



LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROFESORADO EN BIOLOGÍA SOSTENIDAS POR LA REFLEXIÓN EN LA PRESENCIALIDAD Y LA VIRTUALIDAD

TEACHING PRACTICES AT THE FACULTY OF BIOLOGY SUSTAINED BY THE REFLECTION ON PRESENCE AND VIRTUALITY

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA SUSTENTADAS PELA REFLEXÃO SOBRE O PRESENCIAL E A VIRTUALIDADE

María Angélica Gil¹
Susana Eva Villagra²
Romina Paola Nieves³
Susana Cristina Salvetti⁴

Resumen

Las prácticas docentes de los profesorado, se vieron alteradas desde marzo de 2020 hasta el presente, ya que debido a la pandemia, sólo hubo encuentros virtuales que reemplazaron la enseñanza en las aulas reales. Esto nos obligó a recurrir a nuevas estrategias en pos de continuar con lo previsto curricularmente. Desde las Prácticas de Residencia II del Profesorado en Biología, de la UNSL acompañamos a nuestros/as estudiantes en las prácticas, desde la virtualidad. El objetivo de este trabajo fue poner en evidencia el rol que han desempeñado las prácticas reflexivas para sobrellevar la residencia en entornos virtuales obligatorios. Así, pudimos recuperar el valor de la reflexividad trabajada previamente a través de documentación narrativa, principalmente en sus diarios de clase. Esta experiencia les permitió desde la autorreflexión, descubrir valores, presunciones y juicios, los/as ayudó a reestructurar un ambiente de enseñanza desfavorable y afrontar esta situación incierta y conflictiva, como una más de las particulares que un docente debe enfrentar según las circunstancias cambiantes del aula. Además, posibilitó revalorizar el vínculo pedagógico, dado en la presencialidad, como matriz relacional que permite crear un espacio personal para mirar cada contexto y desde allí preguntarse sobre el sentido y valor de lo que está ocurriendo y poder desarrollar un plan de actividad acorde a las dinámicas colectivas. En condiciones en que, a numerosos/as docentes en ejercicio, les ha provocado una suerte de desestabilización, los/as estudiantes del Profesorado en Biología pudieron sostener sus clases y adaptar su práctica logrando muy buenos resultados.

Palabras Clave: prácticas docentes; virtualidad; reflexividad; Profesorado en Biología; pandemia.

Summary

The teaching practices of professors were disrupted this educational year from March 2020 until now in which due to the pandemic there were only virtual meetings that replaced teaching in real classrooms. This forced us to appeal to new strategies in order to continue with what was planned in the curriculum. From the Residence Practices II of the Biology Professorate from the National University of San Luis (UNSL) we accompany our students at the practices from virtuality. The objective of this work was to put in



evidence the role that Reflective Practices have played to endure with residency in mandatory virtual environments. Therefore, we were able to recover the value of the reflexivity worked on in Residence I through narrative documentation previously worked at their class journals. This experience allowed our students from self-reflection to discover values, presumptions and judgments helped them to restructure an unfavorable teaching environment and to face this uncertain and conflictive situation as one more of the particulars that a teacher must face according to the changing circumstances of the classroom. In addition, it allowed to revalue the pedagogical linkage given in the presence as a relational matrix that allows to create a personal space to look at each context and from there to wonder about the sense and value of what is happening and to be able to develop an activity plan according to the collective dynamics. Under conditions that have caused a kind of destabilization to many practicing teachers the students of the Biology Faculty were able to hold their classes and adapt their practice achieving very positive results.

Keywords: teaching practices; virtuality; reflexivity; biology professorate; pandemic

Resumo

As práticas pedagógicas na Formação dos Professores foram alteradas de março de 2020 até a atualidade, pois devido à pandemia, ocorreram apenas encontros virtuais que substituíram o ensino em salas de aula reais. Isso nos obrigou a recorrer a novas estratégias para dar continuidade ao que estava planejado no currículo. Desde a Residência Prática II da Faculdade de Biologia da UNSL acompanhamos os nossos alunos nas suas práticas, a partir da virtualidade. O objetivo deste trabalho foi destacar o papel que as práticas reflexivas têm desempenhado no enfrentamento da Residência em ambientes virtuais obrigatórios. Assim, pudemos resgatar o valor da reflexividade anteriormente trabalhada por meio da documentação narrativa, principalmente em seus diários de aula. Esta experiência permitiu-lhes, desde a autorreflexão, descobrir valores, pressupostos e julgamentos, ajudou-os a reestruturar um ambiente de ensino desfavorável e a enfrentar esta situação incerta e conflituosa, como mais uma particularidade que um professor deve enfrentar de acordo com as novas circunstâncias da sala de aula. Além disso, permitiu reavaliar o vínculo pedagógico, dado na presença, como uma matriz relacional que permite criar um espaço pessoal de olhar para cada contexto. A partir daí interrogar-se sobre o sentido e o valor do que se passa e poder desenvolver um plano de atividades de acordo com a dinâmica coletiva. Os alunos da Faculdade de Biologia puderam realizar as suas aulas e adaptar a sua prática, obtendo resultados muito bons, em condições em que, às vezes, muitos professores em exercício se sentiram desestabilizados.

Palavras-chave: práticas de ensino; virtualidade; reflexividade; Professor de Biologia; pandemia.

Recepción: 22/07/2021

Evaluado: 24/08/2021

Aceptación: 13/09/2021

Introducción

Tradicionalmente en la educación superior, la formación inicial de profesores/as en ciencias naturales postergaba hacia el final de la carrera, las prácticas de residencia docente. En este panorama, los/as estudiantes culminando el profesorado, recién se



encontraban con la oportunidad de indagar, vivenciar e innovar en el aula y en la escuela, la enseñanza y el aprendizaje, tomando en cuenta el contexto y la cultura en la que están situados como educadores.

En general, los/as docentes de los profesorados de las universidades, a través de sus prácticas, van evidenciando las diferentes configuraciones de pensamiento y acción construidas históricamente, (tradiciones) en que han sido formados, y que se mantienen porque están institucionalizadas e incorporadas en las prácticas y la conciencia de los propios sujetos. En este sentido, Rivera (2005) indica que el conocimiento universitario, históricamente, se ha construido sobre la separación entre el conocer y el sentir.

La tradición academicista es la que reconoce como esencial en la formación y acción de los/as docentes, el conocimiento sólido de la disciplina, en tanto consideran a la formación pedagógica, como débil, superficial e innecesaria (Davini 1995), sobrevalorando el saber y el hacer sobre el ser. La misma se basa en el conocimiento profundo de la disciplina a enseñar y el empleo de probadas y tradicionales metodologías pedagógicas. Se pierde de vista entonces, que el oficio educativo pertenece a lo que Cifali (2005) denomina profesiones de lo humano, ya que se conforma con nuestros saberes más humanos, aquellos que ponen en juego la integralidad de lo que somos y que nos permiten repensarnos interconectando lo social y lo personal que nos relaciona con el otro.

En nuestra formación universitaria, como docentes en ciencias naturales, la tradición academicista se constituyó, dejando su impronta en los primeros años de nuestra labor docente. Pero a medida que avanzamos en nuestra trayectoria como formadores en las Prácticas de Residencia, fuimos incursionando y adoptando la reflexión como dispositivo principal de nuestra tarea y la de nuestros/as estudiantes, quienes, a través de la documentación narrativa, principalmente, en sus diarios de clase expresan:

Uno puede creer que para dar clases simplemente hay que saber un poco más que sus alumnos, pero la verdad es que va más allá de eso. La docencia implica amor, dedicación, compromiso, creatividad, paciencia y todos esos componentes que se van integrando para formar un estilo de docencia, mi “yo” del aula. Lo más grande que me dejan las prácticas, es el conocerme a mí mismo, saber a través de la experiencia directa como soy como docente, saber con qué herramientas ingresé y me sirvieron y cuales tuve que incorporar. (Estudiante 1, 2019)

La reflexión como dispositivo incorporado, se vio reforzado en nuestro saber profesional cuando conformamos el proyecto de investigación “La formación en la práctica profesional docente en carreras de Educación Superior UNSL-IFDC. Dispositivos, sujetos y saberes”. El mismo está enfocado en las residencias docentes, construyendo diferentes instancias y actividades que promuevan el análisis y la reflexión en los/as estudiantes-practicantes, haciendo posible el detenerse a mirar y mirarse en el desarrollo de sus prácticas docentes.

En esta incursión en la reflexión, como eje vertebrador de nuestras prácticas, incorporamos dispositivos que pretenden estimular el encuentro de los/as practicantes con “su” propio ser docente, siendo nuestra intencionalidad formar sujetos activos, críticos y capaces de pensar y sentir las primeras experiencias áulicas de manera que confluyan en la narración de relatos, apartándose de la escritura plana, de la mera descripción, para dar lugar a la escritura profunda (Sierra Nieto et al., 2017). Esa que les permite interrogarse, conmovirse, preocuparse, rescatar los sentires, los deseos y sueños de su futura profesión.

En este trabajo nuestro objetivo fue intentar poner en evidencia el rol que han desempeñado las prácticas reflexivas de nuestros/as estudiantes, incorporadas en las



primeras instancias de transitar Residencia I, para sobrellevar las residencias en entornos virtuales obligatorios. En condiciones en que numerosos/as docentes en ejercicio, sintieron una suerte de desestabilización, los/as estudiantes del Profesorado en Biología pudieron sostener sus clases y adaptar su práctica logrando muy buenos resultados, al decir de los/as profesores coformadores/as de las instituciones escolares que los/as admitieron.

Desarrollo

En el desarrollo de las Prácticas de Residencia en el profesorado en Biología, utilizamos como documentos narrativos relatos de autobiografías, talleres de reflexión, escritura de diarios de clase, relatos de experiencias, entre otros, los que les permite a los/as futuros/as profesores/as, advertir que la reflexión como hábito escrito propicia, según Contreras Domingo y Pérez Lara (2010), una mejor relación entre el *saber de la experiencia* y el *ser docente* que se constituye. No sólo se trata de disponer de recursos para actuar, sino de desarrollar una disposición hacia la reflexión permanente, el análisis de la propia experiencia y la escucha atenta hacia los/as otros/as, desarrollando una mayor sensibilidad pedagógica. Así, las prácticas se convierten en un momento esencial para que los/as estudiantes se pongan en juego en primera persona; para que reflexionen sobre su actuar y puedan descubrir sus sentires (Sierra Nieto et al., 2017) incursionando en la lectura de relatos de pares y en la escritura de la propia experiencia. En la malla curricular del profesorado en biología de la UNSL, actualmente se llevan a cabo dos instancias de prácticas de residencia. La primera durante el tercer año de la carrera, donde los/as estudiantes relatan sus propias experiencias escolares, que los sumerge en la recuperación de sus autobiografías escolares. Es indudable que como lo expresa Christine Delory-Momberge “si cada aprendizaje supone una construcción particular de la experiencia, la estructura del conocimiento a la cual viene a integrarse, tiene como consecuencia, su propia historia que remite a una biografía de la experiencia individual” (Delory-Momberge, 2014: 708).

Sin lugar a dudas, repasar su propia biografía escolar, les permite a los/as futuros/as profesores/as revisar su experiencia como escolares, desde una situación diferenciada que los ubica ahora en el lugar de los/as casi profesores/as, reescribiendo así esos capítulos vividos y reformulando su recorrido por ese aprendizaje.

Las biografías educativas y los recuentos de recuerdos escolares hacen aparecer el peso de la escolaridad inicial en la historia de la formación de sus autores. Estos documentos muestran que, lo que se anuda en cada uno durante el periodo escolar y que se reactualiza durante la formación adulta es una configuración de relaciones entre la escuela, la familia, los grupos de pares y el mundo social en general” (Delory-Momberge, 2014: 708 y 709).

En este recorrido realizado, intentamos provocar una disrupción en la estructura de aprendizaje adquirida a lo largo de su trayectoria universitaria, para vincularlos/as con su mirada del/a profesor/a que quieren ser. Es así que los/as involucramos en la escritura del diario de clase, que iniciamos en las primeras prácticas y sostenemos durante la segunda residencia, donde claramente se visualiza el anclaje en la reflexión y la fluidez en el relato desde los sentires.

Al revisar las trayectorias de las diferentes cohortes, se puede observar que a la mayoría de nuestros/as estudiantes, la escritura en el diario de clase les generó conflictos, ya que hasta arribar a las prácticas tenían internalizado que ser buen/a docente significaba tener una gran cantidad de datos disciplinares acumulados y poder elegirlos y relacionarlos eficientemente a la hora de dar clase.



En consecuencia, las primeras experiencias de escritura, mostraron la tendencia a realizar una escritura plana con poca profundidad. Se limitaron a descripciones de sucesos acontecidos en el aula, breves y concisas, tal el perfil absorbido en el aprendizaje de las ciencias duras. Los estudiantes en general, se encuentran frente a la dificultad de aceptar la incertidumbre a la que se enfrentan, y se les genera un problema profesional: pensarse en la relación con el otro (Sierra Nieto et al., 2017).

Al volverse la escritura un hábito, les permitió a los/as estudiantes profundizar en la observación de sí mismos, permitiendo vislumbrar su sensibilidad frente a situaciones y aspectos (suyos y de sus alumnos/as) que inicialmente les pasaban desapercibidos.

Poco a poco los/as estudiantes empezaron a cambiar, fueron derribando corazas de comunicación de sentires, habituándose a mostrarse frente a sus pares cuando en las clases-taller relataban las experiencias que los habían atravesado en su paso por las aulas.

Para mí el diario de clase fue una especie de diálogo conmigo misma, donde podía volcar todos mis sentires y a su vez poder verme a mí misma desde otra perspectiva. Las emociones que me surgieron fueron muy diversas, desde miedos, ansiedades, alegría, y también sentí un orgullo muy grande por el rol docente. Reflexionar me permitió tomar conciencia de la importancia que asumimos, porque de nosotros depende que un alumno se entusiasme o no con la materia, y la oportunidad que también tenemos de impartir curiosidad y valores, necesarios para que ellos crezcan, y, por ende, para que nuestro entorno y nuestro país crezca. (Estudiante 2, 2017)

Otros de los dispositivos empleados en los espacios formativos, son las microclases, usadas para ejercitar la actividad de enseñanza con sus pares. En nuestras asignaturas se le dio el enfoque de la observación reflexiva, donde no sólo se simulan los roles y relaciones comunes de las aulas de secundaria, en el marco de un abordaje de contenidos específicos, sino que se intercambian reflexiones entre pares y con el equipo de cátedra de forma excluyente. Estas microclases, aportan sugerencias respecto a los aspectos cognitivos como también sobre los procedimientos, generándose un ida y vuelta enriquecedor sobre los aspectos emocionales del trabajo docente, donde se hace verdadero hincapié en los procesos vivenciales y experienciales (Villagra et al., 2019).

Después de llevar a cabo las microclases, los compañeros de cursadas nos hacen su devolución. Esto es muy bueno porque nos hace pensar de manera reflexiva y observar las clases con más detalle. Los docentes también nos daban su devolución y posteriormente nos quedaba una perspectiva “desde afuera” en cuanto a nuestra actuación en la clase. Al llegar a casa y volcar todo lo ocurrido en el diario, todo era más personal porque trabajamos con los sentimientos, lo interno del día a día. Revisarlo todo de nuevo, era como leer entre líneas y vivenciar las sensaciones y sentimientos que nos atravesaron. (Estudiante 2, 2019)

Deconstruyéndonos para reconstruirnos como docentes

Indudablemente para poder deconstruir en nuestros/as estudiantes la estructura rígida efecto (defecto) de la formación disciplinar, primero debimos elaborar nuestro propio camino de reconstrucción. Al encontrarnos con nuestra propuesta de revisar la autobiografía de los/as estudiantes, nos surgió la necesidad de mirar la nuestra.

Indudablemente, revisar las trayectorias desde nuestro paso por la escolaridad en los tres niveles hasta hoy de formadoras de formadores, nos puso en contacto con nuestro propio crecimiento en el ámbito no sólo de las ideas, sino también en los sentimientos y actitudes docentes en las relaciones educativas en el aula, en los procesos de aprender y de enseñar. Quienes reflexionan su experiencia en los relatos, se atienen no solamente a lo vivido, sino que esa producción se tiñe de valores, creencias y actitudes del presente (Alliaud, 2003).



De esta manera, casi junto con nuestros/as estudiantes, fuimos acercándonos a lo nuevo, a lo desconocido, a lo no vivido, como una oportunidad para pensar en nuevas prácticas. Y esa reflexión permanente sobre nuestros pasos, es la que nos invita a revisar sucesos y actitudes en la relación y la interpelación que las realidades de la enseñanza y de la educación nos hacen en forma constante.

Resulta entonces, una manera de aprender a la vez que enseñamos, a bucear en la subjetividad para provocar una mirada introspectiva, que nos permita convivir con las tensiones que se generan entre el proceder abstracto y racional de impartir contenidos pautados, con la naturaleza totalmente imprevisible y a veces irresoluble de la tarea de educar y formar. Al decir de Nieves Blanco García et al., “la automoderación, la inhibición de sí, nos desliza con demasiada facilidad hacia un pensamiento y un lenguaje de lo pedagógico que está fuera de nuestros cuerpos” (Blanco García et al., 2016: 235).

Fue así que estas ideas se convirtieron en una guía de diálogo donde vimos nuestras trayectorias pobladas de errores, aciertos, éxitos y dificultades que conviven en las formas de concebir el hecho de enseñar y de aprender. Pudimos transitar desde un docente de la clase magistral a otro que comparte y aprende junto con los/as estudiantes en un intercambio permanente de sentires y pareceres. Pudimos advertir las áreas de controversia e incertidumbre en la distancia que separa nuestra formación, a cómo formamos, que sin la reflexión no hubiésemos podido establecer puentes entre lo consciente y lo inconsciente, algo absolutamente necesario para enseñar y aprender, para intentar cambiar, aunque sea un poco, aquella tradicional formación universitaria en los profesados en ciencias naturales.

No sólo nuestros/as estudiantes se encontraron con la resistencia a salirse de la zona de confort que representa un trabajo metódico y normado. Nosotras, las integrantes del equipo de cátedra, nos sorprendimos de nuestra propia actitud tendiente a generar pautas estructuradas para supuestamente lograr una “buena” reflexión de las clases de nuestros/as estudiantes, repitiendo esquemas aprendidos a lo largo de nuestra formación en ciencias naturales. Darnos cuenta de esas resistencias, nos posibilitó comenzar la búsqueda de nuevos caminos que permitan superar nuestras tensiones para incorporar en forma continua la autorreflexión de nuestra cotidianeidad. El revisar nuestra propia autobiografía que nos llevó a transitar por la línea dura academicista/cientificista y por la línea blanda educación/sentires, reveló cuales son las cualidades más esenciales que favorecen y sostienen la práctica de la relación en la cual es posible generar confianza (Arnaus i Morral et al, 2016).

Esto nos trajo aparejado la posibilidad de revalorizar la narrativa como forma de reflexionar, a la que los profesores de ciencias no estamos acostumbrados. Es ésta una forma de acrecentar la capacidad de contemplar e interpretar nuestro trabajo en solitario otorgándole nuevos significados, evitando prejuicios, generando esa alternancia necesaria a la hora de afrontar la particularidad de cada contexto.

Todas estas vivencias marcan el quehacer del trabajo en las asignaturas de prácticas, previo al ingreso formal a las aulas de nuestros/as estudiantes, quienes, en contacto con alumnos/as reales, echan mano de lo aprendido, pero por sobre todo, ponen en juego la trayectoria reflexiva que opera como una manera de posibilitar la revisión no desde lo reglado sino desde lo sentido en su relación al saber y al ser.

Por último, después de haber recorrido las prácticas, estas experiencias son capitalizadas en un evento formal, donde se produce el encuentro de los/as practicantes de los profesados de las facultades de Ciencias Humanas y de Química, Bioquímica y Farmacia, junto a los del Instituto de Formación Docente San Luis. Dicho encuentro,



institucionalizado desde el año 2013, permite el intercambio fluido de experiencias, poniendo énfasis en la narrativa acerca de prácticas de los/as futuros/as docentes.

La nueva realidad: la imposición de la virtualidad

Con la llegada del 2020, se produjo un quiebre doloroso en todas las tareas colectivas que realizábamos habitualmente: un antes y un después también en la formación universitaria. La pandemia, irrumpió abruptamente en nuestra realidad educativa, trastocando la práctica docente de un modo radical. No sólo se modificó la relación con el otro, sino que surgió la necesidad de nuevas formas de pensar esa práctica. La fase final de la residencia, que se corresponde con la socialización como practicante en las escuelas, estuvo en duda por cuanto el Aislamiento Social Obligatorio (en adelante ASO) se extendía y no podía vislumbrarse su duración.

Hasta aquí, las prácticas estaban impregnadas de la noción de aprendizaje por experiencia que prevalece en la adquisición de los muy numerosos saber-hacer de los oficios, adquisición que pasa por una relación directa con la experiencia y por la ejecución en situación real de gestos didácticos. La imagen más concreta de este aprendizaje es la del gesto artesanal que confronta –en una relación de mimesis– a un/a maestro/a con un/a aprendiz, el/a primero/a enseñando a hacer lo que sabe hacer mostrándolo, el/a segundo/a intentando realizar lo que no sabe hacer todavía, imitando a su maestro/a (Gebauer y Wulf, 1998).

Durante el ASO, que se continúa extendiendo mucho más de lo imaginado, tomó fuerza el desconcierto y la incertidumbre, ya que la mayoría de los/as integrantes de la comunidad educativa no estábamos preparados/as para responder a la nueva e inesperada situación.

Si partimos de que no se puede enseñar aquello que se desconoce, era casi inviable pensar, de parte de docentes coformadores/as de las escuelas y también de quienes integramos el equipo de cátedra, la formación de los/as practicantes en la virtualidad como única variable, ya que ésta es una situación atípica en la historia de la educación. Por tanto, el estilo de formación de los/as practicantes por mimesis realizado durante tantos años, se diluía en este contexto tan disímil como inesperadamente adverso.

Si pensamos en la formación y uso permanente de las TIC, se puede considerar a la mayoría de los/as docentes involucrados como inmigrantes digitales, a quienes la situación pandémica generó un particular malestar al no poder dar cuerpo a la propia presencia en la práctica docente. Ante esa imposibilidad, tuvieron que abocarse a conocer, investigar y practicar nuevas herramientas, transformándose en consumidores de saberes de otros/as, que disrumpían la conexión natural entre la propia experiencia y el saber, lo que les generaba el conflicto de pensarse como constructores/as de ese saber, dificultando el proceso de transformación y adecuación a estos nuevos tiempos y dispositivos.

Aparecieron así mezclas de tiempos de escuela y tiempos personales, compartiendo la preparación de tareas escolares con tareas de los propios hogares. Al igual que cualquier inmigrante, los/as docentes aprendieron a su ritmo y con sus dificultades particulares, adaptándose a este nuevo ambiente, pero conservando siempre una cierta conexión con el pasado. Prensky (2001) denomina a esa conexión “acento”, puesto que las nuevas formas aún tuvieron que lidiar con la inercia de continuar trabajando con currículos escolares absolutamente sobredimensionados, donde los/as coformadores/as siguieron encandilados por cumplir con los contenidos, comprometidos en la mayoría de los casos, con el enciclopedismo.



A pesar de estas incertidumbres, todo exigía seguir su curso y las prácticas dieron inicio, esta vez en un mundo diferente. Los/as estudiantes que estaban listos/as para incorporarse a esta aventura, ya habían tenido la oportunidad de compartir un aula real como residentes, y en esta circunstancia diferente, la impronta reflexiva adquirida en el primer año de prácticas, subyacía como facilitadora de esta nueva etapa.

Las prácticas finales de la carrera, contaron con el arraigado bagaje de la reflexión trabajado el año anterior, y los/as futuros/as docentes ya estaban habituados/as a mirarse, reconocer y manifestar sentires, para arriesgarse ahora a escuchar su propio deseo y atreverse a desplegarlo, a pesar del conflicto nuevo de la virtualidad y su dificultad para generar el vínculo estudiante-profesor/a, tan importante para enseñar y aprender.

A pesar de ser una experiencia totalmente inesperada, y contando con muy poca preparación académica, en relación a la virtualidad como único sostén vincular entre alumnos/as y residentes, el compromiso reflexivo acortó la distancia impuesta por este nuevo conflicto, al que lograron adaptarse de una forma plástica transformándolo en oportunidad para abrir posibilidades inéditas y deseables.

Virtualidad y presencialidad, dos experiencias diferentes

Teniendo en cuenta que el ASO modificó en educación, la relación con el otro/ la otra, el contexto de trabajo, los recursos disponibles y la amplia variabilidad de recepción de la tarea propuesta, surgieron necesidades de nuevas formas de pensar esa práctica, las que, a su vez, pusieron en evidencia falencias en la formación, que no resultaban visibles en situaciones normales.

Durante la experiencia docente en la situación que nos encontramos, aprendí muchas herramientas de sistemas virtuales que antes, siendo del todo honesto, no tenía idea. Confieso que al principio me resultó laborioso ya que tuve que ver muchos tutoriales para dominar las plataformas virtuales, pero ahora puedo decir que estoy más ejercitado y experimentado en ese rubro. (Estudiante 3, 2020)

Con esto de la cuarentena me di cuenta que por ahí hace falta conocer un poco más distintos estilos de docencia, para que cuando pase algo inesperable, no estemos tan perdidos. Con esto me refiero a por ejemplo sortear diferentes modalidades de clases y practicarlas para de a poco conocerlas. (Estudiante 1, 2020)

En situaciones normales, en la segunda residencia cuando es presencial, como ya cuentan con la experiencia anterior profundizan su propio ser docente, se cuestionan cuáles son sus motivaciones, cómo mejorar su entrega para perseguir ese equilibrio entre “lo que tengo que dar” y “lo que quiero dar”, se animan a detallar no sólo lo que pasa en el aula, sino fundamentalmente lo que les pasa, lo que los/as atraviesa. Los vértigos que manifiestan, que lejos de ser bloqueantes, los/as estimula a buscar nuevas variantes, y a generar mejores vínculos pedagógicos. Todo eso lo relatan en sus diarios, donde se encuentran en un camino muy diferente al que pensaron que llevarían, justo antes de iniciar sus prácticas, cuando aún sostenían que lo importante era conocer bien la disciplina.

Como en todas las prácticas de años anteriores, nuestros/as estudiantes continuaron con el uso del diario de clase. Y a diferencia de esos años, donde volcaban sus decepciones, alegrías, miedos, anhelos, expectativas, en esta nueva oportunidad de residencia, subrayaron la diferencia en las emociones movilizadoras y también en la menor motivación al escribir. Sobre todo, por desconocer a sus interlocutores virtuales, quienes en la gran mayoría permanecían con sus cámaras desconectadas.



En la etapa presencial hay más sentimientos de por medio, más emociones, nos pasaban más cosas, en cambio en la virtual, sólo descargué mi frustración en situaciones puntuales con los directivos. (Estudiante 1, 2020)

En esta oportunidad, al realizar esta segunda etapa de práctica, los/as estudiantes manifestaron que escribían poco en sus diarios de clase porque había una interacción mínima con sus interlocutores:

Los encuentros eran rutinarios, participaban tres o cuatro alumnos por curso respondiendo nuestras preguntas y siempre tenían las cámaras apagadas. (Estudiante 2, 2020)

Al finalizar la primera práctica, en presencialidad, salí llorando por el vínculo establecido, en cambio en la segunda práctica la virtualidad fue la causa de una relación más fría. Cuando concluí mi segunda práctica durante la pandemia, pude reflexionar acerca de los vínculos presenciales en la educación y sentí que son el estímulo para hacernos crecer como docentes. (Estudiante 1, 2020)

A pesar de ese mínimo estímulo generado en la virtualidad, nuestros/as estudiantes de la última práctica sostuvieron que la permanente reflexión a la que estaban habituados, les permitió sobrellevar de mejor modo la disrupción del vínculo docente-estudiante causado por la pandemia. Si bien aumentó la cuota de frustración por no recibir la respuesta esperada de sus estudiantes, pudieron ponerse en su lugar, y reflexionar acerca de sus sentires, lo que favoreció la motivación de mejorar clase a clase, arriesgarse y buscar nuevos sentidos, nuevas formas de acercamiento a través de las actividades propuestas.

Esta nueva normalidad virtual de la enseñanza en pandemia, nos dio la oportunidad de sustentar que la reflexión como práctica pedagógica en la formación inicial, sostiene el trabajo docente de los/las practicantes tanto en presencialidad como en virtualidad, ya que constituye un andamiaje en el hacer docente, que no se puede disociar del sentido con el que se realiza ni de los significados con los que es vivido por quienes participan en él. Cuando se reflexiona sobre los aconteceres del aula (concreta o virtual), analizando los incidentes, sucesos, ausencias, silencios y comunicaciones, se promueve la construcción de un saber pedagógico que afirma y sostiene intensamente el ser docente que se constituye, como reflexivo y crítico capaz de construir respuestas ante nuevas situaciones.

Conclusiones

Pensar en un/a estudiante de profesorado en situación de prácticas docentes presenciales, es asociarlo/a a numerosas tensiones a las que estará sometido/a, por desarrollarlas en escenarios singulares y en contextos particulares, que le provocarán como mínimo, contradicciones que pueden llevarlo/a a generar un corrimiento de su tarea central enmarcada en torno a la enseñanza.

En este contexto de pandemia y ASO, a la incertidumbre del ingreso al aula desconocida, con alumnos/as desconocidos/as, que promueve sentimientos de confusión y agitación, se le sumó una realidad sin historial manifiesto. Esta situación, generó ansiedades, desconciertos y hasta angustia en los docentes en función, por lo que era esperable que esos sentimientos se vieran aumentados en los/as practicantes.

Al iniciar las clases virtuales, como ellos/as mismos/as lo comentaran, tuvieron que abocarse a estudiar pautas y dinámicas de la virtualidad, ya que en su recorrido académico no es un tópico trabajado, pero inmediatamente después, pudieron recuperar la trayectoria reflexiva de su práctica anterior, para valerse de dispositivos narrativos



aprendidos (como los diarios de clase) que les permitieron sostener su trabajo docente en línea, a pesar de la poca generación vincular con los alumnos/as de secundaria.

En estas circunstancias se puso en evidencia, que nosotras las docentes formadoras, luego de poder involucrarnos con nuestra propia reflexión en años de estar a cargo de las prácticas de residencia en el Profesorado en Biología, pudimos acompañar en ese proceso a nuestros/as estudiantes, logrando que integraran el pensamiento racional y el pensamiento intuitivo, muchas veces disociados, disminuyendo el pensamiento rutinario circunscrito a pautas predeterminadas y dependiente de principios basados en la tradición (Edelstein, 2011).

La trayectoria de prácticas docentes virtuales, puso en movimiento un entramado generado en un recorrido anterior de prácticas, donde se trabajó en recuperar la potencialidad de la convergencia de los pensamientos mencionados, que estuvo adormecida durante toda una carrera típicamente academicista. Ésta condición latente que maduraron, les permitió apropiarse de las actitudes necesarias para la reflexión: “apertura de pensamiento y escucha de opiniones divergentes; de respuesta orientadas a hallar sentido, aplicar información en una dirección determinada y considerar sus consecuencias e implicaciones” (Edelstein, 2011: 27) que los animó a entusiasmarse con el desafío propuesto en pandemia y la virtualización de las prácticas.

Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Tesis doctoral*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Filodigital
- ARNAUS i MORRAL, R.; ARBIOL i GONZALEZ, C. y SERRA, A. (2016). “Una mirada desde la experiencia “, en Contreras Domingo et al. (Comps.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (55-80). Barcelona: Octaedro.
- BLANCO GARCÍA, N.; MOLINA GALVAÑ M. D. y ARBIOL i GONZALEZ, C. (2016). “Explorar las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente”, en Contreras Domingo et al. (Comps.), *Tensiones fructíferas explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. (223-256). Barcelona: Octaedro.
- CIFALI, M. (2005). “Enfoque clínico, formación y escritura”, en Léopold et al. (Comps.), *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias* (170-196). Madrid: Paquay FCE.
- CONTRERAS DOMINGO, J. y PÉREZ DE LARA, N. (Eds.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2014). “Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía”, en Revista mexicana de investigación educativa, 19(62), 695-710.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- GEBAUER, G. y WULF, C. (1998) *Spiel-Ritual-Geste: mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag,
- PRENSKY, M. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales (Adaptación al castellano del texto original “Digital Natives, Digital Immigrants”)*. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20%28SEK%29.pdf> (1/9/20).



- RIVERA GARRETAS, M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- SIERRA NIETO, J. E.; CAPARRÓS, M.; MOLINA GALVAÑ, M. D. y BLANCO GARCÍA, N. (2017). “Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales”, en *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 35-52.
- VILLAGRA, S.; GIL, A. y NIEVAS, R. (2019). “Microclases: Estrategia facilitadora en la formación inicial del profesorado en biología en la UNSL”, en *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias en debate*, 2, (557-563).

Notas

¹ Profesora Adjunta en Educación para la salud. Profesorado Universitario en Biología. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. UNSL angil1630@gmail.com

² Profesora Adjunta Prácticas Docentes I y II. Profesorado Universitario en Biología. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. UNSL suryvilla@gmail.com

³ Profesora Adjunta en Prácticas Docentes I y II del Profesorado Universitario en Biología. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. UNSL romina.paola.nievas@gmail.com

⁴ Auxiliar de Primera en Metodología y Dirección de los Aprendizajes del Profesorado en Química. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. UNSL susana25861@gmail.com