XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Las prácticas de residencia del profesorado en Sociología de la FCPyS durante la pandemia por COVID-19 (2020).

Martín Elgueta, Norma Patricia Pessino, Lorena Natalia Hueso, Liliana lami: Liliana Lami, María Sol Frasca Tosetto y Laura Troncoso.

Cita:

Martín Elgueta, Norma Patricia Pessino, Lorena Natalia Hueso, Liliana lami: Liliana Lami, María Sol Frasca Tosetto y Laura Troncoso (2023). *Las prácticas de residencia del profesorado en Sociología de la FCPyS durante la pandemia por COVID-19 (2020). XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/46



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Las prácticas de residencia del Ciclo de Profesorado en Sociología de la FCPyS durante la pandemia por COVID-19 (2020).

AUTORES
Laura Cecilia Raimondi, DNI 26.132.568 raimondicecilia19@gmail.com
Víctor Martín Elgueta, DNI 22.423.562 elgueta.vmartin@gmail.com
Patricia Norma Pessino, DNI 17.669.452 pessinonp@yahoo.com.ar
Laura Tatiana Troncoso, DNI 25.656.343 lautro@hotmail.com
Lorena Natalia Hueso, DNI 26561163 lorenahueso78@gmail.com
Liliana Mónica Lami, DNI 16616652 lilimlami@hotmail.com

INSTITUCIÓN
Ciclo de Profesorado. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCUYO

1. El contexto de nuestra investigación

Este articulo ofrece algunos hallazgos sobre la experiencia de prácticas docentes llevada adelante por la cátedra Práctica e Investigación Educativa del Ciclo de Profesorados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO, durante la Pandemia por Covid-19 en el año 2020 en el Profesorado Universitario en Sociología.

La investigación buscó dar cuenta de la organización de la cátedra en esta coyuntura. Y con ello, de las prácticas de residencias llevadas adelante para avanzar en un primer análisis sobre el modo en que este fenómeno pandémico afectó la configuración de modelizaciones pedagógicas a partir de la mediación tecnológica de la experiencia educativa que requirió. Así, consideramos que nuestra investigación es una contribución que registra y describe experiencias educativas en pandemia, ofreciendo la posibilidad de seguir pensado la formación docente impactada por un uso cada vez más extendido de la mediación tecnológica.

En el año 2020 la pandemia por Covid-19 significó en el campo educativo la disrupción de las prácticas educativas habituales, generando la inmersión de las mismas en entornos digitales librado en condiciones disímiles y sin una clara garantía del Estado. A partir de esta situación traumática (en algunos casos), impredecible e inédita (en general) el sistema educativo, las instituciones educativas, los/las docentes y los/las estudiantes encontramos profundamente modificadas nuestras formas de hacer en las instituciones educativas y en las aulas. A esto se sumó, que en el campo de las prácticas en general y docentes en particular, las ideas y disposiciones giraban en torno a la suspensión de las mismas hasta el retorno a la presencialidad.

Esta investigación se propuso analizar las prácticas educativas de residentes del Ciclo de Profesorado de la FCPyS de UNCUYO durante la pandemia por Covid-19. Para la delimitación del objeto se decidió seleccionar las prácticas realizadas por estudiantes desde agosto del 2020 y que fueran acreditadas hasta el mismo mes del año 2021. Prácticas que se realizaron en contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, por lo tanto, mediadas por tecnologías en su totalidad y bajo una adaptación de los reglamentos de prácticas. En ese contexto, nuestra fuente de datos estuvo delimitada por los portafolios y memorias de las/los residentes en el período de tiempo señalado.

Nuestras *unidades de interrogación* (Saltalamacchia, 2005b, pp. 35-36)[1] en las diferentes aproximaciones al objeto de estudio fueron:

- ✓ Cartografías de los espacios curriculares de realización de prácticas
- ✓ Caracterización de contextos de realización de las prácticas en el año 2020.
- ✓ Análisis de la normativa vigente en el sistema educativo nacional y provincial, de la UNCUYO y de la FCPyS, que regulaban y enmarcaban las practicas docentes en pandemia.
- ✓ Análisis de la adaptación del reglamento de prácticas y de la organización de la Cátedra Práctica e Investigación Educativa de la FCPyS.
- ✓ Sistematización y análisis de portafolios y memorias de prácticas realizadas desde agosto del 2020 y acreditadas hasta agosto del 2021.
- ✓ Análisis de Modelizaciones Pedagógicas de las prácticas de residencia de las carreras de profesorados de la FCPyS durante el segundo semestre del 2020.

Pusimos en análisis un total de 42 portafolios y memorias digitales que aludían a 84 prácticas de residencia durante el segundo semestre del año 2020 y que presentaron sus trabajos finales hasta agosto del año 2021.De ese universo, los casos que corresponden al Profesorado Universitario en Sociología fueron 5 portafolios y memorias digitales que aludían a 9 prácticas de residencias y que representan el 90% de las experiencias desarrolladas[2].

[1] Homero Saltalamacchia (2005b:36) diferencia "unidades de estudio" (construido por el investigador como un concepto) de la "unidad de interrogación" que refiere a los materiales empíricos concretos que serán puestos bajo análisis en función de ciertas preguntas elaboradas por el investigador. De ese modo, las "unidades de interrogación" refiere no sólo a las fuentes que se consultarán sino también a los interrogantes que se les harán a dichas fuentes.

[2] El portafolio y memoria al que no se obtuvo acceso (dos prácticas) se debió a que el titular de la cuenta de Drive borró archivo en cuestión "para ampliar espacio de almacenamiento".

2. Noticias sobre nuestro marco conceptual

Siguiendo los aportes de Bourdieu (Bourdieu, 1997), proponemos que los saberes aludidos –Ciencia Política, Administración Pública, Sociología, Trabajo Social y Comunicación Social- pueden ser interpretados como **campos de conocimientos**. Noción que tiene como rasgos la alusión a un espacio que permite combinar saberes disciplinarios, prácticas y tradiciones con temáticas específicas y en donde se disputan los intereses de distintos grupos. Sin embargo, en nuestro caso particular aludimos a **campos de conocimientos en transposición didáctica** (CCeTD). Este concepto construido a partir del análisis del referente empírico –la práctica educativa- presenta una especificidad que tiene que ver con el contexto (en este caso el educativo) en que esos campos se configuran.

La configuración de los contenidos escolares se da en el marco del curriculum. Stenhouse (Stenhouse, 1991) define al curriculum como la tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Pero para comprender esa apertura es necesario advertir que "el contenido escolar es una construcción específica del ámbito educativo y no un reflejo de la producción social del saber" (Terigi, 1999). Entonces, si bien el origen de los contenidos escolares está fuera de la escuela, poseen una existencia independiente de dicho origen. En este mismo sentido Verónica Edwards (Edwards, 1994) aporta que "los conocimientos escolares adquieren existencia social concreta a través de una serie de mediaciones. En primer lugar, son un recorte y ordenamiento particular de la realidad, fruto de varias mediaciones institucionales que se llevan a cabo mediante una serie de decisiones y discriminaciones, sobre un conjunto específico de conocimientos pretendidamente científicos, de lo que la escuela debe transmitir, de aquellos conocimientos incluidos en los planes y programas. Estas decisiones instituyen una definición del conocimiento legítimo. Además, cada maestro por medio de una determinada lógica de interacción presenta el conocimiento de un modo singular. El aula misma constituye una instancia de definición del conocimiento ya que además de ser el espacio concreto donde ocurre la síntesis particular de las mediaciones de las formas de conocimiento, prescribe en su diseño las posibilidades y limitaciones de las relaciones con el conocimiento".

Es decir, que pensar el conocimiento en la escuela como una réplica del conocimiento de las disciplinas entraña, al decir de Terigi (Terigi, 1999), importantes dificultades. Señala dos tipos de dificultades principales: las que devienen de los criterios de selección y las que devienen de la fabricación del contenido escolar como

objeto didáctico, es decir relativo al funcionamiento de la enseñanza. Estas dos dificultades se han convertido en líneas de desarrollo teórico de nuestra investigación. El primer problema que Terigi (Terigi, 1999) plantea se vincula con las relaciones de poder que subyacen tras la determinación de lo que se debe contar como conocimiento escolar. El currículo es una producción cultural implicada en relaciones de poder. Ya afirmaba Stenhouse: "La escuela es un distribuidor de conocimiento, más que fabricante del mismo, y eso supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella sobre los temas que enseña" (Stenhouse, 1991). En este marco, el currículum es comprendido como un dispositivo de condensación de las relaciones entre la cultura y la escuela, entre los saberes y prácticas socialmente construidas y los contenidos escolares.

Chevallard (Chevallard, 1997)) señala que el sistema didáctico (estudiante-docente-saber que se enseña/aprende y las interrelaciones entre ellos) es un sistema abierto al entorno. Ese entorno lo constituyen un sistema de enseñanza y una sociedad. Propone la noción de "noosfera" para explicar las características que adquiere la relación entre ambas esferas. Así, la noosfera se compone de representantes de los dos sistemas (educativo y social) y se constituye en la esfera de "gentes que piensan" en el centro operacional del proceso de **transposición didáctica**[3]: lugar privilegiado de la producción y mediación de todo conflicto entre sistema y entorno. En consecuencia, la supervivencia del sistema didáctico dependerá de la compatibilización que realice la noosfera con el medio. Siguiendo al autor, la condición de posibilidad de la enseñanza radica en una especie de clausura de la conciencia didáctica respecto a la producción del saber enseñado. Es decir, es preciso que la brecha que se produce entre el saber inicial y el saber enseñado en la escuela sea negada y excluida de las conciencias como problema. El saber enseñado debe estar lo suficientemente alejado del saber sabio y del saber banalizado. La existencia de esta distancia da cuenta de procesos de transposición didáctica exitosos. Cuando esa distancia se rompe porque el saber enseñado se gasta (envejece, se erosiona) la transposición didáctica debe recomenzar. El equilibrio o la compatibilidad entre entorno y sistema siempre se logra manipulando una sola variable: el saber. Es inevitable entonces la aparición de las luchas por el poder.

Las decisiones curriculares, en sus distintos niveles de especificación, son decisiones político-ideológicas. Así, condensan luchas de distintos sectores en aras de legitimar sus intereses y los lugares sociales que detentan. Balada, Elgueta y Ficcardi

[3] Explicitaremos este concepto del autor al momento de profundizar el segundo problema planteado por Terigi en este mismo aportado.

(Balada, Elgueta y Ficcardi, 2011) ofrecen una caracterización de estas luchas en el caso del sistema educativo argentino. Debate que funciona como el escenario en donde se pone en juego la habilitación –entendida como atribución- para el ejercicio de la docencia de distintos profesionales de la educación. En este caso, sobre quién puede enseñar o está habilitado para hacerse cargo –en términos de formación- de un espacio curricular -y los contenidos escolares que conlleva- en el sistema educativo. Proceso de atribución y legitimación de lugares ocupacionales y sociales relacionados a: 1).- lo político (que cambia en diferentes años y gestiones de gobierno); 2).- las luchas corporativas e institucionales; 3).- la formación disciplinar del docente (las posibilidades de enseñanza de contenidos escolares en relación a los trayectos de formación recorridos), y/o 4).- la demanda de cubrir cargos docentes en el sistema educativo.

El segundo problema planteado por Terigi (Terigi, 1999) -el de "la fidelidad del contenido escolar al saber disciplinario"-, ha sido abordado en su complejidad por distintos autores. Por Chevallard hace más de una década (Chevallard, 1997), quien acuñó la noción de **transposición didáctica** con la que señala la distancia entre el conocimiento académico y el contenido escolar. Distancia que lejos de ser un desvío es previsible, en tanto el conocimiento erudito no puede existir en la escuela como no sea a través de su transposición en contenidos curriculares. El saber que se produzca a través de la transposición didáctica será un saber separado de su contexto de producción, apareciendo como algo que no es de ningún tiempo y de ningún lugar. Se produce un proceso de naturalización de manera tal que el concepto sea admitido como obvio. Y esto supone un trabajo de fabricación del saber enseñado a partir del saber erudito donde se afirma el papel de transmisor y reproductor del docente. En ese proceso de transposición hay una invariante (en general un significante) y una variación (que es la que constituye la diferencia entre el saber "sabio" y el saber "enseñado"). Esa separación se realiza a través de diferentes mecanismos como pueden ser la descontextualización, la desincretización, la programabilidad de la adquisición del saber, la publicidad y control social de los aprendizajes, la despersonalización.

María José Rodrigo (Rodrigo, 1997) cuestiona y complejiza el concepto de Chevallard (Chevallard, 1997) y señala que la producción de conocimiento se da en distintos escenarios que responden a distintas lógicas epistemológicas. Así, habría muchos más saberes que el científico: cotidiano, escolar, entre otros. El saber científico tiene la lógica de la producción de un conocimiento que se define en la frontera entre lo que posee por herencia y los debates no resueltos. Espera que sus conocimientos sean ciertos (busca la exactitud) y sus procedimientos son sistemáticos y complejos. El saber cotidiano tiene por lógica la utilidad (criterio eficientista); la resolución de problemas prácticos e inmediatos, y utiliza procedimientos heurísticos. En cambio, el saber escolar

se maneja en la lógica de la transmisión de un saber entre generaciones. Por ello, alude a un saber que es herencia y que tiene por lo tanto muchos puntos de vista (no solamente el científico, sino el de lo cotidiano, el estético, el religioso con sus distintas lógicas epistemológicas). Por otro lado, el escenario escolar no suele estar adaptado al tipo de conocimiento que se pone en juego, entonces los actores educativos no tienen claras las metas: para qué se está enseñando "ésto". Y por eso las actividades no tienen el mismo sentido para los actores involucrados. En otro orden, la autora señala que los formatos que prevalecen para que lo antedicho se revierta no son de tipo cooperativos. Entonces, el conocimiento escolar está descontextualizado (no se produce en la escuela) y recontextualizarlo es muy difícil. Así, el constructivismo nunca es un punto de partida, sino un punto de llegada, en el sentido que es necesario ver cómo se configuran los contenidos escolares en el escenario del aula.

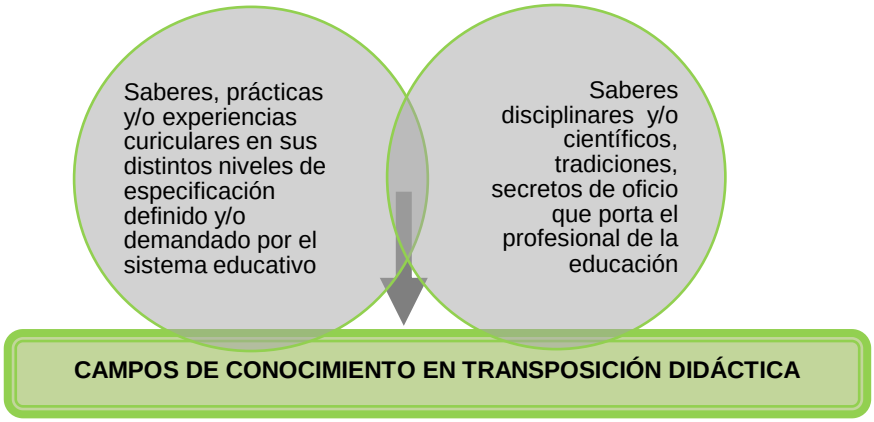
Cristina Davini (Davini, 2000), propone cuatro lógicas para el análisis de las orientaciones educacionales del contenido en las estructuras: a) centrado en disciplinas (valorización de los disciplinas científicas como cuerpo de conocimientos sistemáticamente organizadas en teorías y conceptos, así como sus metodologías específicas de investigación); b) centrado en el estudiante (privilegia el proceso de aprendizaje del estudiante como base para organizar los contenidos y la enseñanza); c) centrado en la cultura (aprecia legitimar el contenido escolar no en las disciplinas sino en las características de la vida social, los problemas de la vida actual o ligando el conocimiento al mundo real), y d) centrado en tareas (entrenamiento técnico y metodológico para diversas ocupaciones del mundo del trabajo). Orientaciones que también adquirirán distintos formatos: módulos, asignaturas, talleres, seminarios, ateneos, laboratorio o trabajos dirigidos al ambiente.

Para mostrar de qué modo se reconfiguran los conocimientos disciplinares en el campo educativo en el proceso de **transposición didáctica**[4], y las nuevas delimitaciones, superposiciones, colonizaciones o exilios de los distintos campos de conocimientos en función de las distintas experiencias educativas y sociales que se generan en el sistema educativo, hemos acuñado el concepto de campos de conocimiento en transposición didáctica (CCeTD), definiéndolo como aquellos espacios de intersección entre:

[4] Esta investigación ha intentado (en sus distintas etapas) dar cuenta de lo que sucede en dos momentos de ese proceso: uno (en la primera etapa), en el que se diseñan los programas y se atribuye incumbencias -cuando se define quienes están en condiciones de asumir la misión de poder enseñar esos saberes- (vale decir, cuando el proceso de transposición didáctica ya lleva un trecho de su camino recorrido). Otra (segunda etapa), cuando el saber es mediatizado por el docente para ser enseñado y considerando los modos en qué esto se realiza (en las prácticas de residencia de los estudiantes del Ciclo de Profesorado de la FCPYS).

- lo que propone el currículum y los recorridos de formación que suponen: fundamentación, competencias, contenidos mínimos, espacio curricular analizado, perfil del cursante, finalidad o intencionalidad de la formación, organización de la propuesta, nivel del sistema educativo
- y la formación que porta el profesional de la educación: saberes propios de cada disciplina y/o ciencia, formación pedagógica y sus tradiciones, prácticas profesionales, tradiciones académicas, etc.

El siguiente gráfico intenta mostrar la configuración del CCeTD:



Esta conceptualización nos ha permitió cartografiar como se configuran la Ciencia Política y Administración Pública, el Trabajo Social, la Comunicación Social y la Sociología como contenidos escolares y/ o espacios curriculares.

Campos de Conocimiento en Transposición Didáctica			
CIENCIA POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	SOCIOLOGÍA	TRABAJO SOCIAL	COMUNICACIÓN SOCIAL
Territorio Disciplinar: Administración Pública	Territorio Disciplinar: Sociología	Territorio Disciplinar: Trabajo Social	Territorio Disciplinar: Teoría Y Análisis Comunicacional
Territorio Disciplinar: Ciencias Política			Territorio Disciplinar: Comunicación Organizacional y/o Comunitaria
			Territorio Disciplinar: Producción Audiovisual
Disciplina de Frontera	Disciplina de Frontera	Disciplina de Frontera	Disciplina de Frontera
Problemática u Objeto Social o Educativo	Problemática u Objeto Social o Educativo	Problemática u Objeto Social o Educativo	Problemática u Objeto Social o Educativo
Metodología o Epistemología	Metodología o Epistemología	Metodología o Epistemología	
Intervención	Intervención	Intervención	
			Elaboración Propia 2023

3. Regulaciones del sistema educativo durante la pandemia 2020

Para enmarcar las prácticas de residencia en pandemia indagamos sobre las disposiciones que regularon la formación docente en pandemia en la UNCUYO y en la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza.

3.1. DISPOSICIONES Y REGULACIONES DE LA UNCUYO EN CONTEXTO DE PANDEMIA 2020

La primera reacción de la UNCUYO con el surgimiento de la pandemia fue la postergación del inicio del ciclo lectivo a Abril 2020, estableciendo a continuación un régimen marco para dar continuidad a las actividades de enseñanza aprendizaje a través de la educación no presencial[5]. Tuvimos que esperar hasta el mes junio que el Comité de Prevención Epidemiológica la universidad comenzó a trabajar en la habilitación de la educación presencial en el marco de cierto relajamiento de las disposiciones de la pandemia cuando de acuerdo a los DNUs nacionales pasamos de ASPO a DISPO[6] teniendo en cuenta los criterios de la capacidad de respuesta del sistema de salud provincial, la inexistencia de transmisión comunitaria sostenida y los casos en baja. Lo notable es que se autorizaron, entre agosto y diciembre, la realización de actividades tales como el funcionamiento de las instalaciones de oficinas y espacios comunes, actividades de extensión, los jardines maternales, la Dirección General de Deportes, los campings universitarios y las correspondientes a los edificios de Rectorado y Rectorado Anexo; pero no las académicas, avanzándose sólo en aquellas clases que por su naturaleza sólo podían ser dictadas en presencialidad en las Facultades de Ciencias Médicas, Odontología y Ciencias Agrarias.

3.2. DISPOSICIONES DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS

La irrupción inesperada y disruptiva del fenómeno pandémico a inicios del ciclo lectivo 2020 implicó un trastocamiento del entramado institucional que regulaba los distintos niveles del sistema educativo de la provincia. En ese contexto, se generaron situaciones de vacíos normativos que, a partir de tratar de minimizar el problema en un primer momento, pasaron, con el agravamiento de los contagios, en gran medida a una virtual paralización de los procesos de construcción de conocimientos. La primera reacción del gobierno provincial de la educación[7] consistió en “Continuar con el ciclo escolar establecido” limitándose a transcribir recomendaciones en un adjunto que

[5] Ordenanza 1/2020 Rectorado UNCUYO.
[6] ASPO: Aislamiento Social Preventivo Obligatorio. DISPO: Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio
[7] Memorándum 32-SE- 2020 DGE. Gobierno de la Provincia de Mendoza.

explicaba gráficamente los cuidados que se debían tener frente a la emergencia del nuevo virus. El agravamiento de la pandemia implicó que la autoridad nacional dispusiera un primer cierre de toda la actividad educativa[8], que luego fue renovado en sucesivas oportunidades hasta cubrir la totalidad del ciclo lectivo; esta actitud fue imitada por la Provincia[9] suspendiendo el dictado de clases y dejando a criterio de la autoridad de cada establecimiento educativo si las actividades del personal docente y no docente si realizarían su actividad de manera virtual o presencial.

Las residencias y prácticas docentes correspondientes a los Profesorados dependientes de la Coordinación General de Educación Superior (CGES) se encontraban, en un primer momento, bajo una seria amenaza de no poder concretarse. Esto se debía a que su puesta en marcha implicaba que se desarrollaba de modo presencial tanto en los Institutos formadores con el formato de Taller como en otras Instituciones educativas asociadas a las prácticas. Forma organizativa que multiplicaba los vectores de contagio y transmisión epidémica.

Recién en mayo, cuando ya las clases con formato virtual se encontraban de alguna manera encaminadas la CGES normó de manera general las "Orientaciones Generales para la organización de las Prácticas Profesionales de Formación Docente en el marco de la pandemia Covid 19"[10], autorizando su realización con formato virtual, pero descentralizando a cada Institutos de Educación Superior con Formación Docente su adecuación de acuerdo a su propia realidad.

Cada Instituto redactó su propio Reglamento teniendo en cuenta los criterios de pertinencia con su contexto institucional y factibilidad. Incidió en ello la evolución de la pandemia, la integralidad en tanto comprensiva de los estudiantes de primero a cuarto año y la flexibilidad en cuanto a espacios, tiempos y desarrollo curriculares.

Con respecto a la realización de los talleres. Se recomendó la selección de saberes que fueran factibles de ser abordados en modalidad virtual y que permitieran el trabajo autónomo del estudiante sin encuentros sincrónicos. Las actividades que requieran intercambio de opiniones se postergaron para instancias en las que se restableciera algún grado de presencialidad.

Con respecto al trabajo de prácticas situadas en escuelas asociadas, la norma brindaba a los Institutos un menú de opciones sobre las decisiones a tomar que iban de la postergación total de las prácticas a su realización virtual.

[8] Resolución 2020-103-APN-ME
[9] Resolución 570/DGE/2020. Gobierno Provincia de Mendoza.
[10] Resolución 0038/CGES/2020. Gobierno Provincia de Mendoza.

4. La organización en Pandemia de la Cátedra Práctica e Investigación Educativa

A finales del segundo cuatrimestre de 2019- cuando cursaba la décima cohorte del Ciclo de Profesorado- en un intento por parte de la gestión del Ciclo y de la cátedra de Práctica e Investigación educativa para que estudiantes no demoraran en sus trayectorias de formación, se habían "adelantado" dos de los talleres que forman parte del dispositivo de la cátedra: el Taller de Escritura y el Taller de observación[11]. Se había creado un espacio para la comunicación y el trabajo pedagógico en una red social (Facebook) donde se compartían materiales y producciones de estudiantes (tal vez un presagio de lo que vendría luego). Quedaba, para el año 2020, el proceso de realización de las residencias.

Con la pandemia ya en la escena educativa, la UNCUYO definió la suspensión de todo tipo de prácticas y pospuso el inicio del año lectivo para principios del mes de abril 2020. La Dirección General de Escuelas también había procedido a la suspensión de las actividades, por lo que la realización de las residencias estaba en un alto nivel de riesgo de no poder realizarse. A través del Grupo privado de Facebook se realizaba la comunicación con residentes, donde se les iba comunicando las decisiones que tomaba la FCPyS y la UNCUYO.

La pandemia obligó a la cátedra a reflexionar profundamente acerca de la posibilidad de realización. La pregunta que articulaba los debates era: ¿qué cuestiones atraviesan la realización de las prácticas en caso de efectuarse en la virtualidad dada la coyuntura del coronavirus? La vacancia de regulaciones en el ámbito de la universidad y del sistema educativo en general, la desigualdad en el acceso a la tecnología digital de residentes y docentes del equipo, el nivel de desarrollo en el uso pedagógico de las herramientas TIC, la dotación de docentes de la cátedra para acompañar prácticas que se visualizaban complejas y agobiantes, la posibilidad o no de realizar los talleres que faltaban, constituían el foco de discusión del equipo.

La tensión entre un contexto pandémico que ponía en riesgo la vida se entramaban con una fuerte demanda de estudiantes residentes por concluir su formación para así obtener la titulación docente (en un contexto complejo a nivel

[11] Preparatorios para la contextualización de las prácticas y en la línea de fomentar la recuperación de la escritura pedagógica en la práctica docente. En el caso del Taller de escritura, se articuló con una actividad institucional: la semana de los Profesorados (10 y 11 de octubre 2019). El taller de observación trabaja en relación a la observación institucional y de aula para, luego, solicitar a los/as residentes que realicen el primer acercamiento al espacio de práctica (7 y 8 de noviembre 2019).

económico y laboral). Escenario de incertidumbre, a veces de malestar y de profundas deliberaciones.

En este contexto, el equipo de cátedra decidió sostener las prácticas de residencia de manera remota y virtual. Para hacer efectivo ese propósito, se definieron las siguientes líneas de trabajo[12]:

4.1. 1° CONSTRUCCIÓN DEL ENCUADRE INSTITUCIONAL DE RESGUARDO QUE PERMITIERA LA REALIZACIÓN DE PRÁCTICAS DE RESIDENCIA:

a) Se definió colectivamente en el equipo que la decisión de llevar adelante las prácticas de residencia requería de la autorización de la Facultad. Implicaba, entre otras cosas, la averiguación respecto a si correspondía contar con seguros. En la Facultad se definieron protocolos de actuación para las mesas de exámenes, sistema de cursado, etc. pero no en relación a las prácticas profesionales y de residencia docente. Se elevó una propuesta a la Dirección de Gestión Académica que incluía el reglamento y la definición de todas las cuestiones relativas a viabilidad, seguridad en el contexto de la pandemia, reglamento[13]. Posteriormente se instituyó un espacio de debate respecto a la posibilidad de realizar prácticas profesionales en otras carreras de la FCPYS, pero en ese período el Ciclo de Profesorado fue el único que generó la posibilidad de realizar prácticas.
b) Revisión y adecuación del Reglamento de prácticas en función del contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio.
c) Gestión de la autorización de las instituciones educativas donde se realizarían las prácticas. Esto significó un camino arduo, dada la novedad de ser una institución que continuaría con prácticas de residencia y la inexistencia de marcos regulatorios para anclar este proceso. La buena voluntad de los y las directivos/as de las instituciones posibilitó muchas veces que las prácticas pudieran realizarse.

[12] A partir de aquí se toma como base de la escritura el artículo de Pessino, Patricia, "La cátedra Práctica e investigación educativa del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO". En Barros, Vitto Bustos y Elgueta (comp.), 2022, **Tramas y sentidos al educar en otras ciencias sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales**, Colecciones Noesunapipa.

[13] Nota del 18 de mayo de 2020. Cabe aclarar que funcionamos con el Programa 2019, dado el carácter de Ciclo de la propuesta curricular del Profesorado y que en este documento se planteaban adecuaciones al contexto en el Reglamento. Este encuadre institucional no permite la adecuación a condiciones reales de trabajo. Nunca fue respondida dicha nota ni sancionado normativamente el nuevo reglamento.

4.2. 2° DEFINICIÓN DEL DISPOSITIVO DE PRÁCTICAS Y DE ACOMPAÑAMIENTO

En la “normalidad”, la propuesta se organiza a partir de dispositivos que tienen la finalidad de ofrecer herramientas para el desarrollo de las prácticas docentes de residencia y su posterior análisis. Se diseñan espacios presenciales en formato taller anclados en los emergentes de los momentos que articulan las prácticas: observación, planificación, intervención, reflexión pedagógica. Los/as residentes deben cursar para aprobar los talleres y realizar dos prácticas de residencia de cuatro clases cada una o equivalente al desarrollo de una unidad temática. Son acompañados/as en todas las intervenciones por un docente de la cátedra: antes, durante y luego de la intervención. Como se describió anteriormente, al inicio de la pandemia ya se habían realizado a finales de 2019 el Taller de Escritura y el de Observación. En el contexto del ASPO, tomamos las siguientes decisiones respecto a la organización del dispositivo:

A. *Realizar el acompañamiento de los residentes en las siguientes dimensiones*:
    a) Producción de contenidos mediados para los entornos donde se desarrolle la actividad de enseñanza.
    b) Administración y uso de tecnologías.
    c) Seguimiento de la producción de estudiantes destinatarios.

    Se generaron múltiples acciones para procurar este acompañamiento: talleres, reuniones virtuales con residentes, participación en las clases virtuales o en los grupos de WhatsApp de estudiantes de los cursos en que se realizaba la práctica (espacio donde muchas veces se desarrollaban las clases).
B. *Diseñar el cronograma general de las residencias, fases de trabajo y formas de acompañamiento/seguimiento* sosteniendo las diferentes fases de trabajo de los tiempos de la “normalidad”: Observación institucional y de aula, Diseño de la propuesta didáctica (poniendo énfasis en el tratamiento del contenido, en la elaboración de materiales y en la forma de comunicación con los/as estudiantes), Construcción de portafolios/ Escritura de memorias y Coloquios finales.
C. *Definir espacios posibles para la realización de prácticas a partir del análisis y deliberación del equipo de cátedra.* Las alternativas del escenario situado en instituciones educativas del sistema educativo fueron las siguientes:

- 1°práctica en Nivel Superior y 2° en Nivel Secundario;
- 1° en Nivel Secundario Ciclo Básico y 2° en Nivel Secundario Ciclo Orientado;
- 1° en Nivel Secundario y 2° en Nivel Secundario para Jóvenes y Adultos.

Encontrar los espacios disponibles para realizar las prácticas de residencia en el contexto ASPO implicó la realización de diferentes instancias de trabajo:

1° instancia:	Se solicitó a los/as residentes a través de **encuesta x formulario Google** que informaran las disponibilidades de espacios curriculares donde estuvieran trabajando y sus disponibilidades horarias (se realizó entre los meses de febrero /marzo 2020)
2° instancia:	Se **cartografiaron los espacios posibles de prácticas por carrera i**nformados por los/as residentes. Se construyeron mapas de espacios disponibles.
3° instancia:	**Consulta por carrera[14] a cada uno/a de lxs residentes que tenían horas disponibles, respecto a:** A) ***Análisis de la factibilidad de realización de prácticas en los espacios curriculares disponibles, considerando los siguientes aspectos:*** -acceso a tecnología de los/as residentes --cantidad de estudiantes en cada curso -caracterización sencilla de las posibilidades de acceso a tecnología de esos/as estudiantes -mapeo de las formas de trabajo que estuvieran implementando en cada curso/institución: planificación, forma de comunicación, de evaluación, horarios que están realizando, cronograma, uso de qué plataformas, WhatsApp, Facebook, video llamadas, cartillas impresas, etc. -dificultades con que se encontraban en diferentes dimensiones que pudieran identificar -posibilidad de trabajar con algún/a compañero/a residente -conjetura respecto a la posibilidad que la institución permitiera la realización de prácticas (escuela, cátedra, espacio de educación no formal). -otras cuestiones que quisieran poner a consideración en este diagnóstico y que fueran propias de sus realidades institucionales y personales. -período en que estimaban que sería posible realizar prácticas en ese espacio curricular y cantidad de clases B) ***definición de su voluntad de hacer la práctica en este contexto de pandemia***
4° instancia:	**Consulta entre los/as docentes del equipo de cátedra[15] respecto a espacios disponibles para la realización de prácticas de residencia**.

[14] A pesar de ser una sola cátedra, las residencias corresponden a cuatro profesorados, lo que implica una especificidad disciplinar y pedagógica para cada una de ellas.

[15] El equipo de cátedra está constituido por: 1 docente titular, Docentes JTP por disciplina (1 en el profesorado en Sociología, 2 en el Comunicación Social, 2 en el Ciencia Política y Administración Pública y 1 en Trabajo Social. El equipo se completa con adscriptos/as. Se suman, por extensión de sus cargos, docentes de la Didáctica disciplinar. Cada práctica se acompaña durante todo el recorrido.

	-acceso a tecnología que se tenía -materias/ cursos e instituciones que se podrían ofrecer -cantidad de estudiantes en esos cursos -caracterización sencilla de las posibilidades de acceso a tecnología de esos/as estudiantes -descripción de la forma de trabajo que estuvieran implementando en cada curso/institución: planificación, forma de comunicación, de evaluación, horarios que estuvieran realizando, cronograma, uso de qué plataformas, WhatsApp, Facebook, video llamadas, cartillas impresas -dificultades con que se encontraban en diferentes dimensiones que pudieran identificar -posibilidad de que en el espacio trabajara una pareja pedagógica o un residente solamente -conjetura respecto a la posibilidad que la institución permitiera la realización de prácticas (escuela, cátedra, espacio de educación no formal). -otras cuestiones que quisieran poner a consideración en este diagnóstico y que fueran propias de sus realidades institucionales y personales. -período en el que estimaban sería posible realizar prácticas en ese espacio curricular y cantidad de clases
5° instancia:	**Definición de espacios de práctica y de parejas pedagógicas.** Luego de tener la información de los mapeos de disponibilidades de residentes y docentes de la cátedra, se configuraron los espacios de práctica y se definieron los/as docentes que acompañaron esas prácticas.

D) Realizar los talleres, que eran presenciales, en forma virtual. Los talleres de Organización de Portafolios y de Memorias pedagógicas se realizaron en forma virtual el 15 y 16 de octubre de 2020, respectivamente.

4.3. 2° REALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE RESIDENCIA

La primera práctica de residencia se desarrolló durante el primer cuatrimestre del año 2020, en plena pandemia. Se definió que los/as estudiantes podrían elegir voluntariamente si realizar las prácticas en este momento o no y que se trabajaría en parejas pedagógicas.

Se estableció, por Reglamento, que se realizarían en pareja pedagógica en espacios curriculares donde uno/a de los/as residentes estuviera/n insertos/as laboralmente, designando a esos/as estudiantes en el rol de “Anfitriones”. Los/as Anfitriones deberían habilitar el acceso a soportes tecnológicos y permitir la interacción sincrónica y diacrónica con los/as estudiantes destinatarios. De este modo se garantizaba la posibilidad de interacción y mediación pedagógica. Además, la cátedra se aseguraba la posibilidad del acompañamiento y la ubicación de los y las estudiantes

en los espacios de práctica y un acompañamiento entre ellos/as que disminuyera los niveles de ansiedad y angustia que generaba el contexto.

Debían elaborar un "Estado de situación"[16] de las condiciones institucionales y curriculares y los tiempos de la intervención debían garantizar el desarrollo de una unidad didáctica/ temática o durante dos semanas, siempre que se den procesos reales y significativos en tres dimensiones:

- ✓ Producción de materiales de enseñanza y aprendizaje
- ✓ Uso y mediación tecnológica en distintos soportes alternativos a la presencialidad física.
- ✓ E intercambio pedagógico con estudiantes destinatarios: seguimiento de producciones, atención de consultas, interacciones sincrónicas y diacrónicas con diferentes recursos tecnológicos, correcciones y/o evaluaciones, entre otras.

La experiencia debía documentarse con evidencias de las diferentes dimensiones de la práctica, las que quedarían sistematizadas en un portafolio digital. Debía, además, escribirse la memoria en forma individual apostando a reflexionar pedagógicamente sobre los modos en que los saberes se configuraron como contenido escolar en las condiciones de desarrollo situados y en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

En el segundo cuatrimestre se continuó con la segunda etapa de las prácticas, con las mismas consideraciones que en la etapa anterior. En la primera semana de agosto 2020 se realizó un Conversatorio virtual para organizar las segundas prácticas. Se distribuyeron formularios Google para mapear espacios de práctica disponibles y se pusieron en marcha las segundas prácticas de residencia en contexto ASPO.

En diciembre de 2020 se realizaron los coloquios de cierre y devolución. Esto significó que varios residentes concluyeran con sus residencias y en muchos casos, egresaran del Ciclo de Profesorado.

5. Análisis de las residencias del Profesorado Universitario de Sociología en pandemia

La distribución geográfica de las 9 prácticas analizadas (90% de las prácticas) fue del siguiente modo: Mendoza Capital cuatro (4), San Martín dos (2) Lujan de Cuyo dos (2) y Guaymallén una (1).

[16] Se diseñó una planilla guía para relevar en diferentes dimensiones las condiciones institucionales y áulicas.



El nivel en donde se desarrollaron más experiencias fue en Secundario común (4) seguido por el Nivel Superior Provincial de Tecnicaturas (2) y el Nivel Universitario (2). Sólo una práctica se desarrolló en Educación de Adultos (1). La distribución de los espacios curriculares por nivel y campo de conocimiento en transposición educativa queda representada en el siguiente gráfico.

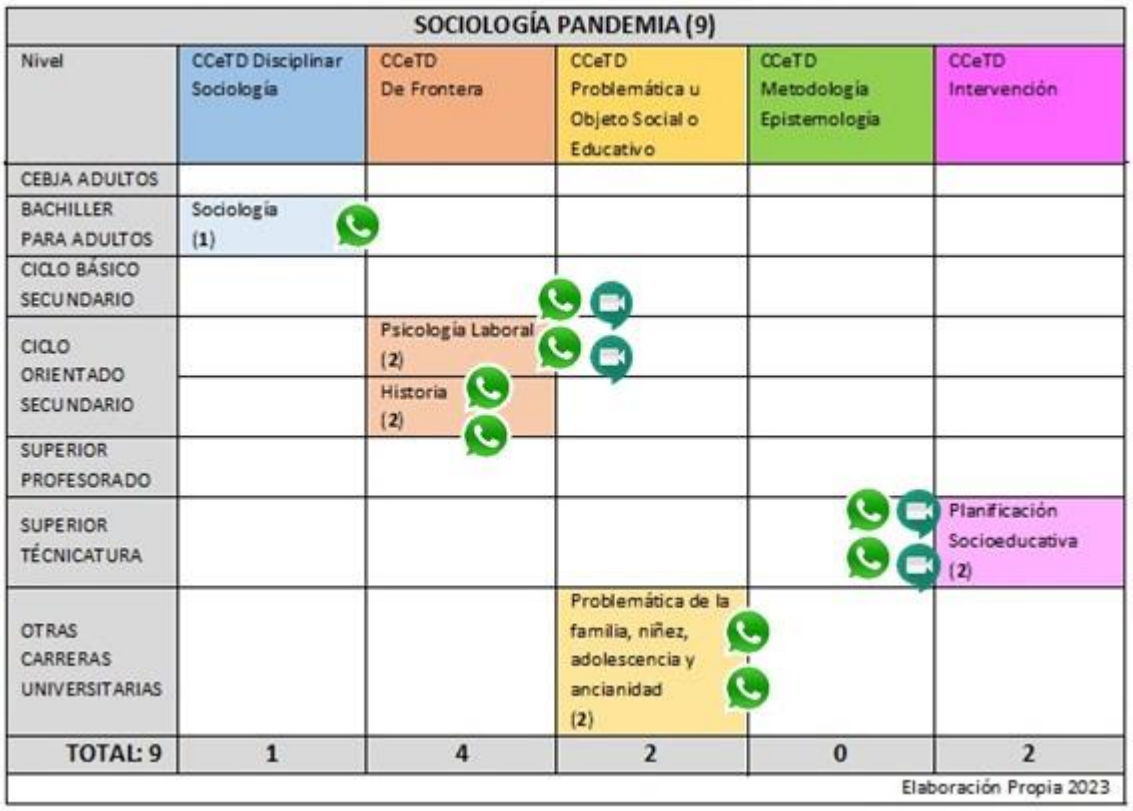
SOCIOLOGÍA PANDEMIA (9)					
Nivel	CCeTD Disciplinar Sociología	CCeTD De Frontera	CCeTD Problemática u Objeto Social o Educativo	CCeTD Metodología Epistemología	CCeTD Intervención
CEBJA ADULTOS					
BACHILLER PARA ADULTOS	Sociología (1)				
CICLO BÁSICO SECUNDARIO					
CICLO ORIENTADO SECUNDARIO		Psicología Laboral (2)			
		Historia (2)			
SUPERIOR PROFESORADO					
SUPERIOR TÉCNICATURA					Planificación Socioeducativa (2)
OTRAS CARRERAS UNIVERSITARIAS			Problemática de la familia, niñez, adolescencia y ancianidad (2)		
TOTAL: 9	1	4	2	0	2
Elaboración Propia 2023					

En función de los CCeTD las residencias en contexto de pandemia del año 2020 quedaron distribuidas del siguiente modo: el más recurrente fue el CCeTD de Frontera con cuatro (4) residencias, con dos (2) cada una la siguen CCeTD de Problemática u

Objeto Social o Educativo y CCeTD Intervención y una (1) en CCeTD disciplinar. En tanto no se registraron prácticas en el CCeTD Metodología Epistemología.

En cuanto al CCeTD de frontera las disciplinas involucras fueron Historia y Psicología laboral en el nivel secundario común. La CCeTD disciplinar estuvo representada por un espacio curricular de Sociología ubicada en Secundario de Adultos. La niñez, adolescencia, familia y ancianidad se configuró como contenido curricular y espacio curricular del nivel universitario en el CCeTD de Problemáticas u Objetos Sociales o Educativos. Y, finalmente, en el CCeTD de la Intervención se registró en una tecnicatura universitaria en torno a la planificación socio educativa inaugurando una primera experiencia educativa registrada en este campo desde que se tiene registro de residencias a partir de 2006.

En cuanto al uso de distintos recursos tecnológicos para sostener la interacción con estudiantes de los distintos niveles tenemos el siguiente gráfico que nos permite describir que la aplicación de mensajería instantánea de WhatsApp el recurso más utilizado en la interacción a distancia en la totalidad de las experiencias.



Entre los recursos utilizados se registraron tres usos diferentes de WhatsApp. Uno, grupo de WhatsApp único para curso que funcionaba como aula virtual cuya administración reposaba en un referente institucional donde convergían (en distintos horarios pautados) el desarrollo de las clases sincrónicas o asincrónicas de distintos espacios curriculares. Dos, grupo de WhatsApp exclusivo para el desarrollo de un

espacio curricular que funcionaba como aula virtual y que era administrado por docentes responsables de espacio curricular. Y tres, la misma configuración que el dos, pero el grupo de WhatsApp se constituía no como aula virtual sino como espacio de comunicación que se complementaba con el uso de otros recursos y aplicaciones: videollamadas en el profesorado de sociología. También se utilizó el grupo de WhatsApp como repositorio de contenidos lo mismo que Padlet.

El segundo recurso usado fue el de video llamadas en las que prevaleció Meet y Zoom. Que se usó en todos los niveles menos en secundaria de adultos. La interacción fue predominantemente sincrónica y en algunos casos pudieron grabar el desarrollo de la propuesta.

Hubo también un uso de plataformas educativas en nivel superior, pero con una posibilidad de incidir en su estructuración limitado por ocuparse de ello los equipos de cátedra correspondientes.

5.1. CONTEXTO SOCIO INSTITUCIONAL DE LAS SEDES DE RESIDENCIAS

Dentro de lo que se solicita a residentes para la elaboración del Portafolio, está la contextualización de las instituciones educativas en donde desarrollan sus prácticas. Se registran como recursos para dar cuenta de esto en el año 2020: la geolocalización con Google Maps, el rastreo de noticias de la institución o referencias informativas, y los links a las páginas institucionales como Facebook, páginas web institucionales, sitio web Cualbondi, documentos Word con referencias de la zona, documentos curriculares, entre otros. En una de las prácticas no aparece información en este apartado. Lo que destaca en las prácticas en pandemia es la construcción de una imagen institucional con la información existente en internet, a modo de representación de la institución a través de los medios, las redes y las imágenes. Esto da indicios de una mayor conciencia de la realidad virtual o de la existencia de esta realidad, que de alguna manera llena el vacío de lo real en pandemia. Por último, los portafolios cuentan con una mayor presencia de imágenes y fotografías que en cohortes anteriores, destacándose lo visual por sobre lo escrito.

5.1.1. Las instituciones educativas

En la información específica sobre la institución educativa, abundan documentos institucionales como Proyecto Educativo Institucional, croquis de la escuela, videos de la institución, descripción de edificio, condiciones edilicias, noticias en los medios. En el caso del Nivel Superior Universitario hay material sobre las carreras que ofrece la facultad: normativas, regulaciones, resolución de creación, plan de estudios. En el mismo caso que en el apartado anterior no hay información presentada.

5.1.2. Escenas institucionales en pandemia

En torno a las decisiones que las instituciones toman en pandemia para el dictado de clases, el recurso más utilizado y con presencia en la totalidad de las prácticas es WhatsApp, que en la mayoría de los casos se constituye como aula virtual con instancias de trabajo asincrónico, sincrónico y como lugar para la comunicación por excelencia. Hay tres rasgos posibles de usar WhatsApp, el primero es un solo grupo por curso que suele ser administrado por el preceptor o alguien del equipo de dirección; una segunda posibilidad el grupo es del espacio curricular y es administrado por la/el docente; y en tercer lugar el grupo se utiliza de manera complementaria al uso de otras redes y tiene un sentido más específico de comunicación. En segundo lugar, se utilizan plataformas para video llamadas (Meet, Zoom, etc) como recurso para el encuentro sincrónico y dictado de clases en Nivel Superior, plataformas de la DGE y propias de las instituciones, el uso de Drive y Padlet como repositorio de materiales y espacio para el desarrollo de actividades. También aparecen como recursos tecnológicos videos de YouTube, el correo electrónico, las presentaciones y Flyer en Canva, formularios Google, entre otros.

5.1.3. Contextualización curricular

A diferencia de cohortes anteriores, se destaca el acopio de documentos curriculares provinciales y nacionales (DCP), planes de estudio, estructura curricular de las carreras, programas, grilla de horarios y en un caso documento con la situación en la que se encuentran algunos estudiantes, entre otros. En el Nivel Superior Universitario se agrega documento en Word donde se describen los dispositivos de la cátedra durante el cuatrimestre y de la propuesta didáctica de cada clase en el aula virtual para el mes de abril, entre otros archivos con la planificación de las clases y otros materiales.

5.1.4. Propuesta educativa y materiales para la enseñanza

Los materiales observados permiten advertir que en la totalidad de los casos las clases se desarrollan con instancias de trabajo sincrónico y asincrónico. El grupo de WhatsApp se utiliza a modo de aula virtual, con espacios para el intercambio entre estudiantes y residentes, también para el envío de actividades o trabajos a realizar, para la explicación de temas a través de audios, videos y otros materiales. Otro aporte importante del grupo de WhatsApp es que es por excelencia el espacio que se utiliza para comunicar y estar “conectados”, la mayor parte de los intercambios se da a través de esta red social. La utilización de recursos como Meet, Zoom, Jitsy se da con mayor preponderancia en el Nivel Superior, ampliando las posibilidades para el desarrollo de

las clases y el intercambio con estudiantes. En el caso de las clases de Nivel Secundario la producción de materiales para la enseñanza permite aprovechar de mejor manera el tiempo sincrónico en WhatsApp, se anticipan algunas actividades, se elaboran audios con explicaciones, o videos con el desarrollo explicativo de algunos contenidos, se comparten lecturas para realizar antes de la clase, o actividades que serán insumo para el trabajo áulico. El tiempo de intercambio se desarrolló a partir de lo planificado y sobre todo de audios. Las/los/les estudiantes dieron presente por el grupo, y se animó de manera constante la participación, que resultó muy poca en muchos casos. Como otro rasgo específico de la pandemia, hay un estallido en la producción de materiales para la enseñanza y una proliferación de los recursos que se utilizan para la elaboración de los mismos, entre los que destacan: producciones audiovisuales, flyer, formularios Google, entre otros. Se utilizaron presentaciones Power Point y Canva, la elaboración de trabajos prácticos o cartillas con hipervínculos a otros materiales, la elaboración de infografías, collage de imágenes, que hacen que pensemos en propuestas muchos más potentes audiovisualmente que con anterioridad a la pandemia. La centralidad del texto pasó a un segundo plano. En su lugar la mediación audiovisual ocupó un papel sumamente relevante.

5.1.5. Materiales elaborados por las/los/les estudiantes

En los registros se da cuenta de actividades realizadas por las/los/les estudiantes y subidas a grupos de WhatsApp, entregadas por mail, subidas a las aulas virtuales en menor medida. Guías de trabajos prácticos resueltas en documentos Word y PDF, fotos de trabajos escritos, que en el caso de cuatro (4) prácticas están con las observaciones realizadas por residentes.

5.1.6. Interacciones en pandemia

Las interacciones entre equipo de prácticas y residentes han sido a través de WhatsApp, video llamadas, correos electrónicos. Como era un requisito la participación y suma de equipo de prácticas en grupos de WhatsApp o cualquier otro recurso, se han registrado interacciones en torno a: precisión de los contenidos o temas abordados, uso de las redes o recursos para la interacción con estudiantes de los niveles correspondientes (a veces poniendo a disposición acceso a cuentas personales de distintos recursos), producción de materiales para la enseñanza (tanto textuales como audiovisuales) y la organización de repositorios y/o aulas virtuales. En relación a la interacción entre residentes y estudiantes, se da cuenta sobre todo de las que se producen en los grupos de WhatsApp, con captura de pantalla, archivos de audio y presentación de trabajos de estudiantes y archivos con formularios Google. Se

presentan trabajos de les estudiantes con correcciones y devoluciones realizadas por residentes, imágenes con consignas enviadas a estudiantes por grupo, imágenes con momento de participación de residentes en la clase por Meet, audio de estudiante.

5.2. AVANCES EN EL ANÁLISIS DE LAS MODELIZACIONES PEDAGÓGICAS EN PANDEMIA

A partir de la selección del caso que reúne las condiciones de mayor recurrencia en el CCTD y en el nivel del sistema educativo, nos preguntamos qué paso en términos de modelizaciones pedagógicas. En el caso del Profesorado en Sociología el caso seleccionado para el análisis fue el 20.S.02.02, en el espacio curricular Psicología Laboral de 6to año de la educación secundaria orientada CCTD de Frontera.

MODELIZACIONES PEDAGÓGICAS RESIDENCIAS DE PROFESORADO EN SOCIOLOGÍA		
TIPO DE MODELO DIDÁCTICO DESCRIPCIÓN	PORTAFOLIO Y MEMORIA TESTIGO	
	CÓDIGO, DATOS	ASPECTO CONSIDERADO
VI-SITUACIONAL Transmisión del acervo de las operaciones cognitivas requeridas para el análisis de los fenómenos sociales	20.S.02.02 **Psicología Laboral** de 6to año de la Educación secundaria orientada **CCeTD de Frontera**	**Los temas que abordó:** Construcción de nuestra subjetividad, Subjetividad y trabajo. Se desarrolló en **Nº 4-064 Intendente Kairu** localizado en **Ciudad de Palmira, San Martín**. Las clases presentan la siguiente propuesta: Tema: La construcción de la subjetividad en torno al trabajo. La intención es pensar cómo se aporta a la construcción de la Subjetividad desde los espacios de trabajo. Se parte de la pregunta ¿Quién soy? A partir de las respuestas de estudiantes se abordan: Subjetividad, -Subjetividad y sujetos sociales, relaciones sociales y conflicto, relaciones sociales y trabajo, repensar mi subjetividad en torno al trabajo y situación de conflicto a resolver. En la segunda Clase, el tema central es Subjetividad y Trabajo. En el momento previo a la clase: se envía Flyer de invitación y recordatorio de la clase y el tema. En la clase se problematiza el tema "Conflicto en el trabajo, a partir de las experiencias que tuvieron en las pasantías que realizaron. Luego se trabaja ¿Qué es el trabajo? Y las Distintas miradas teóricas en torno al trabajo. Finalmente se propone la reflexión sobre las experiencias rescatadas de las pasantías, y analizar que teoría le sirve más para la comprensión del caso, y ¿por qué? La modalidad utilizada, consiste en la adaptación de un grupo de WhatsApp, como espacio áulico, en el que se encuentran vinculados todos los estudiantes del curso, y el profesor, para ser utilizada como aula virtual. La propuesta articuló instancias de trabajo asincrónico, antes, durante y después de la clase (tiempo áulico en grupo de WhatsApp), con instancias sincrónicas durante el tiempo de clase. Los docentes residentes envían Flyer con propuesta de actividades previas a la clase, que son insumo para las instancias sincrónicas en grupo de WA. En el tiempo áulico van explicando en textos (algunos previamente escritos) y audios el tema y las actividades. Hay instancias de trabajo individual, que luego se comparten en el grupo. Se anima la participación

MODELIZACIONES PEDAGÓGICAS RESIDENCIAS DE PROFESORADO EN SOCIOLOGÍA		
TIPO DE MODELO DIDÁCTICO DESCRIPCIÓN	PORTAFOLIO Y MEMORIA TESTIGO	
	CÓDIGO, DATOS	ASPECTO CONSIDERADO
		Las memorias se estructuran en: logística: toda la preparación, la previa y organización para la realización de las clases; ejecución: las clases que desarrollan en el marco de las prácticas; y reflexión: instancia de análisis reflexivo en torno a todo el proceso de prácticas. En el apartado de logística se da cuenta de manera detallada todo el proceso de organización, desde el iniciado por la cátedra, el grupo específico de profesorado de sociología, con tutores y al interior de la pareja pedagógica. Adquiere gran relevancia los debates y tensiones al interior de la pareja pedagógico y con el equipo de tutores para realizar un abordaje desde los aportes disciplinares de la Sociología, señalando como punto de inflexión el de volver al tema desde una propuesta centrada en la sociología y no en la psicología. Se desarrolla del trabajo realizado en torno a la elaboración de los materiales para la enseñanza a partir de las limitaciones tecnológicas (WhatsApp). Se da cuenta de acompañamiento realizado a estudiantes más demorados o ausentes, como un resultado del proceso de reflexión sobre las prácticas que se estaban desarrollando. En relación a la apropiación de saberes, se evalúa como positiva a pesar de las limitaciones dadas por los medios con los que se contaba, se evalúan bien los trabajos presentados por estudiantes y las reflexiones que realizan. Se relata cada clase con detalle y se analizan las dificultades y logros. Hay una detallada mención a los intercambios con tutores, a la reflexión que realiza en cada una de las instancias de práctica y una sistematización de los PROCESOS que se dan a nivel Personal, con la pareja pedagógica, con les estudiantes, con les tutores, con la cátedra para tres momentos que identifica como Antes de la clase, En la Clase y Después de la Clase.

6. Algunas conclusiones y resonancias

La pandemia significó una **inmersión obligada** en el **ciberespacio** en donde los **celulares** fueron la herramienta tecnológica central. Incursión obligada en el que las diferencias socio económicas hicieron mella. La sistematización pone esto último en evidencia mostrando cómo en la **educación de adultos** el uso de los recursos tecnológicos no sólo fue más restringido… sino que algunas instituciones adoptaron como estrategia –en nombre de las restricciones socio económicas de su población estudiantil- la administración por parte de un actor institucional establecido de un grupo de **WhatsApp** para el desarrollo de las actividades educativas destinadas a un mismo curso. En el otro extremo, encontramos una sobre abundancia de recursos en los que convergen **video llamadas** y **plataformas institucionales** con aulas virtuales sin abandonar el uso de grupos de **WhatsApp**, pero esta vez restringido al servicio de la

comunicación. Entre medio de ambos extremos (sin tener en cuenta quienes quedaron afuera de la alternativa de interacción por carecer de acceso a dispositivos tecnológicos, a conectividad o a ambos) se ubican toda una variedad de experiencia en la que la posibilidad de habitar asiduamente el **ciberespacio** para enseñar o para aprender se ha vuelto un indicador más de distinción socio económica en tiempos contemporáneos en el que estamos involucradas/es/os tanto estudiantes como docentes.

En todo ese abanico, una preocupación central durante el 2020 giró alrededor de los **repositorios**: inquietud por encontrar la mejor forma de alojar materiales para la enseñanza y de la producción de estudiantes. Como **repositorios** de materiales funcionaron correos electrónicos, WhatsApp, Drive, Padlet, blog, formularios de Google, Grupos de Facebook, YouTube, y aulas virtuales (Plataformas educativas o aulas virtuales entre las que más se menciona classroom). La posibilidad de recurrir a un espacio virtual para acceder a distintos tipos de materiales de enseñanza y de aprendizaje exploraron recursos conocidos y otros novedosos. En el caso del registro de la producción de estudiantes los **formularios Google** cobraron una importancia relevante. Y en la producción de materiales muchos docentes se volvieron youtuber y/o adoptaron distintas estrategias propias de las prácticas de influencer.

La **producción** de materiales de enseñanza creció de modo exponencial con una diversidad de recursos que abarcaron tanto lo **textual** como lo **audiovisual** de un modo nunca antes registrado en las prácticas de residencia desde 2006 a 2019. Se utilizó Word, PowerPoint, PDF, Paint, Canva, Quizziz, Prezzi, Podcast y distintos editores de videos. Apareció (lo había hecho antes de forma muy esporádica) la entrega de trabajos por parte de estudiantes destinatarias/os de las residencias mediante producciones de audios, audiovisuales o visuales sin una preeminencia de la elaboración de textos. La expresión de ideas, análisis, interpretaciones, síntesis, exploraciones a través de la producción audiovisual tuvo un desarrollo inusitado frente al hecho de que la interacción no dependía de la impresión de materiales textuales. Aparecieron como nunca antes los colores, los sonidos, el movimiento a través de múltiples recursos audiovisuales tanto en docentes como en estudiantes destinatarios. Aspecto que impactó incluso en la producción textual que era documentada muchas veces a través de fotografías.

Las experiencias puestas en análisis parecen confirmar una serie de hallazgos:

1. La psicología se configura como un contenido de frontera en el que los profesores de Sociología consolidan en su inserción laboral docente. Pero en la que ven interpelados –al mismo tiempo- el modo de posicionarse como docente de sociología. En otras palabras, interpela cuáles son los aportes de la sociología que pueden trabajarse en el campo de la psicología y viceversa.

2. La experiencia de pandemia amplió la caracterización de los campos de conocimientos en transposición didáctica que se había registrado en el profesorado de sociología a CCeTD de la intervención. Ello en el espacio de planificación socioeducativa de una tecnicatura universitaria. Así, la propuesta interpela sobre la intervención desde la sociología en diálogo con otras disciplinas de las ciencias sociales. Las prácticas durante pandemia en 2020 permitieron objetivar un territorio que estaba ausente en los análisis precedentes de 2006 -2019.
3. La modelización pedagógica de las prácticas en el espacio curricular de Psicología Laboral, a la vez que plantear la tensión entre la relación entre sujeto y sociedad, dicha relación se dramatizó en la elaboración de consignas centradas en una intencionalidad situacional en las que volvió la propia experiencia como individuo objeto de indagación, y a la vez, dichas experiencias individuales como expresión de experiencias sociales. En este contexto, la práctica puesta en análisis se vuelve un caso sumamente relevante para el abordaje de la relación individuo/sociedad con dispositivos didácticos que proponían actividades en las que podía vivenciarse y experimentarse la misma tensión.

Nuestras reflexiones iniciales parten de dar relevancia a la situación en la que se producen las prácticas de residencia en el año 2020, advertir las condiciones reales en las que se desarrolló esta instancia de formación, y volver a poner en valor y relevancia lo realizado en el marco de una experiencia posiblemente inédita en un contexto inédito. En este sentido es claro el aporte y valor de esta investigación.

En relación a la **modelización pedagógicas** pareciera que la emergencia de un tipo de modelización u otro no parece estar vinculado a la disponibilidad de recursos tecnológicos y de acceso a Internet. La mediación tecnológica, pese a que incide, no es determinante de la orientación educativa y pedagógica que adquieran las interacciones y mediaciones sostenidas por docentes. Por otro lado, aún con la suficiente dotación tecnológica es posible evadir la reflexión sobre las prácticas educativas… y como contrapartida, con el uso de un solo recurso tecnológico (WhatsApp) es posible generar prácticas educativas que promuevan la apropiación de los saberes por parte de los estudiantes destinatarios. Esto no significa que no sea necesario garantizar acceso y uso de recursos tecnológicos, sino que su sola disponibilidad no resuelve la orientación e intencionalidad de la práctica educativa pese a que la interacción esté medida por la tecnología en forma sincrónica o asincrónica.

La posibilidad de habitar el **ciberespacio** o el **espacio digital** generó una producción de materiales de enseñanza y aprendizaje por parte de docentes y estudiantes que introdujo color, sonido, movimiento más allá de los alcances de la comunicación textual. La posibilidad de usar celulares (prohibidos en muchas prácticas antes de 2020) amplió las experiencias de uso de materiales de enseñanza, pero también las formas de resolver consignas de estudiantes que usaron una diversidad de recursos sumamente relevante. Lo que genera algunos interrogantes: ¿volveremos a prohibir los celulares pasada la pandemia? ¿Volveremos a carpetas y materiales de enseñanza y aprendizaje centrados en textos, copias, impresiones? ¿Tendremos que esperar a otra pandemia para habilitar en las escuelas el uso de las nuevas tecnologías, aplicaciones y las múltiples posibilidades de producción audiovisual?

Finalmente, a modo de esbozo, la sistematización ofrecida pone en evidencia un modo particular de trabajo de la **cátedra de práctica e investigación educativa** en la formación de docentes de las otras ciencias sociales, lo documentado y analizado resulta un insumo sumamente valioso para orientar la organización dentro del ciclo de profesorado de acciones de capacitación, convocatorias para la producción de saberes y de materiales de enseñanza o la de archivo de bancos de experiencias. Por otro lado, la necesidad de un **repositorio institucional** para el alojamiento de memorias y portafolios de las residencias se vuelve urgente y a la vez un indicador más de las deficientes condiciones de trabajo en las que se desarrolla la tarea de formar en las otras ciencias sociales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO pese a la disponibilidad de equipos de cátedra e investigación con un desarrollo sostenido desde 2009.

7. Bibliografía

BALADA Mónica, ELGUETA Martín & FICCARDI Marcela (2010). “Algunas coordenadas para pensar la formación docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO”. Artículo en prensa elaborado en el marco de la investigación del SECyT 2009-2011.

BARRIGA, O., & HERÍQUEZ, G. (2004). Revalorando lo artesanal. Los sustratos de los objetivos pedagógicos en la enseñanza de la metodología de la investigación social. Investigaciones Sociales, 8(13), 311-324.

BIRGIN, Alejandra; DUSSEL, Inés; DUSCHATZKY, Silvia & TIRAMONTI, Guillermina (comps.) (1998): La formación docente. Cultura, escuela y política. Debate y experiencias. Troquel; Buenos Aires.

BIRGIN, Alejandra & BRASLAVSKY, Cecilia (1995): “Quiénes enseñan hoy en la Argentina” en Las transformaciones de la educación en diez años de democracia. FLACSO; Buenos Aires.

BOURDIEU Pierre. (1988): La Distinción. Bases sociales del gusto. Madrid Edit. Taurus.

BOURDIEU Pierre (1997). Espacio social y campo de poder. Barcelona, Anagrama

BOURDIEU Pierre. (1997). Razones Prácticas. Barcelona Edit. Anagrama.

BOURDIEU Pierre (2000). Cuestiones de sociología, Madrid. Istmo.

CARUSO, Fabiana; GAMBERINI, Gabriela & PASQUARIELLO, Stella (2009). “Nuevos desafíos a la formación de profesores universitarios”. En Actas del II Congreso Internacional. Educación, Lenguaje y Sociedad. La educación en los nuevos escenarios socioculturales. General Pico, La Pampa, 23 al 25 de abril de 2009.

CHEVALLARD Yves (1997). La Transposición Didáctica. Del Saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique. DAVINI, Cristina (2000). Curriculum. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

DAVINI, Cristina (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós.

DEVETAC Roald (2022) “Un viaje de formación entre la Didáctica y la Residencia. La enseñanza de las ciencias jurídicas”. En BARROS Gabriela, VITTO BUSTOS Priscila & ELGUETA Víctor Martín (2022). Tramas y sentidos al educar en las “otras” ciencias sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNAS,UNC, UBA y UNCUYO”. Mendoza, Secretaría de Investigación y Publicaciones Científicas. FCPyS. UNCUYO.

DIKER, Gabriela & TERIGI Flavia (1997): La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós; Buenos Aires.

DUSSEL Inés (1997). Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media. Buenos Aires Oficina de Publicaciones UBA/FLACSO

ELGUETA, Víctor Martín; FICCARDI, Ana Marcela; LAMI, Liliana; PESSINO, Patricia; RAIMONDI, Cecilia & MERCADO, Graciela (2015). “La configuración de la sociología como contenido y/o espacio curricular”. En Revista de la Cátedra Investiga. N° 1. Mayo 2015. Mendoza. Centro de Publicaciones, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCUYO. ISSN 2451-6147

ELGUETA, Víctor Martín (2008). “Las prácticas docentes entre el deseo y la frustración. La formación como alternativa luego de la formación de grado universitaria”. En Actas III Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Noviembre de 2008.

ELGUETA, Víctor Martín (2009). “Las Prácticas de Residencia como Prácticas de Formación. La formación como alternativa luego de la formación de grado universitaria”. En Actas del II Congreso Internacional. Educación, Lenguaje y Sociedad. La educación en los nuevos escenarios socioculturales. General Pico, La Pampa, 23 al 25 de abril de 2009.

ELGUETA Víctor Martín (2020). Sobre ecos, canchas y pingos… Prácticas educativas en tiempos del COVID-19. Publicado Voces en Debate

FERNÁNDEZ, Lidia (2009). Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Paidós.

FICCARDI, Marcela (2009). “Ciclos de Profesorados. Un espacio alternativo para la formación de formadores”. En Actas del II Congreso Internacional. Educación, Lenguaje y Sociedad. La educación en los nuevos escenarios socioculturales. General Pico, La Pampa, 23 al 25 de abril de 2009.

FICCARDI, Marcela (2013). Transmisión y oficio de la sociología en Mendoza: formación del campo profesional. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la FLACSO Argentina. http://hdl.handle.net/10469/6011

FOLLARI Roberto (1999) El concepto de interdisciplina y su relación con la tecnología. En Trabajo Social e Interdisciplinariedad Buenos Aires. Edit. Humanitas.

FRAIRE, V. (2014). La enseñanza de la metodología de Investigación en docentes de primaria y secundaria: prácticas, representaciones y reproducción social. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social: ReLMIS, (7), 30-42.

GANDIA, C., & SCRIBANO, A. (2004). Tradiciones teóricas y enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales. Investigaciones Sociales, 8(13), 301-310.

ICKOWICZ, Marcela (2005). Las cátedras universitarias: un espacio para la formación de los docentes. En Actas IV Jornadas de Investigación en Educación. Nuevas configuraciones sociales y educación: sujetos, instituciones y prácticas. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 4 y 5 de agosto de 2005.

LAHIRE Bernard (2006). El espíritu sociológico. Buenos Aires Manantial.

MASTACHE Anahí. Didáctica de la ciudadanía: polilogicidad y síntesis disyuntivas. Reflexiones Pedagógicas (en prensa)

MORA MORA, D.P., Bejarano Aguado, G.A. (2016). Prácticas educativas en ambientes virtuales de aprendizaje. Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo. On-line versión ISSN 2145-0366. Vol.8 no.2 Bogotá July/Dec. 2016.

NAVARRO, A; DABENIGNO, V; GÜELMAN, M; LEMOS, S; ROSSI, C; GONZALEZ, G (2020). Enseñar metodología de la investigación social en tiempo de pandemia: del vínculo pedagógico al aprendizaje activo y colaborativo. Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19. Córdoba; p. 410 – 416.

LAMI Liliana (2022). “El encuentro con el estudiante, allí en donde ocurren los hechos”. En BARROS Gabriela, VITTO BUSTOS Priscila & ELGUETA Víctor Martín (2022). Tramas y sentidos al educar en las “otras” ciencias sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNAS,UNC, UBA y UNCUYO”. Mendoza, Secretaría de Investigación y Publicaciones Científicas. FCPyS. UNCUYO.

OLAGARAY, Soledad (2015). La aventura de las ciencias sociales ¿cómo elaborar un proyecto de investigación?: aplicación multimedia interactiva para la construcción colectiva de conocimiento en el marco de la Metodología de la Investigación Social para el nivel secundario (Master's thesis). Universidad Nacional de Córdoba.

ODORIZZI, E., & PAGANI, M. L. (2010). La trastienda de la enseñanza de la metodología de la investigación social. Questión, 1.

PESSINO, Patricia (2022). “La cátedra Práctica e investigación educativa del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO”. En BARROS Gabriela, VITTO BUSTOS Priscila & ELGUETA Víctor Martín (2022). Tramas y sentidos al educar en las “otras” ciencias sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNAS,UNC, UBA y UNCUYO”. Mendoza, Secretaría de Investigación y Publicaciones Científicas. FCPyS. UNCUYO.

PETERS, J. D. (2014). Hablar al aire. Una historia de la idea de comunicación. México, Fondo de Cultura Económica.

PINKASZ, Daniel (1989). La formación pedagógica de los profesores de enseñanza media argentina.1939-1945. Informe Final de Investigación, Buenos Aires, FLACSO/CONICET.

PINKASZ, Daniel (2015). La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina. E-Book. ISBN 978-950-9379-28-2 1. Educación Secundaria. 2. Investigación. I. Título CDD 373.7

PIPKIN Diana (coord.) (2009). Pensar lo Social. Buenos Aires, La Crujía colección docencia.

RAIMONDI Cecilia (2022). “Enseñar a pesar del riesgo. Tensiones en torno a la educación política en Ciencias Sociales”. En BARROS Gabriela, VITTO BUSTOS Priscila & ELGUETA Víctor Martín (2022). Tramas y sentidos al educar en las “otras” ciencias sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNAS,UNC, UBA y UNCUYO”. Mendoza, Secretaría de Investigación y Publicaciones Científicas. FCPyS. UNCUYO.

REKACEWICZ Philippe (2006). “La cartografía: entre ciencia, arte y manipulación”. En Le Monde Diplomatique, edición Cono Sur, marzo de 2006.

RODRIGO, María José & ARNAYD José (Comp.) (1997). La construcción del conocimiento escolar. Madrid, Paidós.

RODRIGO, María José (1997). “El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?” En Novedades educativas, 1997, Nº 76, pág. 59

SÁNCHEZ VALERO & MIÑO PUIGCERCÓS (2015) “La filosofía DIY en acción. Desarrollo de la competencia digital mediante colaboración y reflexión”. En XXIII Jornadas de Tecnología Educativa

SCRIBANO, A. O. (2008). El proceso de investigación social cualitativo. Prometeo Libros Editorial.

SEGUEL, C. E., & Viveros, E. A. (2016). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los métodos de investigación social en un contexto de vulnerabilidad económica, social y cultural. Un estudio desde las carreras de la facultad de Ciencias Sociales de la Uc Temuco. Prisma social, (16), 278-321.

STENHOUSE, Lawrence (1991). Investigación y Desarrollo del Curriculum. Madrid, Morata, 3° edición, 1991. Pág. 36.

TERIGI, Flavia (1999). Curriculum. Itinerarios para aprender un territorio. Santillana, 1999. Pág. 50.

VALENCIA GARCÍA, Guadalupe (2009). El oficio del Sociólogo: la imaginación sociológica. CLACSO, Buenos Aires.

VALENCIA RODRIGUEZ, W.A. Mirada a las prácticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia. Una reflexión desde el Colectivo de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas –REDPPI. Disponible en: https://www.uco.edu.co

VITTO BUSTOS, Mariana Priscila (2022). “Las prácticas educativas de lectura y escritura como tejido complejo”. En BARROS Gabriela, VITTO BUSTOS Priscila & ELGUETA Víctor Martín (2022). Tramas y sentidos al educar en las “otras” ciencias sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNAS,UNC, UBA y UNCUYO”. Mendoza, Secretaría de Investigación y Publicaciones Científicas. FCPyS. UNCUYO.

VITTO BUSTOS, Mariana Priscila (2022). “¿Qué ves cuando me ves?: prejuicios y estereotipos en el aula”. En BARROS Gabriela, VITTO BUSTOS Priscila & ELGUETA Víctor Martín (2022). Tramas y sentidos al educar en las “otras” ciencias sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNAS,UNC, UBA y UNCUYO”. Mendoza, Secretaría de Investigación y Publicaciones Científicas. FCPyS. UNCUYO.

TRONCOSO, Laura (2022). “Los desafíos de llevar la sociología al aula o ¿cómo hacer sociológicos los contenidos escolares? Experiencia de la práctica docente”. En BARROS Gabriela, VITTO BUSTOS Priscila & ELGUETA Víctor Martín (2022). Tramas y sentidos al educar en las “otras” ciencias sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNAS,UNC, UBA y UNCUYO”. Mendoza, Secretaría de Investigación y Publicaciones Científicas. FCPyS. UNCUYO.

WALLERSTEIN, Immanuel (2001). Conocer el mundo. Saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI. México, CEIICH-UNAM.

YOUNG, Michael (1971). Knowledge and Control. New directions for the sociology of Education. Londres, Callier Macmillan.