

ADENAG VIRTUAL – Jornadas # 2

7 y 8 DE OCTUBRE 2021

**Reflexiones didácticas sobre la enseñanza de la Administración en tiempos de excepcionalidad**

Eje 2: Docencia en Administración: 2.7. Metodologías de enseñanza-aprendizaje en tiempos de Pandemia

HUERGO, MA. CONSUELO – Facultad Cs. Económicas y Sociales, UNMdP

+5492235235472 - [consuelohuergo@gmail.com](mailto:consuelohuergo@gmail.com) // [mhuergo@mdp.edu.ar](mailto:mhuergo@mdp.edu.ar)

Palabras clave: aula – clase – propuesta didáctica

# **Reflexiones didácticas sobre la enseñanza de la Administración en tiempos de excepcionalidad**

## **Introducción**

La educación a distancia, y aún más particularmente, aquella mediada por internet y plataformas virtuales, tiene casi veinte años de historia en el debate didáctico (Litwin, 2005). No obstante, en muchas instituciones de nivel superior, la virtualidad fue una emergencia, y el caso de la Facultad de Cs. Económicas y Sociales, no fue la excepción. La casa de estudios no cuenta con una oferta académica que se dicte íntegramente en virtualidad o semi-presencialidad. Se contaba con un campus virtual, que se utilizaba como complemento a la cursada presencial y solo en casos excepcionales para sustituir la presencialidad en algún curso. Ante la emergencia sanitaria provocada por la pandemia global de covid-19, fue indispensable promover la continuidad pedagógica y la Universidad Nacional de Mar del Plata hizo lugar al planteo mediante diversos actos administrativos que garantizaron el funcionamiento virtual de la enseñanza<sup>1</sup> que se sumaron a los procesos de reorganización del área de Educación abierta y a distancia que ya se proponían para la institución<sup>2</sup>. La Facultad de Ciencias Económicas y Sociales en concordancia con las Resoluciones rectorales, llevó adelante un proceso de adecuación a la virtualidad del dictado de sus asignaturas y promovió algunos ajustes en las normativas relativas a la enseñanza.

En este marco, Funciones Organizacionales, una asignatura del segundo año de cuatro de las cinco las formaciones de grado de la unidad académica, afrontó por segundo año consecutivo una cursada diferente, esta vez con estudiantes que no conocieron la dinámica de la presencialidad, sino que íntegramente se encuentran en su socialización universitaria en la virtualidad. En ese sentido, este trabajo se propone reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje en contextos de virtualidad, a partir de analizar las percepciones de los estudiantes

---

<sup>1</sup> Resolución de Rector 3106/20 y las sucesivas.

<sup>2</sup> Ordenanza de Consejo Superior 079/18

sobre la propuesta didáctica desarrollada en una comisión de práctica de Funciones Organizacionales.

### **Lo primero: el contexto**

Ante la emergencia sanitaria, en marzo del 2020, la asignatura se organizó rápidamente construyendo materiales audiovisuales (presentaciones con audio) y poniendo a disposición los materiales de lectura a través del campus virtual, proponiendo un tránsito bastante autónomo por los temas. Acompañó la propuesta práctica con entregas de trabajos asincrónicos con devolución docente y algunas ejercitaciones de resolución automatizada en la plataforma. Con el correr de las semanas y de las primeras instancias de evaluación, se comenzó a ofrecer algunos espacios sincrónicos de consulta con baja participación estudiantil. Allí las primeras preguntas: *¿no vendrán porque no lo precisarán?, ¿porque vendrían?*

La adecuación institucional, permitió suspender la promocionalidad y forzar el examen final para todos los estudiantes cursantes, lo que en este marco suponía un cambio en las reglas del juego habituales. Durante esta primera cursada, la relación docente-estudiante construida fue mayormente en el modelo transaccional, a través del intercambio de documentos escritos o mensajes en la plataforma, en relación con temas concretos. La singularidad y la relación afectiva docente-estudiante fue desplazada completamente, ante la ausencia de escenarios de acompañamiento durante el cuatrimestre. Se abrió el segundo set: *¿Quiénes son mis estudiantes?, ¿cómo dar cuenta de su evolución académica?*

Sorpresivamente para muchos colegas, las producciones de los estudiantes realizadas en completa autonomía y sin acompañamiento docente, en muchos casos superaron las expectativas, construyendo una pregunta inquietante sobre el papel del enseñante en la propuesta didáctica actual: *¿estoy enseñando, aunque no de clases? ¿Qué significa, entonces, “dar clases”?*

La modalidad asincrónica, estimuló relaciones de consumo del contenido de las asignaturas, mayormente transferencia de información, sea mediante videos explicativos o la lectura directa del dossier de bibliografía sugerida. En donde la posición del docente, es de proveedor, explico, reitero, ejemplifico, lo que el autor les propone en el texto. El docente como maestro bocina (Kohan, 2013) ocupado en impartir conocimiento. Dar clases como sinónimo de

demostrar el dominio sobre el tema. Les estudiantes fueron convocados a realizar actividades de autocorrección, entrega de producciones de mayor elaboración que requerían la revisión docente, y algunas pocas actividades de resolución grupal diferida. Todas actividades valiosas, pero que centralmente estimulan el trabajo individual, memorístico y no argumental. En un contexto de extrema individualidad, un poco propuesto por las medidas de distanciamiento social, pero para nada repuesto por las instituciones educativas, estudiar se tornó una práctica solitaria. Cada estudiante, frente a su material, frente a su resolución y sus dudas, y allá en la lejanía trans media, un docente. Abordar el desamparo subjetivo en el proceso de conformación del oficio de estudiante, pasa a ser una responsabilidad institucional, en la medida en que cada propuesta docente debe reconocerlo y promover el abrigo. ¡No romanticemos la docencia! No hablo de abrigo maternal, sino abrigo institucional, de promover espacios de encuentro que estimulen el intercambio, el reconocimiento, la socialización, y provoquen, si tenemos suerte, la reposición del *pasillo*. Claro, en la comprensión de que esta modalidad de trabajo docente, en muchos casos implicó un aumento en la dedicación real docente en la revisión de producciones que antes se realizaba en la oralidad de la clase, que en algunos casos supuso ocupar toda la carga horaria de su designación y en otros casos excederla.

En este contexto, la necesidad de recuperar espacios de encuentro con estudiantes se volvió agenda y la cursada 2021 nos encontró ofreciendo espacios sincrónicos semanales de teoría y de práctica, lo que ofreció la posibilidad de estar *más cerca* de sus procesos de aprendizaje. La propuesta general de la asignatura ofreció un dossier de recursos teóricos disponibles; videos con presentaciones habladas sobre los principales temas de la asignatura, bibliografía, guías para orientar la lectura y guías de ejercicios prácticos. Se dispuso de una sala de Zoom institucional para los encuentros de dos horas para la práctica y de una hora para la teoría, que permitió la sincronidad y el trabajo grupal como se presentará a continuación.

El relato corresponde a la Comisión práctica Nro. 2 de Funciones Organizacionales a mi cargo. Generalmente cada comisión recibe cerca de 60 estudiantes matriculados y este año no fue la excepción. La comisión conto con 58 estudiantes inscriptes, de los cuales entre 28 y 30 asistieron a clases de forma regular. La necesidad fue también desafío, en la medida que partimos de una lectura sobre la experiencia pasada, propia y de otras asignaturas. Entonces,

*¿cómo pensar una propuesta pertinente para este contexto?* El apartado que sigue recorre algunos de los recursos didácticos y propuestas llevadas adelante durante el cursado 2021, y su propósito. Son piezas que, tomadas sueltas, resultan anecdóticas, pero comprendidas en conjunto, compusieron una cursada de la que les estudiantes hablaron, como se verá mas adelante. Aquí viene.

***Encuentros sincrónicos que valgan la pena,  
conectar usuario no es lo mismo que estar presente***

*¿Están ahí?* - debería haber sido trending topic si cada docente lo hubiera tuiteado en cada sincrónico. La duda casi existencial por saber si efectivamente detrás del usuario conectado hay una persona atendiendo, escuchando, participando; una constante de los encuentros virtuales. Entendiendo que se requieren condiciones múltiples para afrontar una cursada virtual en el nivel superior, y que las capacidades y posibilidades se encuentran desigualmente distribuidas entre nuestros estudiantes; no trato aquí de penalizar la ausencia de cámaras, sino de hacer propia la pregunta; *¿por qué estarían allí?* En este contexto de alta disposición tecnológica y sobre dosificación de recursos, porqué mis estudiantes elegirían estar presentes detrás ese usuario, qué les puede agregar el encuentro conmigo (Maggio, 2018). De allí surgen las ideas motoras de la propuesta que les hice a los estudiantes para transitar la comisión de trabajos prácticos; que cada encuentro nos deje algo único y nos provoque. Para que esto suceda fue entonces central, generar interés en los temas y en el valor del espacio de encuentro. Este aspecto se abordó con estrategias diferentes para querer conectarse, y querer quedarse. Algunas de ellas fueron, disponer el aula de clase con una lista de música en Spotify construida de forma colaborativa por los estudiantes, trabajar en sesiones de grupos dentro del Zoom para estimular el trabajo en pequeños grupos y la socialización con compañeros, ofrecer recursos complementarios de uso sincrónico y asincrónico sobre los temas y ofrecer un recursero de consejos para atravesar *el estudiantar* de Fenstermacher (1989). Las presenté en su singularidad:

- ***Disponer el encuentro:*** Las aulas institucionales nos las entregaban puntualmente 15 minutos antes del encuentro, lo que permitía que los estudiantes se fueran sumando antes del inicio. Para estimular ese tiempo de espera, y para dar lugar a una mejor predisposición,

propuse acompañarnos de música. No se dijo, pero nuestros encuentros eran los miércoles a las 9 de la mañana. Entendiendo la diferencia generacional entre mis estudiantes y yo, elegí proponer una Lista Colaborativa en la plataforma [Spotify](#)<sup>3</sup>, donde pudiera cada uno agregar directamente canciones de artistas que les gusten y, si no utilizan la plataforma, sugerirlas para luego sumarlas yo. En el inicio fuimos conversando sobre estilos y gustos musicales, muchos de ellos desconocidos por mí, otros no tanto. La lista de música ofreció una disposición a iniciar la conversación, no por los temas de la asignatura, sino a partir de los intereses de las personas. Quizá a criterio de alguene, pueda parecer una pavada, sin embargo, son esos pequeños gestos sensibles los que reponen el sentido humano, social, comunicacional de la docencia, diría indispensables en tiempos de vínculos virtuales. Fueron estas disposiciones, las que permitieron que surgieran en el aula problemáticas con el contenido, con la propuesta docente, con las evaluaciones, con el *ser estudiantes* en esta realidad y abordar colectivamente, la soledad del estudiante virtual. Este es un aspecto del que poco se habla, pero quienes iniciaron sus estudios superiores en este contexto de virtualidad, se encuentran en situación de mayor desventaja para la constitución del oficio de estudiante, que quienes lo iniciaron en la presencialidad. Esta desventaja radica en el limitado repertorio social en el que desarrollarse como estudiantes, en el sentido más complejo del término. Los pasillos, el café, la biblioteca, todos fueron escenarios de encuentro, de acompañamiento, de intercambio de recursos y estrategias, de colectividad. Estudiantes describen que estudian solos, solas, porque no conocen a sus compañeros de estudio, de comisión. Temen iniciar un encuentro virtual (asumiendo que cuenten con las posibilidades para sostenerlo) existen otros tabúes, más difíciles y complejos de sortear que en el encuentro personal. Las condiciones múltiples que requiere lo virtual y a las que alude Lion (en una conferencia disponible en: <https://youtu.be/VMHXtfj8ZAo>), sin lugar a dudas nos interpelan como docentes, al momento de presentar propuestas para el *aquí, ahora y el mas allá*.

- ***Elaboración colaborativa y guiada de ejercicios prácticos:*** A priori el título no emociona. Se supone, que esto es lo que sucede en una clase práctica del nivel superior, para eso estamos los docentes de práctica, ¿no?

---

<sup>3</sup> <https://open.spotify.com/playlist/7gkBR0QwJvZN6VzDhq2nH?si=4728e05e921a4b60>

Sin embargo, la dinámica de los espacios de ejercitación, en la presencialidad se realizan en el ámbito de la unidad académica, con condiciones de infraestructura limitadas para asignaturas que trabajen en grupos. Las aulas delimitan espacios para los docentes y espacios para los estudiantes, dado que cuentan generalmente, con un único pizarrón al frente próximo al escritorio docente y opuesto a los bancos de los estudiantes. En función de la cantidad de estudiantes que reciba cada comisión, será más o menos posible, la circulación por el aula o la organización de los bancos en pequeños grupos. Pero en la virtualidad, esta circulación tuvo que redefinirse. Inicialmente, no hubo espacios de encuentro, con lo que volver al aula territorio<sup>4</sup> a través de los encuentros sincrónicos, podría suponer reponer la dinámica. No obstante, eso no necesariamente resulta así, ya que ahora la plataforma virtual funciona como infraestructura de soporte y ofrece nuevas limitantes, sobre todo para quienes no conocen o no muestran predisposición de conocer o explorar nuevas tecnologías. En ese sentido, para acompañar la idea de reponer el aula, como espacio de encuentro, como escenario de enseñanza, propuse trabajar los casos prácticos en pequeños grupos, mediante sesiones de grupos en Zoom y desarrollar la resolución en un tablero colaborativo en Padlet.

Las sesiones de grupos en Zoom, posibilitaron el reconocimiento entre compañeros de cursada, el armado de grupos de estudio; por otro lado, estimularon la colaboración y el intercambio de recursos. Dos aspectos muy significativos para este grupo de estudiantes. Aunque, debo decir, que no a todo el mundo le gustó la propuesta y, entre el trabajo inicial y la propuesta de grupos, se producía un desgranamiento de la clase que fui trabajando encuentro a encuentro. La resistencia al trabajo en grupos, tiene dos caras; por un lado, la resistencia a la exposición ante un par y, por otro, la comodidad de consumir luego del tablero, el producto terminado. Ambas cuestiones, fueron abordadas en clase.

El tablero colaborativo<sup>5</sup> se denominó “Pizarra y buzón de dudas” y funcionaba estructurado en columnas correspondientes a las Unidades o temas al modo de pizarra o carpeta virtual, donde se fue construyendo un repositorio de todo lo que hicimos durante el cuatrimestre. No obstante, cada encuentro presentaba una propuesta diferente de trabajo, en algunos casos involucrando

---

<sup>4</sup> Donde los estudiantes tienen su espacio para realizar actividades que siguen un ritmo homogéneo centrado en la transmisión del profesor (Davini, 2016).

<sup>5</sup> <https://padlet.com/consuelohuergo/md4srpf54k8cf56k>

más de un tablero conectado con la pizarra. Los tableros de trabajo, donde se presentaban los casos a resolver, contaban con una estructura predefinida y con orientadores para la resolución de los casos, para ser consultados por los estudiantes mientras resolvían. De esta manera, de inicio a fin de cuatrimestre, el nivel de orientación fue decreciente y se fueron incorporando relaciones más complejas entre los temas para abordar en los encuentros. El valor de agregar orientadores para la resolución, radicó en ofrecer una guía metodológica que permitiera comprender el razonamiento que propone cada autor y, de esta forma, encontrar sentido al hacer. Trabajamos generalmente con una metodología de tres pasos; 1ro machete, 2do el caso, 3ro, con mis palabras. La primera mitad de la asignatura trabajamos en clase la elaboración del “machete”, que representa un breve resumen/repaso de los conceptos que aborda el caso práctico. Este ejercicio, no solo descomprime la labor docente de reponer los conceptos centrales, sino que trabaja con el registro de los estudiantes sobre los temas. En la puesta en común, valoramos las respuestas, completamos, aclaramos y distinguimos definiciones conceptuales de operativas, preparando el terreno para abordar el caso. El trabajo en el caso, muchas veces implicó dividir o distribuir las consignas entre los grupos para reforzar la colaboración y la escucha en la puesta en común, ser parte realmente de una resolución construida entre todos. En algunos casos se trabajó el caso completo, comparando y completando las resoluciones elaboradas para que queden completas. La estrategia de elaboración escrita de la resolución fue intencional, en la medida que permitió hacer devoluciones no solo sobre el contenido analizado, sino sobre la claridad en la redacción, permitiendo ver mejoras significativas en las producciones de los estudiantes. Finalmente, decir con sus palabras, representa un ejercicio de integrar la definición teórica del machete con la resolución del caso y pensar un párrafo/oración donde ambas ideas queden vinculadas y conectadas. Esta estrategia permitió trabajar la fundamentación de las resoluciones, como proceso, de forma de ir agregando complejidad en las resoluciones a medida que pudimos agregar profundidad en el análisis.

La combinación de las dos estrategias (el trabajo en pequeños grupos dejando registro metodológico y de resultados en el tablero) fue consolidando una pieza central del aula, provocando interacciones entre encuentros y permitiendo un espacio *seguro y confiable* donde encontrar orientación y plantear dudas.



- ***Ser estudiante universitario en tiempos de virtualidad, tablero de tips:*** Estudiar en el nivel superior, siempre supone un cambio de contexto y de estrategias. Pero a estas cohortes les tocaron desafíos más complejos aún. Ya que no solo se trata de comprender un *mundo de normas, condiciones, propuestas nuevas*, sino también de encontrarse vocacionalmente en ese proceso, mediado a su vez por la virtualidad y la distancia socio afectiva de una institución desconocida.

Adicionalmente, la propuesta de ejercitación práctica en correlato con la propuesta de evaluación de esta cohorte, promovió el desarrollo de habilidades de segundo orden para superar las limitantes de las propuestas que admiten copy&paste y muy poca apropiación por parte de los estudiantes. En ese sentido, justificar, argumentar, construir ejemplos fueron consignas recurrentes tanto en las ejercitaciones semanales como en las evaluaciones. No obstante, aunque se dispuso que el espacio de encuentro semanal trabajara centralmente estas propuestas, la realidad del aula impuso en muchos casos la necesidad de comenzar a trabajar de cero los ejercicios, iniciando por el reconocimiento, identificación, para luego abordar la reflexión.

Este proceso, desató la necesidad de ofrecer una guía adicional a los estudiantes para aproximarlos a razonamientos más interesantes, significativos, asumiendo que no alcanza el tiempo de encuentro para subsanar todas las dudas, me decidí por ofrecer una herramienta asincrónica. Elegí crear una herramienta de Tablero en la plataforma Padlet.com donde ofrecer los "[Coqui Tips](#)"<sup>6</sup> una suerte de cartelera de consejos para cursar y acompañar metodológicamente algunas estrategias de estudio.

Esta cartelera se organizó por columnas que agrupaban temas relativos a técnicas de estudio, estrategias para la resolución de casos prácticos, explicaciones sobre los verbos más usados en la ejercitación como Justifique, Compare, Ejemplifique y algunas claves para revisar las estrategias de cara a los recuperatorios. En cada recurso, podían encontrar una breve explicación escrita, un recurso audiovisual, recursos gráficos y situaciones ejemplificadoras de la idea y sus errores comunes. El recurso fue creciendo conforme avanzaba la cursada, con

---

<sup>6</sup> <https://padlet.com/consuelohuergo/4mb89pgwxkijmdp>

recursos creados a partir de las demandas estudiantiles, y la lectura crítica de los errores mas comunes en las resoluciones de los encuentros e instancias de examen.

Este recurso fue destacado como uno de los mas utilizados por los estudiantes en la encuesta de valoración final, teniendo un 76% de aceptación.

▪ **Tomando el timonel, GPS de la Segunda Parte:** Este recurso fue pensado y construido a la medida que avanzó el cronograma de trabajo y nos concentramos en el tratamiento de los temas de Estructuración. Es habitual que cuando ya pasó la primera mitad del semestre, e iniciamos el tratamiento de las unidades de estructuración, muchos estudiantes aun se encuentran rindiendo recuperatorios de la primera parte de esta asignatura o de otras. Eso supone un desafío adicional ya que la estructura de contenidos de esta parte es acumulativa y de complejidad creciente, por lo que no llevar relativamente al día los temas, supone un obstáculo significativo para la comprensión de esta parte de la materia. Por otro lado, los temas en sí mismo, además de entrelazados, resultan en muchos casos abstractos y, si no son situados en el razonamiento que propone el autor (Henry Mintzberg), se corre el riesgo de un aprendizaje memorístico, superficial. De ese pensamiento, surgió el GPS, como analogía a encontrar el camino para transitar la segunda parte de la materia, y como espacio de referencia para ubicarse o reorientarse si quedaron varades o perdides. Por lo tanto, este recurso supone dos etapas; primero una orientación para situarse en el mapa, como saber dónde e quedé y conocer que tengo que recuperar o buscar mas en clave de oficio de estudiante<sup>7</sup>. Y un segundo recurso, que se construyó a partir de éste en la plataforma Genial.ly. Este segundo [GPS](#), es una presentación interactiva donde se presentan todos los temas vistos, sus relaciones y la conexión con sus ejercicios prácticos. Pero mostrar contenidos relativos a estructuración suponía, además, no repetir el planteo del autor ni de la propuesta de teoría, ya que su función no es explicar los temas, sino ofrecer un recurso para ubicarse, ir y venir entre los contenidos, en la medida que surjan las dudas. De ahí surge la idea del recorrido, como un viaje, una trayectoria a través del Mapamundi, donde poder reconocer en cada territorio algunas ideas o temas propuestos por el autor, pero necesitando de forma permanente mantener vivo el contexto en el que se lo piensa. De esta forma, qué organización estoy

---

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ptoQxipWy3w&t=2s>

analizando, y a qué se dedica, fueron preguntas fundamentales y básicas para poder entender cada Parámetro de diseño que se propuso. Pero reconociendo que se trata de una realidad virtual, la navegación es precisa y para eso cada nueva etapa del viaje, cuenta con un control remoto para movernos dentro del Mapa, para buscar/rastrear el concepto preciso donde se produce una duda y poder volver para retomar el curso a la mayor velocidad posible. De esta manera el GPS recorrió los parámetros de diseño de las estructuras de ida y de vuelta, proponiendo un repaso por las ideas centrales, pero también una propuesta de conexión entre los temas, que permitió mantener la idea de itinerario. El GPS se completa con un dossier de Tours posibles, que representan las configuraciones que propone el autor y combinan un conjunto de parámetros y factores. La idea del Tour se presentó con dos ventajas; por un lado, permite hacer tangible la idea de que una configuración representa un conjunto de componentes que funcionan juntos para ese Tour, vale el ejemplo; si tomo un Tour Rural, no voy a encontrar una gran ciudad en la propuesta, sino que espero un determinado tipo de recorridos posibles. A su vez, la propuesta de tour mantiene viva la necesidad de situar en contexto cada aspecto analizado y, de esta manera, poder comprender el aporte del parámetro a la configuración.

Este GPS, fue muy bien recibido por los estudiantes, no como resumen de la asignatura, sino justamente en su sentido inicial como guía para volver al ruedo, para ponerse al día.

### **Y a todo esto, ¿Qué dicen los estudiantes?**

Durante todo el cuatrimestre, se llevó adelante un seguimiento particularizado de la participación de cada estudiante, registrando asistencia a las clases regulares, clases adicionales, entrega de prácticos, dificultades recurrentes, resultados en las actividades de seguimiento y exámenes. Este registro permitió tomar contacto con cada estudiante ante algunas situaciones significativas para ellos, como lo son los exámenes parciales y recuperatorios. Con independencia del encuentro en clase, cada estudiante recibió un mensaje de acompañamiento luego de la instancia de evaluación, poniendo en valor el camino recorrido y sugiriendo estrategias para mejorar. Estos mensajes fueron valiosos para los estudiantes, los respondieron afectuosamente agradeciendo el compromiso y la preocupación. Aun cuando en algunos casos no lograron la aprobación de la asignatura, dieron cuenta en sus respuestas

de un aprendizaje metodológico, reconociendo en qué cosas fallaron o podrían mejorar. Una estudiante en la encuesta final de cursado remarcó: *“Fuera de lo didáctico, el mensaje que nos mandaste después del primer parcial me sirvió mucho para no bajar los brazos.”*

Cuando el cuatrimestre de clase concluyó, y aun restaban darse a conocer los resultados de los segundos exámenes, realicé una encuesta anónima de valoración de la propuesta, que respondieron 29 de 58 estudiantes participantes. Quiero compartir algunos resultados, que me parecen interesantes en la reflexión que estamos construyendo, aclarando primero que no se trata de un ejercicio acrítico de auto bombismo, sino de recuperar el carácter afectivo y el contenido de las devoluciones que realizan los estudiantes. Desde ya me emocionan y gratifican porque corresponden a una entrega personal, pero no es ese el sentido desde el cual las comparto en estas reflexiones.

La primera pregunta del formulario, pedía que valoren en general la propuesta de la cursada, en un rango de 5 puntos donde 1 era “No volvería a cursar con vos” y 5, “Me encantó”. El 93% de las respuestas fue ésta última. La segunda pregunta, pedía que me calificaran como docente, con una nota numérica, y solo un 4% de las respuestas me calificó con nota igual o menor a 8.

Pero lo más interesante viene después: les hice dos preguntas relacionadas para conocer qué cuestiones de la cursada ponían en valor, y les pedí 2 razones por las que recomendaría cursar conmigo y 2 por las que no me recomendarían. La mayoría de las valoraciones positivas tuvieron que ver con la dedicación docente, en particular con promover un clima donde se puede preguntar y cada duda se aborda hasta que quede resuelta, y, por otro lado, por hacer de la clase un espacio dinámico con recursos complementarios. Una de las estudiantes mencionó:

*“Recomendaría que cursen con vos porque si tienen ganas de aprender y estudiar funciones, vos les vas a indicar el camino de cómo hacerlo y todas las herramientas necesarias para aprobarla, más allá de las que el campus te brinda. El gps y la pizarra virtual a mí me salvaron del desorden que tenía en mi mente en la materia y realmente me funcionó para estudiar. Lo mismo los últimos videos interactivos, yo que estuve en las clases, eso me ayudó a ubicarme en cuanto sabía o había aprendido. O también algo que nadie sabía como los grupos por zoom para hacer los prácticos me pareció*

*una idea genial para despertarnos y empezar a relacionarnos con nuestros compañeros/as y perderle el miedo a opinar en las clases. Si están perdidos en la materia o la recursaste, les super recomendaría que la próxima vez te elijan como docente, porque tenes una manera de orientar a los alumnos a estudiar, a ver que les falta, y considero que tenes todos los recursos suficientes para enseñar y que tus alumnos aprendan de tus clases. Y no se me ocurren cosas por las cuales no te recomendaría, tal vez si no les gusta la música de tus mañanas, o que las clases sean dinámicas e interactivas como las tuyas.”*

*“La verdad que sos una profe genial, súper copada que te dan ganas de entrar a las clases y leer las cosas de la materia. Más allá de que en el primer parcial no me fue bien destacó que día a día nos hiciste crecer y entender la materia no solo para aprobarla sino también para aplicarla diariamente. Estoy súper contenta de haber elegido tu comisión porque me quedo con el recuerdo de haber tenido una profe genial que me dejó marcada. ¡Muchas gracias por todo y ojalá nos volvamos a ver!”*

*“Tus ganas de dar la materia, se transmiten y dan ganas de cursarla, además de explicar demasiado bien”*

Podría transcribir todas las respuestas, porque las 29 abundan en comentarios similares, pero creo que no hace al espíritu de la presentación.

Entre los aspectos negativos que se mencionan, se destaca el trabajo en grupos, para quienes no lo prefieren e incluso se desconectaban en ese momento, o para quienes prefieren clases menos activas. *“Muy entretenidas las clases, aunque no me guste mucho trabajar en grupo”*. Es decir, aspectos que hacen a la preferencia de los estudiantes sobre la forma de la clase, más que a la propuesta vivida en sí misma.

Por otra parte, les pedí que seleccionen los recursos didácticos (de la comisión y de la asignatura en general) que más utilizaron durante la cursada y los resultados marcaron un grado alto de apropiación de los recursos particulares de la comisión. En particular, las más altas, sugieren que la Pizarra Virtual y buzón de dudas (93,1%) fue el recurso más valorado. Seguido de las clases de consulta y repaso antes de la instancia de examen (83% en

promedio), los “Coqui TIPS” (75,9%) y GPS de la segunda parte (72,4%) y apenas por encima de éstas, la lectura de la bibliografía sugerida (76%).

Este último aspecto me parece central destacarlo, ya que es común percibir en el discurso docente, afirmaciones que sugieren que los recursos didácticos compiten entre sí y tienden a sustituir la lectura del material. En este caso, queda claro que acompaña la lectura, como parte de una estrategia de estudio que involucra mayormente la elaboración de resúmenes propios (79%), más que el uso de resúmenes de otros estudiantes.

Por otra parte, la encuesta institucional de valoración de la cursada que les estudiantes deben completar antes de poder anotarse a otras asignaturas, complementa en parte mi relevamiento, ya que de quienes indicaron que no asistieron a clases, (casi un 40% de la matrícula), la mitad indica que prefiere formarse solo/a con la bibliografía tanto en la ejercitación práctica como en el contenido teórico.

### **¿Qué huellas tensionantes deja la experiencia?**

En esta parte del documento quisiera tomarme la libertad de recuperar algunas expresiones de otros tiempos, de otros estudiantes, de la presencialidad, que muy posiblemente ya estén graduados o por hacerlo. Preguntar al inicio del cursado, ¿qué significa un aula para vos?, es una práctica habitual en mi hacer docente porque creo (y spoileando las reflexiones por venir, la experiencia demostró) que el aula es un escenario dinámico, construido en los acuerdos tácitos y explícitos que suceden entre docentes y estudiantes, en cada edición de una propuesta didáctica. Entonces, quisiera compartir con ustedes una síntesis de esas miradas sobre qué es un aula, para ponerla en diálogo con lo sucedió a partir de la propuesta didáctica y las resonancias descritas en esta cursada virtual.

Aquella comisión contuvo a 63 estudiantes presenciales y esta consulta la resolvieron de forma anónima a través del campus virtual en la primera semana de clases. La mayoría describieron el aula como un espacio de aprendizaje que puede o no estar asociado a un lugar físico o momento determinado en el que éstos toman lugar, tanto como el intercambio con su docente. Cuando se refieren a sus pares no usan la palabra intercambio sino relacionarse, también es algo que sucede dentro del aula. Los aprendizajes que suceden dentro del aula, los asocian a acciones que se deben realizar como estudiar, comprender, preguntar, pero significativamente

también lo asocian con debatir, opinar y argumentar. Recupero una expresión en particular en este sentido;

*“Yo considero que un aula es el lugar en donde los estudiantes podemos encontrarnos con nuestros pares y profesores, dialogar e interactuar con los mismos. Es un espacio, además de aprendizaje, de expresión de ideas y de debate, un lugar en donde nos vamos formando para el ejercicio profesional donde podemos equivocarnos y corregir errores”*

Por otra parte, quienes asocian la idea a un espacio físico lo asocian a relaciones transaccionales con el docente, que sabe e imparte su saber a estudiantes, de quien consumen su conocimiento y aprenden. Finalmente, todos mencionan la existencia de un necesario vínculo enriquecedor, sereno, sincero, de diálogo, con su docente y entre pares, lo que nos predispone a ofrecer estrategias que permitan vínculos primero humanos y luego pedagógicos. Entonces, a la vista de todo lo que describimos:

*¿Cómo definimos el aula en la virtualidad? ¿Qué cambia de la clase? ¿Qué significa asistir? ¿y estar? ¿Qué significa la presencia en clase? ¿de qué formas se puede estar para el otro?*

Sin dudas, la tarea de enseñar se encuentra íntimamente relacionada con el acto de *dar clase*, en ese sentido la sustitución de entornos donde ésta pueda tomar lugar imprime tensiones a los actos, que se expresan en diferentes estilos para resolver la tarea de enseñar. Aunque la virtualidad proponga condicionantes a la construcción de vínculos entre docentes y estudiantes, la propuesta de enseñanza presiona los límites de la tecnología y no la inversa. La ilusión de la presencia que se provoca en la presencialidad también se puede provocar en la virtualidad, incluso se exagera al tiempo que se transparenta. Tener estudiantes conectados (con cámara o no) es lo mismo que tener estudiantes sentados en el aula. La presencia no garantiza la atención, el interés o la participación en la propuesta. Eso debe ser provocado por el docente y su propuesta. Por otro lado, pensar la clase sin pensar en la audiencia, es escindir de la enseñanza su componente relacional fundamental. Articular una explicación, presentar un contenido, apto para todo público y desprovisto de objetivos de aprendizaje, no es enseñar, sino en el mejor de los casos informar. Cuando, en aras de la economía de tiempos se fragmentan contenidos y se fracciona la tarea de enseñar, se produce

una tragedia pedagógica. La singularidad docente, agrega valor a la propuesta de enseñanza, aun cuando se acuerden los abordajes de los temas.

*¿Se aprende de la misma forma?* Las nuevas formas de organización de la enseñanza, pusieron en evidencia el empobrecimiento de algunas propuestas, al volver visible la prescindencia del docente en la relación con el contenido, cuando dejamos al estudiante *en soledad* con él. Aprender requiere de la disposición siempre individual de la persona además de un conjunto de condiciones tanto psico sociales como del entorno próximo. Los estudiantes fueron capaces de resolver las propuestas docentes luego de un proceso en el que la figura del enseñante fue distante. Este movimiento de mayor independencia para acercarse al contenido de la asignatura, nos sorprendió. Esto admite dos reflexiones diferentes; por un lado, referida a la concepción de enseñanza y por otro, relativa a las características de las propuestas. En relación con lo primero, es claro que, aunque se declame que el binomio enseñanza-aprendizaje está roto, subyace la creencia de que sin docente mediando entre el contenido y el estudiante, no sucede el aprendizaje del estudiante como si éste fuese producto lineal de la enseñanza. En relación a lo segundo, si es posible que no se precise ninguna mediación entre el contenido y el estudiante, vale preguntarse qué tipo de aprendizajes estimulan esas propuestas en las que es posible valerse simplemente de los materiales y ejercicios. Da la impresión de que si solo se consulta por contenidos memorísticos o ejercitaciones técnicas de aprendizaje por repetición, no hace falta esta mediación. En tanto, si se propusieran relaciones reflexivas, conexiones y diferentes grados de jerarquización, no es posible pensarlo sin la mediación de un docente. No solo eso, el abandono de la relación pedagógica, deja el aprendizaje significativo en completa responsabilidad del estudiante, quien no posee herramientas aun para lograrlo en soledad.

*¿Cómo se sigue siendo/se es docente?* “Hola, ¿están ahí?”, “los oigo, pero no los veo”, “dale, seguí vos, después hablo yo” son expresiones de una esotérica de la enseñanza en la virtualidad. Estar conectade, no es lo mismo que estar presente. La presencia requiere de una disposición hacia lo relacional, de querer *estar* y elegir, estar ahí a toda costa; también requiere de disponibilidad, es decir, de la posibilidad de estar a disposición para la relación.

La emergencia sanitaria puso en relieve la necesidad de comprender más que nunca, que los oficios que personalizamos van performando nuestra identidad, modelando y siendo



modelados por el sujeto que somos. La convivencia en el ámbito del hogar, de los múltiples roles que encarnamos, distorsionó tiempos, horarios y disponibilidades. En la tradición presencial, teníamos la posibilidad de un contrato de asistencia en el aula durante la extensión del encuentro, que pone a los cuerpos en el espacio, aunque sabemos cada sujeto sentipensante está ahí, en el aula, con todo lo que es. En casa, agregamos las características del entorno, otros u otras distractores, la disponibilidad de equipamientos, como factores que condicionan aún más la disposición para trasuntar asistencia en presencia. Entonces, ¿cuál es la diferencia entre presencialidad y virtualidad? Las condiciones de posibilidad para que el encuentro pedagógico tome lugar. Una pizca de la singular realidad doméstica, otra pizca de accesibilidad, y un toque final del misticismo del encuentro en clase.

La virtualidad impuso la necesidad de reinterpretar el encuentro. ¿Cuánto o cómo puedo conocer a los estudiantes de mi grupo-clase sin verles cuando, en el mejor de los casos, se trata de conexiones frugales, impersonificadas, de conexiones sin rostro y a veces sin voz? La ausencia del intercambio de miradas, como metáfora del encuentro, se distorsiona fuertemente en la disputa entre mirar a la cámara y mirar al rostro de la persona que habla. Ya no es posible mirarse a los ojos en cámara, sino que es posible mirar los ojos a través de la cámara. Cuando es posible *protegerme* del encuentro, asistiendo sin cámara, permitiéndome la no exposición (tanto personal como de mi entorno). Y atención que no se trata solo de los estudiantes, sino también del docente, quien intencionada o accidentalmente no puede encender su cámara para sostener el encuentro. La mediación tecnológica en la construcción de vínculos que están marcados por un ritmo y una temporalidad académica, sin duda es un evento complejo. Pondré el cascabel al gato y escribiré, *¿es posible implicarse en la enseñanza o el aprendizaje, sin derribar las barreras de la distancia emocional, de la autopreservación, sin exponerse?* Qué enorme desafío nos propone, reconocer barreras nuevas, diseñar estrategias novedosas, no invasivas pero estimulantes, para ganarnos la confianza de nuestro grupo-clase y habilitar el encuentro, aun virtual. Porque, de nuevo, implica pensar que nuestro papel de enseñantes no se circunscribe al momento de *la clase*, sino que esta amplificado a cada recurso didáctico que ofrecemos, a cada actividad, entrega, participación que proponemos a los estudiantes; a las devoluciones que ofrecemos. Algún lector en este punto, pensará (y quizá se dirá en su fuero interno) “¡que fácil decirlo!, te quiero ver con los cien o doscientos estudiantes que tengo por

comisión”. La personalización sin duda sería un terreno de lo ideal, aunque irreal en los cursos masivos que mire. Sin embargo, que *el árbol no tape el bosque*. No hace falta conocer en detalle a cada estudiante para ofrecer un gesto afectivo y generoso en la devolución, para ofrecer una disposición hacia otro tipo de vínculo, o bien, mostrarse *accesible* a las heterogéneas y múltiples realidades de nuestro grupo-clase.

La virtualidad impuso también una oportunidad única para humanizar la docencia, para traer al aula *eso otro que somos* además de docentes universitarios, porque nos permite ser ma-padres, hermanes, parejas, nos muestra en un entorno en el que decidimos qué mostrar (desde la selección del fondo de nuestra imagen en el entorno hogareño, hasta la irrupción de otros convivientes, la presencia del mate, entre otras). No quiero romantizar el teletrabajo. Pero sí, dejar en evidencia que la realidad se impone, siempre, en pandemia como en crisis, en contextos de paro, como de tomas. La gran pregunta es, *¿Qué haremos como docentes con la imposición de la realidad? ¿en qué medida interpela nuestra propuesta docente? ¿de qué forma la integramos a nuestros modos de hacer?* En definitiva, lo que sigue siendo constitutivo de la enseñanza es apostar a ofrecer una propuesta pedagógica que sea convocante, que valga la pena ser vívida y nos implique.

## Bibliografía

- Davini, M. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (1938 Reeditado 2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía en la investigación sobre enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza I*.
- Hargreaves, A. (1996b). A vueltas con la voz. *Kikiriki*, 28-34.
- Imbernon, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo, *La función docente* (págs. 27-45). Madrid: Síntesis.
- Jackson, P. (1998). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires - Madrid: Amorrortu.
- Kap, M. (2019). *Informe Final Proyecto interno de investigación "Prácticas de enseñanza en la facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del plata; propuestas excepcionales, tradiciones, innovaciones y creaciones*. Mar del Plata.
- Kohan, W. (2013). *El maestro inventor Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2015). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Luckman, B. y. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2006). Los portales educativos; entradas y salidas a la educación del futuro. En E. Litwin, *Tecnologías educativas en tiempos de internet* (págs. 35-70). Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza, los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. CABA: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2020). *Volver a pensar la clase; las formas básicas de enseñar*. Rosario: HomoSapiens.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.