, se convirtió en nuestro gran aliado para ampliar formas de dar clase.

Nos sostienen algunos “núcleos duros”: pensar la clase como un evento único e irrepetible, el cual requiere un equipo comprometido que la sueña, la hace y la reflexiona, convencido de que la potencia se construye socialmente y en la alegría del actuar. Intentamos así “reinventar la fiesta de aprender, religar la educación a la vida, abandonar los credos para activar el pensamiento y promover la comunidad en un tiempo de desafiación” (Najmanovich, 2019, p.22).

En este sentido, el co-diseño es un espacio para el riesgo compartido (CONICYT, s/f). Hemos notado grandes beneficios en nuestra tarea de co-diseñar clases, que podemos destacar:

- mejora la calidad de los procesos de aprendizaje y sus resultados mediante propuestas más eficaces y dirigidas;
- mejora la reflexión sobre el aprendizaje y la enseñanza ya que los y las estudiantes se comprometen más, tienen mayores niveles de

responsabilidad individual y se encuentran motivados y confiados de sí mismos;

- los y las estudiantes desarrollan habilidades del siglo XXI (Maggio, 2018b): la comprensión, la comunicación, la colaboración, el pensamiento creativo y el pensamiento crítico.

Asimismo, como equipo nos animamos a crear un ambiente de aprendizaje recuperando, en palabras de Recalcati (2016), la “erótica de la enseñanza” que nos permita conquistar al estudiantado desde el inicio, construir, repensar, observar e interpretar tanto para el desarrollo de nuestras clases como para el meta- análisis de ellas y brindar indicios para potenciar el aprendizaje de todos los y las estudiantes. Configuramos una experiencia de gestación de una epistemología de la práctica de enseñar que nos permite “hacer de la docencia una profesión en la que se experimente, se crea y se innova en forma permanente” (Ravela et al., 2017, p.278) a pesar de la adversidad del tiempo que nos toca vivir y de las dificultades particulares del subsistema de formación docente en el contexto de la CABA. Las actividades auténticas y la evaluación formativa se convierten en poderosos aliados para repensar las formas de hacer didáctica en la formación docente. La trama de los vínculos y la conformación grupal emergen como tópicos centrales para pensar la didáctica pospandemia.

Promulgamos y sentimos un profundo respeto y confianza en los y las estudiantes y, por lo tanto, como Ranciere (2007), afirmamos la igualdad de las inteligencias sumado a hacer realidad el derecho social a la educación superior en cada una de nuestras clases.

Finalmente, estamos convencidos y convencida de que el trabajo en equipo de cátedra entre estudiantes/ayudantes en formación y el egresado adscripto junto a un docente experimentado en las tramas de construcción, puesta en acto y evaluación de las clases se convierten en un agregado virtuoso y necesario a la trayectoria de formación docente.

Podemos sostener, por lo tanto, que el saber circuló y circula tramado en construcciones grupales y en experiencias, sostenido en cuerpos docentes y estudiantiles.

Bibliografía

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós

Axat, J. (2021). *Los usos de La Peste (Camus en las pampas)*. La Tecl@ Eñe. <https://lateclaenerevista.com/los-usos-de-la-pesto-camus-en-las-pampas-por-julian-axat/>

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama Argumentos

Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) (s/f). *Co-diseño*. <https://www.conicyt.cl/explora/files/2017/05/Definiciones-Codiseno.pdf>

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Fernández Enguita, M. (2017). *Zoom Social Educativo N°2. Desigualdades educativas en la sociedad digital*. Laboratorio de Alternativas.

Fernández Enguita, M. y Vázquez Cupeiro, S. (2017). *La larga y compleja marcha del clip al clic: escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital*. Ariel/Fundación Telefónica.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

Maggio, M. (2018a). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Maggio, M. (2018b). *XIII Foro Latinoamericano de Educación “Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy”*. Fundación Santillana

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

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.

Mottier López, L. (2010). *Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos*. Anijovich, R. (comp.). *La evaluación significativa*. Paidós.

Nancy, J. L. (2020) Excepción viral. *Antinomie*. <https://ficcionalarazon.org/2020/02/28/jean-luc-nancy-excepcion-viral/>

Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. NOVEDUC

Pastor Durán, X., Lozano Rubí, R. y Gros Salvat, B. (2017). *El aprendizaje basado en la indagación y el co-diseño. Experiencia aplicada en el Grado de Ingeniería Biomédica*. Octaedro.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.

Pinto, L. (2019). *XIV Foro Latinoamericano de Educación “Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI”*. Fundación Santillana

Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.

Ravela, P.; Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Magio Editores

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

Scolari, C. (2018). *Alfabetismo Transmedia en la Nueva Ecología de los Medios*. Libro Blanco. Universitat Pompeu Fabra

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva–*. Miño y Dávila.

Wainerman, C. y Sautú, R. (2001). *La trastienda de la investigación*. Lumiere.

William, D. (2009). *Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa*. Archivos de Ciencias de la Educación, 2009 3(3). http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf