

Autores:

Szychowski, Andrés; Perotti, María Paula. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.

Título de la ponencia:

USOS DE LAS CÁTEDRAS VIRTUALES CONSTITUIDAS EN LA PLATAFORMA MOODLE DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES (UNLP) EN CONTEXTO DE PANDEMIA: ENSEÑANZA Y COMUNICACIÓN

Introducción

El proyecto “Estrategias y dispositivos no tradicionales de enseñanza del Derecho” se enmarca en el actual debate por la enseñanza del Derecho, a partir de entender que es necesaria la formación y la capacitación pedagógica y didáctica de los/as docentes, siendo insuficientes los conocimientos de los contenidos, predominantemente conceptuales, y las experiencias propias de la profesión.

Nos referimos a la necesidad de superar la presencia de dos sesgos que identificamos como “sesgo profesionalista” y “sesgo de profesión docente fragmentada” (Orler, 2016) que agotan la tarea docente en la exposición áulica de las experticias profesionales, prescindiendo de aspectos como planificación y evaluación de las prácticas docentes, y de toda capacitación pedagógica y didáctica, y encontrando en la reproducción de prácticas antiguas, adquiridas al modo de aprendices en la dinámica de las Cátedras o simplemente de manera intuitiva, las herramientas para el desempeño en la enseñanza del Derecho. Las mismas, como lo expresa Brunner (1994), deben someterse a ejercicios de “externalización” de los procesos educativos y de transmisión cultural para rescatar esa actividad cognitiva de su estado implícito, haciéndola compartida y esencialmente revisable. O bien como lo sugiere Meirieu (2016) deben someterse los lugares comunes relativos a la docencia y la enseñanza “a la prueba del concepto”, que no es otra cosa que pasar las “evidencias” del discurso común por el tamiz de un rigor informado en el marco de las múltiples producciones de la Ciencia de la Educación.

De acuerdo a lo expuesto, el proyecto intenta esa necesaria puesta en agenda de los ejes temáticos relativos a las estrategias de enseñanza que dan sustento a las discusiones por la multiplicidad de contenidos: ¿Cómo enseñamos nuestra disciplina? ¿Cómo entendemos que debe enseñarse? ¿Cuáles son las experiencias y prácticas concretas en la enseñanza de las asignaturas de nuestra carrera? ¿En qué paradigmas pedagógicos se inscriben nuestras prácticas docentes? ¿Cómo pueden ponerse en diálogo las dimensiones disciplinar y pedagógica de la enseñanza del Derecho? Venimos abordando nuestra labor al calor de las producciones existentes sobre nuestro tópico de interés, haciendo énfasis en la reflexión y el sentido crítico, para desentrañar los sentidos de nuestras propias prácticas.

Se puede afirmar la existencia de un llamado a avanzar en formatos más abiertos, plurales y democráticos, que permitan dar cuenta de las necesidades y disposiciones de las jóvenes generaciones que ingresan a nuestra Facultad, así como también del carácter masivo de nuestra enseñanza superior, que requiere de una mayor contención y acompañamiento para materializar las políticas de inclusión y calidad educativa (Orler, 2019; 2018). En este sentido, en el presente Proyecto es nuestra intención recuperar prácticas docentes —específicamente estrategias y dispositivos pedagógicos— que saben alejarse de ese modelo: Enseñanza Práctica en el terreno y en formatos de Simulación, Clínicas Jurídicas, Consultorios Jurídicos, Enseñanza del Derecho en contextos de encierro, diversos formatos en el uso de TICs, Talleres Tutoriales, distintos métodos de promoción de la participación, entre otros, que se alejan de algún modo —algunos más otros menos— de esa tipología expositiva, y a los que denominamos “no tradicionales” (EyD/NT).

Asimismo, en tiempos de pandemia, la enseñanza de nuestra disciplina se vio sustancialmente alterada y los formatos virtuales debieron ponerse en acción, pasando a formar parte de esas “Estrategias y dispositivos no tradicionales” que constituyen nuestro objeto de estudio. Aunque es menester preguntarse e indagar en qué medida ese pasaje implicó un proceso de reflexión profunda de las prácticas tradicionales. El presente paper constituye parte de los informes de avance que se hallan en elaboración a partir del material e información empírica obtenida en el trabajo de campo, particularmente el relevamiento de Cátedras Virtuales constituidas en la Plataforma Moodle de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata[1].

Entendemos por “estrategia” a la planificación de aquellas acciones que orientan la enseñanza y que son desplegadas por los/las docentes en su tarea a través de recursos didácticos diversos procurando optimizar los esfuerzos realizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en contextos de masividad educativa (Añorga Morales 2012; Carretero 1995; Moll 1990; y otros). Por dispositivos nos referimos a los mecanismos organizados en forma de recurso didáctico que, orientados por la estrategia pedagógica, se constituyen en los mediadores semióticos (Cols 2004) fundamentales en el proceso de enseñanza. Los dispositivos son así las herramientas auxiliares que se ponen en práctica en un contexto áulico situado.

Las estrategias de enseñanza no pueden comprenderse aisladamente, como recetas a aplicarse -lo que las acercaría más a las lógicas educativas tecnicistas-. Es por ello que parte de nuestro marco teórico recoge aportes de perspectivas críticas que en educación han cuestionado la transmisión del saber que ubica al estudiantado en un lugar pasivo, quieto, mudo y a los/as docentes como meros reproductores del conocimiento. Retomamos propuestas educativas que conciben a los procesos de enseñanza y aprendizaje como una construcción social en la que se entrelazan al menos tres dimensiones: a) la política educativa concretada en planes de estudio y diseños curriculares en la que se plasman particulares concepciones disciplinares y pedagógicas, b) la propiamente institucional que se pone de manifiesto en las reglas de cada facultad y en la cultura organizacional de las mismas, c) la práctica docente propiamente dicha en la que interviene en decisiones docentes respecto de los recortes y secuencia de contenidos así como el uso y aplicación de determinadas estrategias de enseñanza y cuyo espacio privilegiado es el aula. Es en esta última donde este proyecto hace foco, aunque sin desconocer la traza que las otras dos dimensiones imprimen en ella. Si la pregunta por la innovación se aleja de los principios de política educativa que le dan sentido a las organizaciones educativas se reemplazaría una reflexión política por una decisión técnica, despojando de contenido ético, ideológico, político, social, cultural al trabajo docente. (Nicastro, 2006)

La literatura especializada nos recuerda que en la formación docente es la propia trayectoria “escolar” la que más sentido imprime a las prácticas. Y esos sentidos -sin procesos de reflexión individual y colectiva- se traducen en rutinas que nos alejan de los problemas y desafíos de la enseñanza del Derecho en un mundo de complejidad creciente.

Philippe Perrenoud, sociólogo y antropólogo suizo, investiga y escribe sobre la formación de docentes reflexivos a través de su noción de “esquemas prácticos”. Lo mencionamos porque el autor toma aportes del constructivismo, para referirse a esquemas que son asequibles a la conciencia sin grandes obstáculos, pero también considera el concepto de “habitus”, de Pierre Bourdieu; concepto relevante para pensar las relaciones de poder y los esquemas más naturalizados y resistencias al cambio.

En una Facultad donde predominan las prácticas tradicionales nos preguntamos: ¿Qué hace “problema” en la enseñanza del Derecho en contexto de pandemia? ¿En qué medida nos interpelamos como docentes y nos comprometemos a revisar nuestras prácticas desde una posición problematizadoras? No se trataría de una innovación por la innovación misma, que rápidamente recale en una posición rutinaria. Consideramos la noción de “problema” en tanto un problema lo es para alguien que lo analiza desde una perspectiva y contribuye a resolverlo, en una re-lectura de su singularidad. Es una construcción relacional entre el sujeto y el mundo (Schön, 1998). Esa construcción es necesariamente colectiva.

Marco teórico

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje siempre estuvieron mediados por recursos y materiales. Los/as docentes fueron incorporando, a lo largo del tiempo, diversas tecnologías en una sociedad condicionada por los cambios tecnológicos. En las décadas de los sesenta y setenta tuvo auge el paradigma de la tecnología educativa, que desdibujó la autonomía del rol docente. Los/as pedagogos/as nos advierten que ni medios ni materiales tienen valor didáctico por sí mismos. Gimeno Sacristán considera “medio” a cualquier forma de recurso o equipo que sea usado normalmente para transmitir información entre personas (Gimeno Sacristán, 1988, p. 95). Plantea que el valor pedagógico de los medios está vinculado al contexto metodológico en el que se aplican más que a sus cualidades intrínsecas. Presenta cinco dimensiones que invitan a la reflexión en torno a los medios: 1) Función pedagógica, 2) Nivel de simbolización de los mensajes, 3) Participación de los receptores en su elaboración y uso, 4) Poder de definición metodológica y 5) Características internas.

Nos interesa en esta ponencia subrayar dos dimensiones, la primera y la tercera. La función pedagógica, siempre en vinculación con la estrategia didáctica, remite tanto a la potencialidad del medio como a la función que se le asigna. Gimeno Sacristán piensa en tres funciones básicas: motivadora (aquí podemos pensar en los medios audiovisuales y tecnológicos que contrastan con el verbalismo de las clases basadas únicamente en la oralidad), portadora de contenido (la capacidad del medio en condensar la información necesaria) y estructurante (son las recomendaciones, actividades, sugerencias, ejercicios, que orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje). La “participación de los receptores”, por su parte, involucra tanto a docentes como a estudiantes. En cuanto a esta dimensión, nos preguntamos, como equipo de investigación: ¿cuánto nivel de participación existe en la confección del medio y en los usos de los medios que dispone nuestra Facultad en contexto de pandemia?

Pietro Castillo subraya la importancia de promover y acompañar la apropiación de lo tecnológico. Proceso que supone formas dinámicas de relación con el contexto. Tanto para la incorporación al aula de la tecnología como la transferencia y usos de la tecnología en nuevos contextos (Prieto Castillo, 2004). En sus investigaciones, plantea que “el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución. Quienes hemos elegido la educación, hemos elegido como base de nuestra actividad una comunicación humana, una relación con el otro. Nuestra profesión está entramada hasta las entrañas en lo comunicacional” (2004, p. 13). Nos propone que no podemos “comprender el acto educativo sin tomar en cuenta lo comunicacional entendido como lo que significan el intercambio y la negociación de significados, de saberes y de puntos de vista, la interacción y el interaprendizaje, las tácticas de la palabra y el juego del diálogo, la interlocución y la escucha. Y, sobre todo, sin el análisis de la comunicabilidad” (p.27). En buena medida, el sentido de la educación se juega en los detalles, en el desarrollo de las propias prácticas y todos sus matices. En épocas de gran incertidumbre, discutir y reflexionar sobre la “mediación pedagógica” se hace imprescindible; no se trataría únicamente de valernos de herramientas tecnológicas para transmitir los contenidos pautados por los Programas sino de incluir -en la propuesta pedagógica, en toda su dimensión- la noción de acompañamiento, “entendido como partir de lo cercano a lo lejano, desde lo que cada uno trae y ha atesorado hacia los conceptos y metodologías necesarios como para

comprender la práctica educativa y actuar dentro de ella (...) El acompañamiento significa una aproximación a lo que alguien trae consigo para apoyarlo en la apropiación del conocimiento y en la construcción de sí mismo” (p.14).

En el marco de los trabajos de la comisión denominada “Aproximaciones a los procesos de aprendizaje en la enseñanza del Derecho” -grupo de trabajo e investigación que forma parte del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, dirigido por el Dr. José Orler-, hicimos hincapié en que existen posicionamientos que reducen los aprendizajes a las capacidades de los individuos y remarcan las diferencias individuales desde patrones de excelencia externos. Por el contrario, los aprendizajes se producen cuando los sujetos participan en actividades culturalmente organizadas, desempeñando roles activos, en ocasiones asimétricos (Rogoff, B., 1994). La teoría de la Profesionalización Temprana (PT) emerge como crítica de la tradicional concepción que plantea que los/as estudiantes devienen “profesionales” una vez que culminan la formación universitaria. “La esencia de la teoría reside en que desde el momento mismo del ingreso al centro de formación profesional, el estudiante debe ser considerado como profesional en formación” (Labarrere S., A.; Ilizástegui D., L; Vargas Alfaro, A. T.; 2003, p. 6). Esta concepción incluye las concepciones que en su paso por otros niveles educativos, y sobre todo por la propia experiencia en sociedad (medios de comunicación, consumos, etc.), las personas reproducen sobre el ejercicio de la profesión y sus esquemas de acción.

Los dispositivos que ponemos a disposición en contexto de pandemia y las prácticas de comunicación, estructuran estas tramas. Estamos formando abogadas y abogados a través de los resortes comunicacionales que ponemos en juego. Analizar sus posibilidades y usos se torna una tarea a investigar.

Análisis de los datos e interrogantes

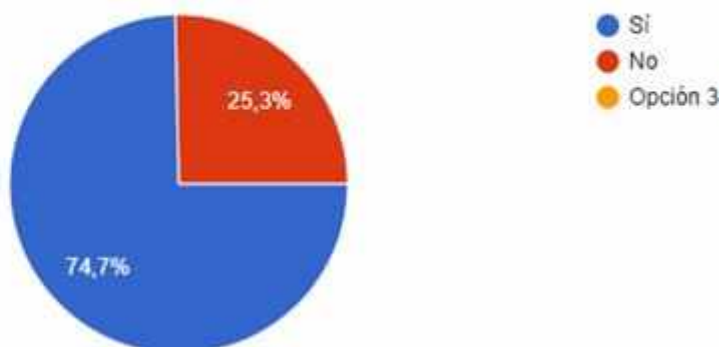
Al analizar el canal de comunicación privilegiado para el encuentro y el desarrollo de la enseñanza y la promoción de los aprendizajes en nuestra Facultad, las Cátedras Virtuales, nos hemos encontrado con diversas marcas de los/as actores institucionales. Los interrogantes con los que indagamos el espacio son los siguientes: ¿Existen espacios para preguntas de los/as estudiantes? ¿Se proponen y desarrollan espacios para

opiniones y debates de los/as estudiantes? ¿Se habilitan espacios transversales de comunicación entre estudiantes?

De la lectura de los datos obtenidos, en atención a un total de 79 respuestas (que incluyen espacios de comisiones y espacios de titulares), se observa que en “Cátedras Virtuales” el 74,7 % de la muestra posee espacios para preguntas de los/as estudiantes. Por otro lado, el espacio para opiniones y debates entre los/as estudiantes es del 54,4 % y los espacios transversales de comunicación entre estudiantes del 45,6%.

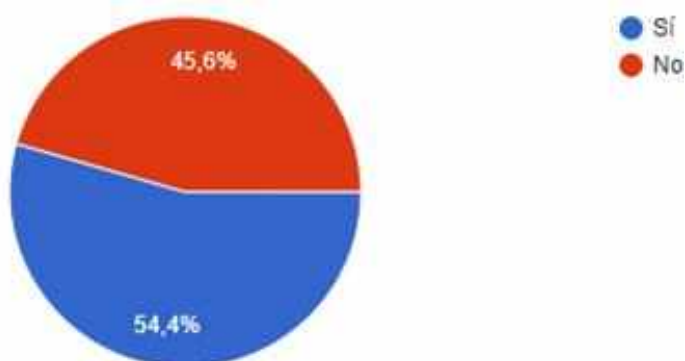
Existen espacios para preguntas de los estudiantes?

79 respuestas



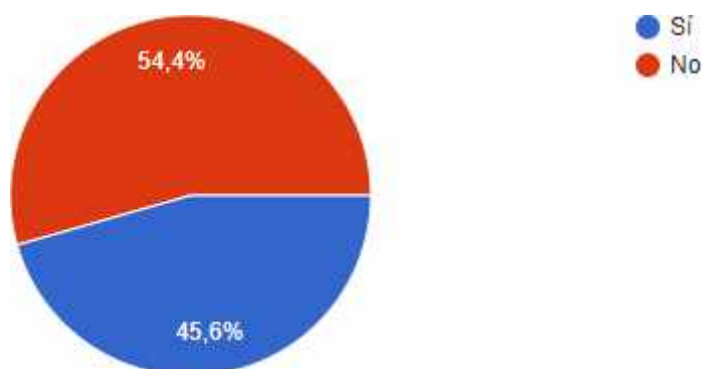
Existen espacios para opiniones y debates de los estudiantes?

79 respuestas



Existen espacios transversales de comunicación entre estudiantes?

79 respuestas



*Gráfico de elaboración propia en base al procesamiento de los datos obtenidos.

Pasando a cuáles y/o cómo se producen estos procesos de comunicación entre docentes y estudiantes en la plataforma, los tres espacios (el de preguntas; opinión y debate; así como los transversales entre estudiantes) comparten similares recursos y se diferencian en las frecuencias. Veamos los siguientes cuadros:

¿Existen espacios para preguntas de los estudiantes? ¿Cuáles/Cómo?	Cantidad total de 79 respuestas
Foros	16
E-mail	11
Clases sincrónicas	16
Chat/ WhatsApp	4
Instagram	1
Facebook	4

¿Existen espacios para opiniones y debates de los estudiantes? ¿Cuáles/Cómo?	Cantidad total de 46 respuestas
Foros	14
E-mail	1
Clases sincrónicas	14
Chat/ WhatsApp	2
Instagram	-
Facebook	3

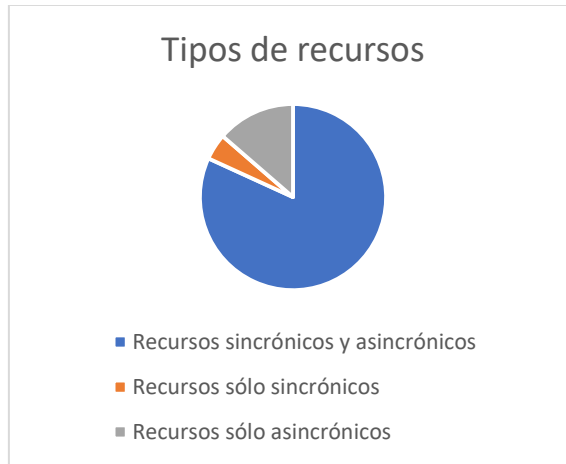
¿Existen espacios transversales de comunicación entre estudiantes? ¿Cuáles/Cómo?	Cantidad total de 44 respuestas
Foros	4
E-mail	-
Clases sincrónicas	1
Chat/WhatsApp	11
Instagram	-
Facebook	6

¿Existen espacios para preguntas de los estudiantes?

¿Cuáles/Cómo?

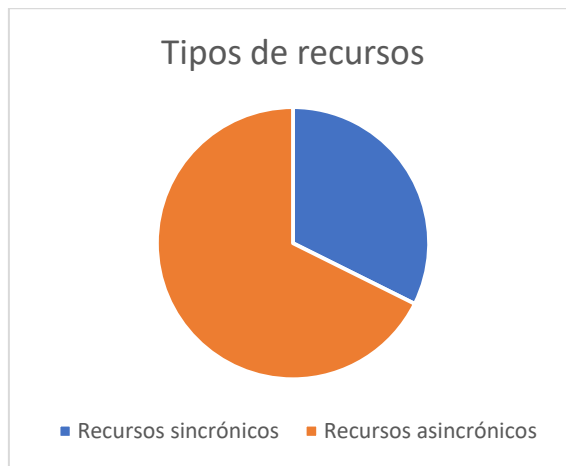
Espacios que utilizan más de 1 recurso
22 espacios

Recursos sincrónicos y asincrónicos	Recursos sólo sincrónicos	Recursos sólo asincrónicos
18 (81,81%)	1 (4,54%)	3 (13,63%)



Espacios que utilizan 1 solo recurso
34 espacios

Recursos sincrónicos	Recursos asincrónicos
11 (32,35%)	23 (67,64%)

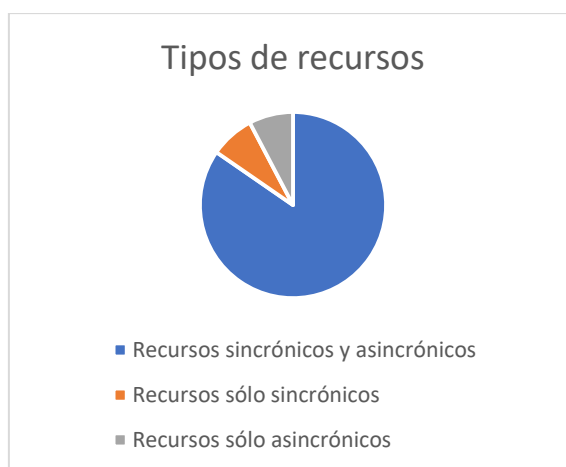


¿Existen espacios para opiniones y debates de los estudiantes?

¿Cuáles/Cómo?

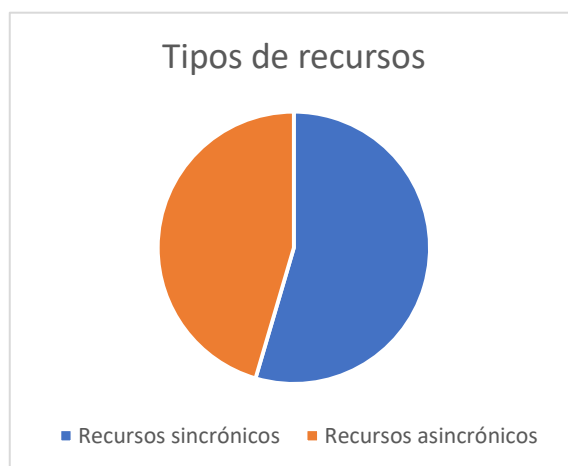
Espacios que utilizan más de 1 recurso
13 espacios

Recursos sincrónicos y asincrónicos	Recursos sólo sincrónicos	Recursos sólo asincrónicos
11 (84,61%)	1 (7,69%)	1 (7,69%)



Espacios que utilizan 1 solo recurso
22 espacios

Recursos sincrónicos	Recursos asincrónicos
12 (54,54%)	10 (45,45%)

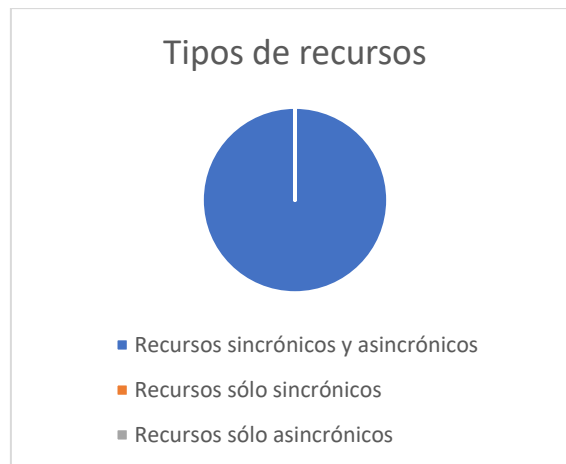


¿Existen espacios transversales de comunicación entre estudiantes?

¿Cuáles/Cómo?

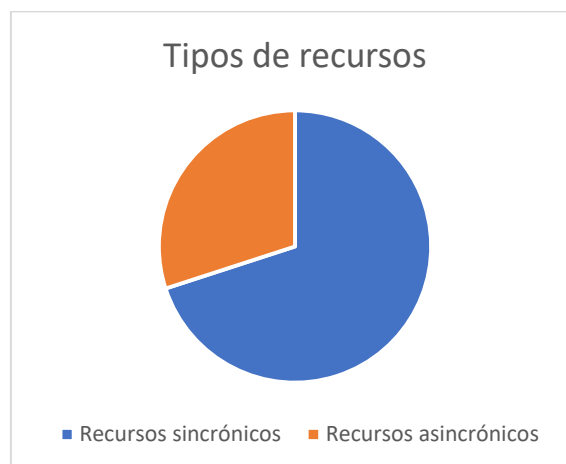
Espacios que utilizan más de 1 recurso
4 espacios

Recursos sincrónicos y asincrónicos	Recursos sólo sincrónicos	Recursos sólo asincrónicos
4	-	-



Espacios que utilizan 1 solo recurso
20 espacios

Recursos sincrónicos	Recursos asincrónicos
14 (70%)	6 (30%)



El análisis más pormenorizado nos lleva a las siguientes clasificaciones:

a) La clasificación más evidente al tratarse de recursos tecnológicos se vincula al tiempo en que se produce la comunicación y entonces contamos con aquellos **medios sincrónicos**, como el chat, las clases por la plataforma Zoom, reuniones con BigBlueButton. Como contracara, pero complementarios a los primeros, identificamos a los **medios asincrónicos**, a saber: foros de dudas y consultas, correos electrónicos, grupos en redes sociales. Esta categorización nos permite además reflexionar en la comunicación y sus canales, y en el desarrollo de dos habilidades: la oralidad y la escritura.

b) También podemos diferenciar aquellas **herramientas que son internas de la plataforma**, como los foros de dudas y consultas, el chat, correos electrónicos; de las **herramientas externas**, por ejemplo las redes sociales (Instagram y Facebook), WhatsApp, reuniones con BigBlueButton, las clases por Zoom.

Las distintas marcas que dejan las herramientas que se pueden observar en la plataforma nos permiten plantearnos algunos interrogantes en búsqueda de afianzar los procesos comunicativos: ¿Cuáles son las que promueven y facilitan la comunicación? ¿Cuáles se configuran como verdaderos estímulos para el desarrollo de la oralidad por una parte y de la escritura por la otra? ¿Cuáles propician la interacción social, las discusiones e intercambios, las negociaciones de significados? ¿Cómo son usadas y significadas por los/as actores institucionales implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en un contexto de suma complejidad, como el que atravesamos? Todas ellas, preguntas que nos invitan a repensar y robustecer las prácticas docentes, reflexiva y colaborativamente.

Bibliografía

1. Alliaud, A. (2007): La biografía escolar en el desempeño de los docentes (conferencia del 11-6-06 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de UdeSA) en Universidad de San Andrés Serie “Documentos de Trabajo” N° 22; febrero 2007; Buenos Aires

2. Aisemberg, B. (1998): Didáctica de las ciencias sociales: desde qué teorías estudiamos la enseñanza en Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales; Universidad de Los Andes (ULA)/ Facultad de Humanidades y Educación; Venezuela disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1319883>
3. Brunner José Joaquín, 1994, “Educación Superior en América Latina: coordinación, financiamiento y evaluación”, en Evaluación Universitaria en el Mercosur, de Marquis Carlos (compilador), Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
4. Añorga Morales, Juilia, 2012, "La teoría de la educación avanzada y el mejoramiento humano", tesis de doctorado, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.
5. Carretero Mario, 1993, “Constructivismo y educación”, Ed. Edelvives, Barcelona.
6. Carlino, P. (2003): Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva en Actas del 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro; Buenos Aires 2,3 y 4 de mayo de 2003 en las XIII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29ª Feria del Libro disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/paula_carlino.pdf
7. Cols, Estela, 2004 “Programación de la enseñanza”; Ficha de cátedra Didáctica 1 Facultad de Filosofía y Letras, UBA
8. Eisner, E. (1998): Cognición y currículum. Una visión nueva. Argentina: Amorrortu Editores
9. Gimeno Sacristán, J. (1988). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.. Capítulo. 4 Los componentes de la teoría del currículo. Análisis del modelo didáctico. Cap. Los medios técnicos en la enseñanza. Bs. As., REI
10. Giroux, H. (1994): Hacia una pedagogía del pensamiento crítico en Los profesores como intelectuales; Paidós; Madrid
11. Meirieu Philippe, 2016, “Recuperar la pedagogía”, Paidós, Buenos Aires.

21. Prieto Castillo, D. (2004). La comunicación EN la educación. Bs. As., La Crujía. Cap. Comunicación con los medios y materiales.
22. Rockwell, E. (2009): La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos; Paidós; Buenos Aires.
23. Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Bs. As., Paidós. 1ª parte: “Conocimiento profesional y reflexión desde la acción”.
24. Szychowski, Andrés; Acosta, Marina Isabel; Ibarra, María Inés; Staffieri, Santiago; Perotti, María Paula (2020). “Aproximaciones a los procesos de aprendizaje en la enseñanza del Derecho: trayectorias, perspectivas sobre el quehacer profesional”. III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: El Proyecto Político Académico de la Educación Superior en el Contexto Nacional y Regional. Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105691>

[1] Proyecto “Estrategias y dispositivos no tradicionales de enseñanza del Derecho”, acreditado en el Programa de Incentivos 2020-2022, Código J176, Director José Orler, Observatorio de Enseñanza del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP.