

Compiladoras: Constanza Caffarelli,
Analía Errobidart y Stella Pasquariello

Cambia, todo cambia

Reflexiones y (re)escrituras
sobre la educación en pandemia

Autoras: Constanza Caffarelli, María Fabiana Caruso, Gabriela Casenave, Analía Errobidart, Gimena Fernández, María Eugenia Gaité, Gabriela Gamberini, Mariángeles Glok Galli, Silvina Mentasti, Stella Pasquariello, Florencia Torregiani y Ana Viscaino



Sociales

Facultad de Ciencias Sociales UNICEN



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Esta obra contó con dos evaluaciones independientes y su publicación fue avalada por Res. 166/21 del 27 de agosto de 2021, del Honorable Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN

**Núcleo: Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas (IFIPRAC_Ed)
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Rector: Dr. Marcelo Aba

Vicerrectora: Prof. Alicia Spinello

Facultad de Ciencias Sociales

Decana: Lic. Gabriela Gamberini

Vicedecana: Dra. María Luz Endere

Edición: Carolina Ferrer

Diseño y diagramación: Mario Pesci

En esta publicación se utilizan diversas formas de lenguaje con enfoque de género, de acuerdo con la decisión de las respectivas autoras (uso de "x", forma doble -las/los-).

Esta toma de posición responde a la necesidad de visibilizar las tensiones a las que nos enfrenta el cambio social y al modo en que ellas se expresan en el lenguaje. Nos interesa visibilizar, en definitiva, el contradictorio y a la vez irrenunciable camino que conduce hacia la igualdad de géneros.

El título hace referencia a la canción "Todo cambia", compuesta por Julio Numhauser y popularizada por la cantante Mercedes Sosa.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0
Internacional.

Cambia, todo cambia : reflexiones y (re)escrituras sobre la educación en pandemia / Constanza Caffarelli ... [et al.]; compilación de Constanza Caffarelli; Analía Errobidart; Stella Pasquariello. - 1a ed - Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN **978-950-658-550-1**

1. Ciencias Sociales. 2. Educación Secundaria. 3. Métodos Pedagógicos. I. Caffarelli, Constanza II. Caffarelli, Constanza, comp. III. Errobidart, Analía, comp. IV. Pasquariello, Stella, comp.
CDD 300.712


Índice

Las autoras	5
Presentación. Investigación educativa: rupturas y continuidades en tiempos excepcionales C. Caffarelli, A. Errobidart y S. Pasquariello ..	7
Parte I: El trabajo docente en pandemia. Experiencias, interrogantes y desafíos.....	23
En busca del arca perdida: Inclusión didáctica de las tecnologías digitales - A. Errobidart y G. Fernández	25
Resumen.....	25
Introducción.....	26
Adecuación del proyecto interdisciplinario frente a la pandemia de COVID-19.....	28
Propuesta formativa virtual para docentes en tiempos de pandemia.....	30
El desarrollo del seminario taller	32
Nuevas hipótesis.....	34
Reflexiones finales	36
Referencias bibliográficas.....	36
Cuando pase el temblor... Primeras percepciones de docentes frente a la educación en pandemia - G. Casenave y M. Glok Galli	38
Resumen.....	38
Presentación	39
Acerca de la encuesta	40
Los sujetos de la experiencia educativa	44
Percepciones iniciales sobre el pasaje de la clase presencial a la clase virtual	46
Conclusiones.....	55
Referencias bibliográficas.....	57
Comunicación, tecnología y educación: reflexiones sobre espacios formativos virtuales destinados a docentes en el contexto de emergencia sanitaria y educativa - S. Mentasti.....	59
Introducción.....	59
Garantizar la continuidad pedagógica en un contexto adverso.....	62
Los y las docentes como usuarios del Seminario formativo	64
La elaboración de una unidad didáctica.....	67
¿Apropiación tecnológica o adecuación pedagógica? Reflexiones finales sobre el uso de los recursos digitales por parte de los docentes del curso.....	71
Referencias bibliográficas.....	72
Experiencias educativas en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio en la Universidad. Conmociones y aprendizajes en clave pedagógico-política - C. Caffarelli y A. Viscaíno.....	74
Resumen.....	74
Introducción.....	75
El escenario educativo. Conmociones y emergencias en clave pedagógico-política	77
Un salto epistemológico: revisando la dimensión subjetiva y cultural del acto de educar.....	81
Reflexiones para el cierre	85
Referencias bibliográficas.....	87


De emergencias, autonomías y derechos. Condiciones de trabajo y vida cotidiana para las docentes en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio - C. Caffarelli	90
Resumen.....	90
Introducción.....	91
Condiciones de trabajo docente en el aislamiento social, preventivo y obligatorio: respuestas ante la emergencia	93
Mujeres en pandemia. Eso que llaman amor.....	97
Derechos para todas, todos, todes. Consideraciones a modo de cierre	99
Referencias bibliográficas	104
Parte II: La investigación en pandemia. Redefiniciones y estrategias.....	107
Problema, método y contexto: las gemas de un caleidoscopio que se reordenan en cada movimiento. Desafíos de la pandemia al oficio de investigar en educación - M. F. Caruso, A. Errobidart y M. E. Gaité.....	109
Resumen.....	109
Introducción.....	110
El sujeto que siente y piensa configura la realidad desde los lentes en que se configura como sujeto cultural	112
Indicios, interrogantes, saberes y conocimientos que se re-actualizan en el oficio de investigar	113
Conclusiones.....	118
Referencias bibliográficas	119
Un oficio en jaque. Miradas desde una investigación en curso sobre los saberes, sentires y haceres del enseñar en la emergencia educativa - S. Pasquariello y G. Gamberini	121
Resumen.....	121
Introducción.....	121
El estudio en curso.....	122
La pandemia: mutaciones y oficios afectados	124
La encuesta como instrumento de acercamiento a las prácticas del oficio en la emergencia	125
Miradas sobre el oficio docente: de pizarras y pizarrones a pantallas y plataformas. Avances preliminares de los resultados de la encuesta	126
Algunas consideraciones finales.....	131
Referencias bibliográficas	132
Saberes, haceres y sentires docentes: su valor de investigación en tiempo de pandemia - M. E. Gaité y F. Torregiani	133
Resumen.....	133
Un proyecto construido en un tiempo sin pandemia. Nudos problemáticos y objetivos iniciales.....	134
El proyecto atravesado por la pandemia: nuevos interrogantes y desafíos para leer la Formación Docente. Señales y pistas para repensar la investigación	135
El oficio de enseñar. Interpelaciones en tiempo de pandemia	138
El trabajo artesanal en el oficio de enseñar. Algunas pistas para indagar en las prácticas formativas	139
Algunas reflexiones finales.....	143
Referencias bibliográficas	144

Las autoras


Constanza Caffarelli

Licenciada en Antropología (UNICEN). Magister en Problemas y Patologías del Desvalimiento (UCES). Doctora en Ciencia Política (USAL), con trayectoria postdoctoral en Estudios de Género. Profesora Asociada regular de la Facultad de Ciencias Sociales-Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (FACSO-UNICEN). Docente del Profesorado de Antropología (FACSO-UNICEN). Codirectora del Núcleo de Actividades Científico-Tecnológicas (NACT) IFIPrac_Ed – Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas. Directora del proyecto “Prácticas educativas y construcción de la ciudadanía. De la condición legal al ejercicio de derechos” (03/F164, Programa Nacional de Incentivos, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación).  <https://orcid.org/0000-0002-2018-2118>


María Fabiana Caruso

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN). Candidata a doctora en Educación (UNER). Profesora Adjunta de la FACSO-UNICEN. Docente de los Profesorados en Comunicación Social y Antropología (FACSO-UNICEN). Investigadora del NACT IFIPrac_Ed.  <https://orcid.org/0000-0002-0853-6649>


Gabriela Casenave

Profesora y Licenciada en Comunicación Social (UNICEN). Especialista en Educación y TIC (MEyD). Especialista en Prácticas Socioeducativas (UNICEN). Profesora Adjunta de la FACSO-UNICEN. Docente del Profesorado de Comunicación Social y la Lic. En Comunicación Social (FACSO-UNICEN). Investigadora del NACT IFIPrac_Ed.  <http://orcid.org/0000-0001-8970-8571>

Analía Errobidart

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN). Magister en Educación (UNICEN). Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP). Profesora Titular de la FACSO-UNICEN. Docente del Profesorado y Licenciatura en Comunicación Social (FACSO-UNICEN). Directora del NACT IFIPrac_Ed. Directora del proyecto “La educación secundaria bajo el mandato de inclusión social. Sujetos, instituciones y prácticas” (03/F159, Programa Nacional de Incentivos, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación).  <https://orcid.org/0000-0002-6640-2462>

Gimena Fernández


Profesora de Antropología (FACSO-UNICEN). Diplomada en Alfabetización Digital (FCE-U.FASTA). Diplomada en Tecnologías de la Información y Comunicación (ISALUD). Profesora de escuelas secundarias (DGCyE - PBA). Becaria doctoral CIC (Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires). Integrante y becaria del NACT IFIPrac_Ed.  <https://orcid.org/0000-0002-1095-9229>

María Eugenia Gaité


Profesora de Antropología (FACSO-UNICEN). Maestranda en Educación (UNICEN). Ayudante Diplomada de la FACSO-UNICEN, docente del Profesorado de Antropología

(FACSO-UNICEN) e investigadora del NACT IFIPrac_Ed entre 2013 y 2021. Docente en nivel secundario y terciario (DGCyE - PBA).  <https://orcid.org/0000-0002-3625-5350>

Gabriela Gamberini

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN). Profesora Adjunta de la FACSO-UNICEN. Decana de la FACSO-UNICEN. Docente de los Profesorados en Comunicación Social y Antropología (FACSO-UNICEN). Investigadora del NACT IFIPrac_Ed. Co-directora de proyecto de Investigación "Saberes sobre el saber en el oficio de enseñar: sus relaciones con la formación inicial y continua, en los contextos sociopolíticos contemporáneos" (03/F161, SPU)  <https://orcid.org/0000-0002-4992-4250>


Mariángeles Glok Galli

Profesora de Ciencia Política (DGCyE - PBA). Licenciada en Comunicación Social (UNICEN). Especialista en Educación y TIC (MEyD). Maestranda en Antropología Social (FACSO-UNICEN). Profesora en escuelas secundarias (DGCyE - PBA). Investigadora del NACT IFIPrac_Ed.  <https://orcid.org/0000-0002-3241-6479>


Silvina Mentasti

Licenciada en Comunicación Social (UNICEN). Fue becaria del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y de la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología (SECAT) de UNICEN. Colaboradora del NACT IFIPrac_Ed.  <https://orcid.org/0000-0003-0997-0516>


Stella Pasquariello

Profesora en Psicopedagogía y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN). Doctora en Educación (UNER). Profesora Titular de la FACSO-UNICEN. Docente de los Profesorados en Comunicación Social y Antropología (FACSO-UNICEN). Directora del Departamento de Educación de la FACSO-UNICEN. Directora del proyecto "Saberes sobre el saber en el oficio de enseñar: sus relaciones con la formación inicial y continua, en los contextos sociopolíticos contemporáneos" (03/F161, Programa Nacional de Incentivos, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación).  <https://orcid.org/0000-0002-5946-1288>

Florencia Torregiani

Profesora en Ciencias de la Educación (FACSO-UNICEN). Maestranda en Educación (UNICEN). Ayudante Diplomada de la FACSO-UNICEN. Docente de los Profesorados de Antropología y Comunicación Social (FACSO-UNICEN). Investigadora del NACT IFIPrac_Ed. Integrante del Área de Educación a Distancia FACSO-UNICEN. Integrante del Programa de Economía Social Solidaria y Popular (PESSyP) FACSO-UNICEN. Docente en Nivel Superior Modalidad de Educación Artística (DGCyE - PBA).  <https://orcid.org/0000-0002-8499-916X>

Ana Viscaino

Licenciada en Psicopedagogía (UCAECE). Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO Argentina). Doctora en Educación (UNER). Profesora Adjunta de la FACSO-UNICEN. Docente de los Profesorados en Comunicación Social y Antropología (FACSO-UNICEN). Investigadora del NACT IFIPrac_Ed.  <https://orcid.org/0000-0003-4819-8522>

Presentación. Investigación educativa: rupturas y continuidades en tiempos excepcionales

Constanza Caffarelli, Analía Errobidart y Stella Pasquariello

Este libro reúne parte de la producción desarrollada durante el año 2020 por el Núcleo de Actividades Científico-Tecnológicas (NACT), *IFIPrac_Ed - Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas*.

El núcleo IFIPrac_Ed lleva adelante actividades desde el año 2013 y se encuentra radicado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (FACSO - UNICEN). Tiene como propósito producir conocimiento en el campo de la formación docente y las prácticas educativas desde una óptica interdisciplinaria. A partir de esta última, estudia los sentidos atribuidos a la educación y las estrategias educativas que se ponen en marcha en los contextos contemporáneos.

El trabajo efectuado por el NACT contempla tanto la producción de conocimientos especializados como la transferencia de los mismos en pos de la elaboración de estrategias de intervención para la definición de políticas educativas y culturales. Asimismo, se lleva a cabo la planificación, coordinación y ejecución de actividades de capacitación y extensión destinadas a docentes, directivos y actores diversos del ámbito educativo no formal; la formación de recursos humanos para la investigación especializada; el asesoramiento, la interacción y el trabajo participativo en las áreas temáticas de especialidad y el asesoramiento a instituciones de la sociedad civil que fortalezcan la capacidad de creación y gestión de proyectos educativos y culturales.

La labor de investigación se organiza en torno de cuatro (4) áreas, a saber:

- Área I: Las prácticas educativas en ámbitos del sistema educativo formal y en contextos no formales de educación. Sobre ellas, el documento fundacional del NACT (IFIPrac_Ed, 2013) expresa:

“Desde los enfoques de las sociologías críticas y los estudios culturales ha sido posible reconocer las particularidades que asumen las prácticas educativas desplegadas por el sistema educativo formal, así como las transformaciones que han tenido lugar en las mismas, por el impacto de los profundos cambios socioculturales que caracterizan a las sociedades contemporáneas. El concepto de prácticas asume, en este orden de interrogantes, el carácter de una matriz de discursos y acciones idiosincráticas por medio de las cuales se materializan los propósitos de las instituciones especializadas [...] Suelen atender un campo de acción heterogéneo, cuya comprensión resulta aún laboriosa. Considerando la ampliación de los sentidos educativos asignados a estas prácticas, las preocupaciones se orientan por la necesidad de conocer las lógicas que regulan estos ámbitos, los aspectos procedimentales implicados en sus prácticas, las condiciones comunicacionales y los tipos de problemáticas que atienden y generan” (p. 12-13).

- Área II: La formación docente inicial y continua. Sobre este tema, el mencionado documento señala:

“El núcleo epistémico adoptado por el grupo para el tratamiento de esta temática alcanza a dimensiones socioculturales generales propias de toda práctica social, así como otras más específicas relativas a las instituciones, sus agentes, decisiones y prácticas profesionales, las que se entienden entramadas en la materialización de sus acciones sociales y culturales.

Dado que los procesos de formación de docentes se encuentran regulados por la acción estatal, interesa referenciar los procesos formativos, los dispositivos curriculares y las prácticas mediante las cuales las políticas educativas, a través del sistema formador, aseguran la producción y reproducción de sus objetivos educativos” (p. 14).

- Área III: La formación y especialización de educadores que se desempeñan en espacios educativos alternativos a los formales. En el contexto neoliberal dominante:

“Se producen entonces espacios y situaciones educativas por fuera del sistema educativo formal que se focalizan en sectores y grupos sociales específicos, persiguen propósitos no regulados y establecen relaciones entre educador y educando que se rigen principalmente por su proximidad cultural.

En sintonía con lo anteriormente mencionado, esta área reconoce que en la región latinoamericana se cuenta con una arraigada trayectoria de movimientos educativos populares, alternativos y de resistencia al sistema formal desarrollados a lo largo de la historia, que han sedimentado en las prácticas socioeducativas desarrolladas a lo largo del tiempo, otorgando especificidad a los procesos educativos que se observan en esta etapa” (p. 15).

- Área IV: Las prácticas educativas mediadas tecnológicamente. Sobre el desarrollo de esta área se señala:

“Resulta imprescindible indagar para alcanzar un nuevo punto de vista epistemológico, en orden a comprender las transformaciones en las construcciones subjetivas y la organización del pensamiento por el uso de las herramientas tecnológicas en relación con el aprendizaje y la enseñanza, así como la conformación de redes por donde circula, se produce y se transforman la información y otros elementos culturales. Las transformaciones en el ecosistema mediático produce alteraciones significativas en el uso y el tratamiento del saber comunicacional y del hacer comunicacional, particularmente en lo que respecta a las nuevas lógicas productivas interactivas y a la generación de entornos colaborativos” (p. 16).

Los artículos que se presentan en esta obra resultan del trabajo cursado en el marco de cuatro investigaciones, las cuales se inscriben en las áreas mencionadas en los párrafos precedentes. Nos referimos a los proyectos “Escuelas secundarias, configuraciones culturales y aprendizajes significativos”¹, dirigido por la Dra. Analía Errobidart; “Saberes sobre el saber en el oficio de enseñar: sus relaciones con la formación inicial y continua, en los contextos sociopolíticos contemporáneos”²,

1 Acreditado en el Programa Nacional de Incentivos a Docentes-Investigadores, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. Código 03/F160.

2 Acreditado en el Programa Nacional de Incentivos a Docentes-Investigadores, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. Código 03/F161.

dirigido por la Dra. Stella Pasquariello; y “Prácticas educativas y construcción de la ciudadanía. De la condición legal al ejercicio de derechos”³, dirigido por la Dra. Constanza Caffarelli. Conforman este corpus también el proyecto interdisciplinario orientado (PIO) “Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses”, cuya responsable es la Dra. Analía Errobidart. A continuación, daremos cuenta brevemente de cada uno de ellos, así como también de los problemas y de los interrogantes que abordan y de aquellos que se reformularon durante la pandemia. Estas cuestiones se reflejan en el presente volumen.

El proyecto “Escuelas secundarias, configuraciones culturales y aprendizajes significativos” se articula, en su alcance territorial, con el PIO “Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses”, y tiene anclaje local en la ciudad de Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina). Son parte de ambos proyectos, en calidad de instituciones vinculadas, cinco escuelas secundarias que conforman el campo de estudio del NACT *IFIPrac_Ed* desde el año 2015. En ellas y con ellas se detectaron problemas reales que tienen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para constituirse en herramientas promotoras de aprendizajes significativos y, por este motivo, se decidió una participación activa del grupo de docentes-investigadores en la colaboración de la gestión de aulas en plataformas virtuales, al inicio de la pandemia.

Las cinco escuelas (una confesional, privada; una escuela secundaria “tradicional”⁴; la escuela secundaria dependiente de nuestra universidad (UNICEN); una escuela secundaria “de reciente creación”⁵ y una escuela rural que depende administrativamente de la escuela “de reciente creación”) participan de diferentes eventos que organiza el grupo de trabajo de los proyectos mencionados y la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO-UNICEN) en la ciudad de Olavarría. Para ello, los directivos suscriben acuerdos de investigación y transferencia de conocimientos, y una serie de docentes de cada establecimiento pone de manifiesto

3 Acreditado en el Programa Nacional de Incentivos a Docentes-Investigadores, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. Código 03/F164.

4 En el proceso de selección de escuelas, denominamos escuela tradicional a aquellas que fueron creadas con anterioridad a las reformas de las instituciones del estado que marcan el ingreso a la globalización (1992 y 2006).

5 Denominamos escuelas de reciente creación a aquellas que se crean con posterioridad a la reforma educativa del año 2006.

su decisión de acompañar el trabajo. Asimismo, la firma de acuerdos habilita el uso de instalaciones y recursos técnicos de las respectivas escuelas (por ejemplo, los laboratorios de informática), ya que muchas de ellas han recibido equipos multimediales en los últimos años.

Conceptualmente, ambos proyectos comparten la hipótesis de que en las escuelas existen configuraciones culturales (Grimson, 2012) que les confieren identidad, que componen un núcleo de sentido que permea el desarrollo de ciertas configuraciones didácticas (Litwin, 2004) en las que se producen procesos de enseñanza y aprendizaje. En su argumentación teórica se sostiene que, en la medida en la que los agentes del sistema (directivos y docentes) conocen y comprenden las configuraciones culturales en las que desarrollan su trabajo docente, tienen mayores posibilidades de construir con las/los estudiantes configuraciones didácticas. Sobre la base de ello, la incorporación de tecnologías para el aprendizaje cobraría un sentido diferencial a la utilización tecnicista que ha sido relevada en numerosos estudios anteriores (de los que citaremos dos que se toman como base del desarrollo de dispositivos específicos de trabajo: Casablancas, S. (2014) y Errobidart, A. (2019).

Para el año 2020 estaba previsto el trabajo de campo a partir de un diseño metodológico para el relevamiento de información basado en dos estrategias principales: una entrevista en profundidad a directivos, estudiantes y docentes participantes del proyecto y la observación de clases en las que se incorporara tecnología como estrategia de enseñanza y aprendizaje. La irrupción de la pandemia y el cierre de las escuelas a partir del mes de marzo obstaculizaron la segunda estrategia. Mientras las entrevistas se realizaron solo con modificaciones contextuales en los cuestionarios, la observación de clases quedó literalmente cercenada como opción, dadas las dificultades que las escuelas, los docentes y las/los estudiantes tenían para armar las aulas virtuales.

Así, ante las necesidades expresadas por equipos directivos y por las/los docentes vinculados, el grupo de investigadores/as que integran el P.I.O. organizan y ofrecen un curso breve de capacitación para docentes denominado “Enseñanza virtual en la escuela secundaria”. A partir del análisis y sistematización de la información obtenida en ese proceso de interacción pedagógica con docentes, se producen tres de los artículos que integran este e-book. Nos referimos a los textos de Analía Errobidart y Gimena Fernández, Gabriela Casenave y Mariángeles Glok Galli y también al texto de Silvina Mentasti.

El proyecto “Saberes sobre el saber en el oficio de enseñar: sus relaciones con la formación inicial y continua en los contextos sociopolíticos contemporáneos” se inscribe en el Área II del NACT, en la que el equipo de investigadoras comparte sus preocupaciones sobre los procesos formativos al integrar el colectivo formador de los profesoras en Comunicación Social y Antropología de la FACSU-UNICEN. Su desarrollo se concibe en clave del aporte de una mirada necesaria y estratégica que ayude a repensar y retroalimentar la formación inicial de los profesoras/es.

Dicho proyecto indaga los saberes del oficio de enseñar desde la perspectiva de las/los propios docentes que se desempeñan en los niveles secundario y superior, centrando la mirada en los contextos de producción de estos saberes y en las relaciones que mantienen o no con los procesos de la Formación Docente Inicial (FDI) y la Formación Docente Continua (FDC). En este sentido, los saberes que interesan son los que sustentan la tarea cotidiana de las/os profesoras/es, es decir, el repertorio de aquellos saberes válidos con los que abordan los desafíos de la enseñanza en los diferentes contextos. Estos saberes se encuentran íntimamente ligados con el hacer e implícitos en la práctica específica del enseñar y es por ello que recuperar la tarea que realizan en las aulas, desde los relatos de los propios protagonistas, constituye una estrategia primordial en el marco de la pesquisa. Dicha estrategia ayuda a capturar la heterogeneidad del oficio, las dimensiones involucradas (social, individual, interpersonal, etc.), sus atravesamientos y relaciones. Es en la práctica cotidiana donde los saberes de oficio se confrontan: se reproducen, rechazan, se reformulan o se combinan y se construyen nuevos (Mercado, 1991).

Si bien el oficio se va desarrollando durante todo el trayecto formativo (Ferry, 1997) y en el ejercicio cotidiano de enseñar, sobre la base de referencias diversas que toman de otras/os docentes, la transmisión de saberes de oficio en los procesos de preparación o formación inicial (FDI) asumen gran importancia en la medida en que logran enfatizar un saber hacer no dissociado del pensar (Alliaud y Antelo, 2009). Ahora bien, debido a la complejidad implicada de enseñar en contextos sociopolíticos cambiantes, las propuestas formativas abocadas a la preparación formal de profesoras/es pueden resultar insuficientes o de “bajo impacto” (Terhart, 1987) aunque se vayan actualizando; en especial en los casos donde la preparación pedagógica se mantuvo alejada de las problemáticas que enfrentan los docentes a la hora de

enseñar, fue acotada, quedó subsumida a otras formaciones (como las licenciaturas) o bien no logró los “anudamientos necesarios” de la teoría y la práctica, ya sea porque el saber disciplinar se mantuvo sobre el pedagógico o porque solo se fortaleció la dimensión técnica de la enseñanza. Resulta necesaria su revisión, a la luz de los hallazgos de la indagación.

La investigación que aborda esta temática se planteó como estudio cualitativo a desarrollarse en dos fases, en el período 2019 - 2021, mediante el uso de instrumentos como entrevistas y observaciones, registros de clases e informes escritos, además de técnicas cuantitativas aportadas por la información estadística y el análisis de fuentes secundarias. Las tareas programadas para la primera fase del campo, consistente en el análisis de la oferta de carreras existente en la ciudad y de las propuestas curriculares de la formación de profesoras/es, lograron concretarse en tiempo y forma al finalizar el primer año del proyecto (previo a la pandemia). Mientras que las actividades de la segunda fase --la definición de las muestras de docentes, el diseño del instrumento de indagación, el desarrollo de observaciones de clases y las 36 entrevistas en profundidad (presenciales)-- debieron ajustarse y reformularse ante las restricciones impuestas por la pandemia ocasionada por la propagación del COVID-19.

Los cambios acelerados producto de la inédita situación sociosanitaria, la consecuente reconfiguración que afectó el campo escolar con el cierre de las escuelas y la virtualización forzosa con la que se dio curso a la continuidad pedagógica, colocaron en el centro de la escena educativa a las/los docentes de todos los niveles, interpelando sus prácticas, sus saberes y las estrategias de enseñanza. En este contexto, desde el equipo de investigación se repensaron y articularon los núcleos problemáticos que vienen interpelando a las investigadoras para ahora problematizar las nuevas condiciones que se imponían a la escolaridad y las mutaciones que afectaban (o no) el oficio de enseñar bajo la modalidad virtual. Para avanzar con las tareas de campo se revisaron inicialmente las tareas de acercamiento a los informantes, interponiendo nuevos instrumentos de recolección de datos que, de modo no presencial, ayudarían a identificar las formas, problemas y modos del quehacer docente y a conocer sus percepciones, sentimientos y preocupaciones ante la complejidad de la actual coyuntura. De esta manera, se organizó una encuesta autoadministrada que fue respondida por 75 (setenta y cinco)

profesoras/es de nivel secundario y superior.⁶ Las producciones que compartimos en la segunda parte de este volumen recuperan revisiones y replanteos que surgieron desde este proyecto ante un escenario imprevisto. Se trata de los artículos de Analía Errobidart, María Eugenia Gaité y María Fabiana Caruso, Gabriela Gamberini y Stella Pasquariello, y María Eugenia Gaité y Florencia Torregiani.

El proyecto “Prácticas educativas y construcción de la ciudadanía. De la condición legal al ejercicio de derechos” comenzó con sus actividades en el año 2019. Se inscribe en el Área I del NACT y su foco de interés apunta a los procesos de construcción de la ciudadanía, entendida esta última como condición legal que cobra significación a partir de un complejo proceso de inscripción en la trama de la sociedad y la cultura. En el marco de esta propuesta, la ciudadanía incluye el reconocimiento de un estatus legal y jurídico -dinámico y relacional- y el desarrollo de prácticas que involucran el ejercicio de derechos y se inscriben en un contexto sociohistórico. Por otra parte se entiende que, en su calidad de proceso simbólico, instituye al sujeto en la sociedad y la cultura. Al decir de Legendre (1996) y Supiot (2007), humaniza. Permite ser reconocido como uno más entre los otros (los iguales ante la ley) y, en su desarrollo efectivo, construye subjetividad.

Ahora bien, abordar el proceso de reconocimiento de y acceso efectivo a los derechos en América Latina y el Caribe implica advertir que este ha revestido velocidades y modalidades diversas, en el contexto de sociedades profundamente desiguales, estructuradas por una lógica de exclusión-inclusión (Pinto y Flisfich, 2011). Esta lógica persiste, por lo cual es preciso considerar el modo en el que la ciudadanía se construye, se transforma y se reconstruye, de acuerdo con el contexto histórico y geopolítico y con las condiciones estructurales de la sociedad (Méndez Parnes y Negri, 2006). De acuerdo con el abordaje propuesto, se entiende que la titularidad de derechos y el respeto por ellos se presenta como proceso histórico de lucha tanto por la definición como por la apropiación y la dotación de “recursos, oportunidades y competencias para proyectos individuales y colectivos que impliquen mejorías en la calidad de vida en dominios orientados por intereses ideales” (Pinto y Flisfich, 2011, p. 65) y que,

⁶ Los datos obtenidos en esta instancia facilitaron la definición de dimensiones de la indagación que se incorporaron como preguntas al protocolo de entrevista (semiestructurada) y además ayudaron a la conformación de las tres muestras (intencionadas y basadas en criterio) de docentes que participaron de las entrevistas en profundidad mediante videollamadas, desarrolladas con posterioridad.

a la vez, fortalezcan el involucramiento político y el compromiso con los asuntos públicos.

El diseño de esta investigación, de carácter cualitativo, apunta a analizar casos de relevancia desde una perspectiva holística y una mirada hermenéutica. El trabajo realizado durante la segunda mitad de 2019 se dirigió al reconocimiento y análisis de las condiciones que promueven y dinamizan —así como también tensionan u obstaculizan— el acceso a y el pleno y efectivo ejercicio de derechos desde la perspectiva de las y los actores. Para ello, en ese momento se comenzó a relevar —mediante entrevistas y algunas observaciones en el terreno— la percepción y concepción acerca de las condiciones de ejercicio y participación ciudadana en un grupo de jóvenes y adultos medios, en contextos educativos no formales en la ciudad cabecera del partido de Olavarría (PBA). La tarea se orientó a conocer cómo eran vividos y significados el reconocimiento y ejercicio de derechos, y también si se relacionaba a prácticas y espacios educativos con la condición ciudadana.

En este abordaje preliminar se observaron algunos significados atribuidos por los sujetos a dicha condición, con especial atención en dos cuestiones: igualdad de género y derecho a la educación. El relevamiento permitió comenzar a avistar que jóvenes y adultos medios se reconocen a sí mismos como sujetos de derecho, aunque dicho reconocimiento se ve tensionado por discursos y prácticas institucionales y mediáticas que relativizan la promoción de derechos y el acceso efectivo a ellos. Estas tensiones abonan la hipótesis de una ciudadanía limitada a lo que algunos de sus términos jurídicos plantean.⁷

Este acercamiento inicial, de carácter presencial, se vio interrumpido durante el 2020, dadas las restricciones que generó la pandemia por COVID-19. A partir de ello, se sucedieron también redefiniciones en relación con el objeto de preocupación. Al confinamiento impuesto por las circunstancias sanitarias y la imposibilidad de desarrollar trabajo de campo “poniendo el cuerpo” iniciado en espacios no formales se sumó el registro, por parte de las propias investigadoras, de la conmoción en su calidad de participantes de prácticas educativas (como docentes universitarias), así como también de la afectación de derechos (en su calidad de mujeres y trabajadoras docentes). Esta experiencia condujo a resignificar la implicación subjetiva y la implicancia política de la

7 Hipótesis que necesita de la continuidad del trabajo en terreno para su constatación y profundización.

tarea, planteando desafíos en relación con las realidades y las necesidades propias del contexto emergente.

Las reflexiones respecto de la construcción de ciudadanía en el marco de prácticas educativas se reorientaron en dos sentidos. Por una parte, se emprendió una revisión conceptual y epistemológica, en clave pedagógico-política, de algunos abordajes que permiten comprender las experiencias educativas transitadas en la Universidad y mediadas por tecnologías en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). Por otra, a partir de los resultados de relevamientos desarrollados por diversos organismos,⁸ se problematizaron las condiciones de vida y de trabajo de las docentes en pandemia, lo que conlleva un examen crítico de las desigualdades y de las brechas de género. A estas cuestiones se refieren los artículos de Constanza Caffarelli y Ana Viscaino (en coautoría) y de Constanza Caffarelli (única autora), que también integran la primera parte del libro.

Como queda de manifiesto en la presentación de los respectivos proyectos —formulados y aprobados para su ejecución en el año 2019—, el proceso de trabajo debió repensarse en un tiempo y un espacio profundamente conmovidos por lo inesperado. Las propuestas iniciales resultaron impactadas por las modificaciones en el contexto y, en consecuencia, los diseños se reorientaron. También lo hicieron algunos interrogantes. De este modo, se emprendieron tanto procesos de revisión y reflexión como relevamiento de datos en el marco de posibilidades que la “nueva normalidad” fue imponiendo.

Para ello, cada equipo de trabajo realizó adecuaciones a sus propuestas y/o dispositivos metodológicos originales. Algunas de estas se centraron en suplir las modalidades de contacto presencial con los actores mediante el diseño de nuevos instrumentos de aproximación al campo (encuestas) y, a partir de allí, proceder a una segunda instancia de entrevistas en profundidad. Otras focalizaron en la utilización de relevamientos efectuados por organismos gubernamentales u organizaciones de la sociedad civil y tomaron los datos secundarios surgidos en ese marco para poner sobre relieve problemas alternativos. También se capitalizó la reflexión que planteaba el escenario de turbulencia para revisar marcos teóricos a la luz de esta experiencia y, así, dar lugar a nuevos interrogantes de trabajo. Esto ha sido así no solo porque la

⁸ Organismos del sistema científico-tecnológico nacional, organizaciones sindicales y también organismos de gobierno.

escritura de este *e-book* se localiza temporalmente en el tránsito de esta “era COVID”, como muchos ya la denominan, sino porque consideramos que la experiencia vital y particularmente educativa que se ha desencadenado marcará un hito y ya no volveremos a ser los sujetos que fuimos antes de ella.

En el campo educativo, la virtualidad y la inclusión de la tecnología fueron, en el inicio, un recurso insoslayable que progresivamente va mostrando otros sentidos de producción que nos ayudan a sintonizar con las transformaciones que el cambio epocal y sociocultural impone.

La necesidad de comprender e interpretar los sentidos atribuidos a la realidad planteada por la pandemia, así como también la de seguir construyendo sentidos con otras/os, fue el punto de anclaje para las decisiones asumidas y para la acción emprendida por los grupos de trabajo. Por ello decimos que los artículos expresan un sentir, un pensar y un hacer ineludiblemente atravesados por estas circunstancias. Atravesados por un tiempo de cambio, de afectación, de generación de interrogantes y de ensayo de respuestas. Sobre ello reflexionamos en este volumen. Las/os lectoras/es advertirán que el mismo se organiza en dos partes. La primera de ellas, denominada *El trabajo docente en pandemia. Experiencias, interrogantes y desafíos*, incluye cinco trabajos cuyo denominador común es el análisis de las condiciones en las que transcurrieron la enseñanza y el aprendizaje durante la etapa inicial del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). El artículo de apertura, titulado “En Busca Del Arca Perdida: Inclusión didáctica de las tecnologías digitales”, es de autoría de Analía Errobidart y Gimena Fernández. Este surge del trabajo en el marco del PIO “Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses”. Con el propósito de acompañar a las/los docentes en el contexto excepcional de no presencialidad para la enseñanza-aprendizaje, se instrumentó una propuesta formativa que ofreció un abanico de estrategias, recursos, herramientas y conocimientos sobre el universo de plataformas de enseñanza virtual, programas y aplicaciones disponibles que contribuyan a la planificación de unidades didácticas con potencial de generar aprendizajes significativos en las/los estudiantes. En el texto se analizan las expectativas del equipo de investigación-formación previo al inicio del seminario/taller, las decisiones organizativas, teóricas y metodológicas adoptadas durante el desarrollo de este a partir de la demanda de los profesores y profesoras inscriptos y las

nuevas hipótesis surgen de la participación, la realización de actividades y el diálogo que se logró entablar entre ambas partes.

El segundo artículo, denominado “Cuando pase el temblor... Primeras percepciones de docentes frente a la educación en pandemia” y escrito por Gabriela Casenave y Mariángeles Glok Galli, se propone analizar las percepciones de los profesores y las profesoras al decretarse la emergencia, así como también los modos que comenzaron a adquirir sus prácticas en los comienzos del ASPO. Este trabajo se nutre también del relevamiento efectuado desde el PIO “Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses” a docentes del partido de Olavarría en relación con sus prácticas y necesidades frente a la inevitabilidad de la mudanza de la enseñanza secundaria del formato presencial al virtual. El artículo aborda las primeras situaciones vividas por las/los docentes del nivel secundario en contexto de pandemia y sus valoraciones respecto del impacto de la educación virtual en los aprendizajes, las propuestas didácticas y los vínculos con las instituciones educativas de nivel secundario, el Estado, las/los estudiantes y sus familias.

El texto de Silvina Mentasti —“Comunicación, tecnología y educación: reflexiones sobre espacios formativos virtuales destinados a docentes en el contexto de emergencia sanitaria y educativa”— se enfoca en el análisis del proceso de capacitación referido en el párrafo antecedente. Específicamente, indaga la actitud de los cursantes como usuarios y productores a partir de los contenidos del seminario/taller “Enseñanza virtual en la escuela secundaria 2020”, y da cuenta del modo en el que la apropiación —o ausencia de ella— se refleja en las producciones finales.

El cuarto artículo, llamado “Experiencias educativas en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio en la Universidad. Conmociones y aprendizajes en clave pedagógico-política”, fue escrito en coautoría por Constanza Caffarelli y Ana Viscaino. En él, las investigadoras se preguntan por el carácter que adquiere la implicación en la tarea de educar en tiempos de pandemia, así como también por las formas en las que las prácticas educativas son capaces de promover el acceso a y ejercicio de los derechos ciudadanos en un contexto *obligado* (Supiot, 2005) por la mediación de la virtualidad y por el uso de recursos centrados en la tecnología digital. Asimismo, reflexionan sobre las experiencias de y las condiciones para la construcción de ciudadanía digital, cuestión que convoca a potenciar la formación que garantice

un uso crítico de los recursos y que analice las formas de relación y de interacción que se generan en estos entornos.

El último artículo de la primera parte —“De emergencias, autonomías y derechos. Condiciones de trabajo y vida cotidiana para las docentes en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio”— es de autoría de Constanza Caffarelli. Este focaliza en las desigualdades que se agudizan para las mujeres a partir del cambio en las condiciones de trabajo en el ASPO. En particular, aborda las dificultades ante las que se encuentran al haber mudado el trabajo extradoméstico remunerado al ámbito doméstico, y plantea la necesidad de profundizar la transversalización del enfoque de género en las políticas públicas. De este modo podrán ofrecerse respuestas a las cuidadoras, a la cuestión de los cuidados y a la conciliación de la vida laboral-profesional y familiar para las mujeres. La pregunta por discursos y prácticas que dinamizan y/u obstaculizan el reconocimiento, fortalecimiento y ejercicio de derechos en relación con la igualdad de género en contextos educativos formales, originalmente planteada en el proyecto de investigación que la autora dirige, se orienta aquí hacia la visibilización del modo en el que la organización del trabajo y la distribución desigual de responsabilidades contribuye a reproducir brechas, en especial entre quienes están convocadas/os, a partir de la Educación Sexual Integral, a desnaturalizar los estereotipos y la discriminación por razones de género.

La segunda parte de este volumen, que se ha dado en llamar *La investigación en pandemia. Redefiniciones y estrategias*, está compuesta por tres artículos que versan sobre las reformulaciones necesarias para llevar adelante la investigación socioeducativa. Entre ellos se encuentra el artículo “Problema, método y contexto: las gemas de un caleidoscopio que se reordenan en cada movimiento. Desafíos de la pandemia al oficio de investigar en educación”, que fue escrito por María Fabiana Caruso, Analía Errobidart y María Eugenia Gaité, y da comienzo a la sección. En él las autoras reflexionan, a partir de la propia experiencia, sobre el oficio de investigar en tiempos de excepcionalidad. Señalan que el método no puede ser abordado de manera separada del problema que se investiga y este, del contexto que le da sentido. Desarrollan un análisis centrado en algunos problemas que des-vela la pandemia, así como también sobre el modo en el que este tiempo interpela las decisiones teórico-metodológicas de la investigación educativa.

El artículo denominado “Un oficio en jaque. Miradas desde una investigación en curso sobre los saberes, sentires y haceres del enseñar en

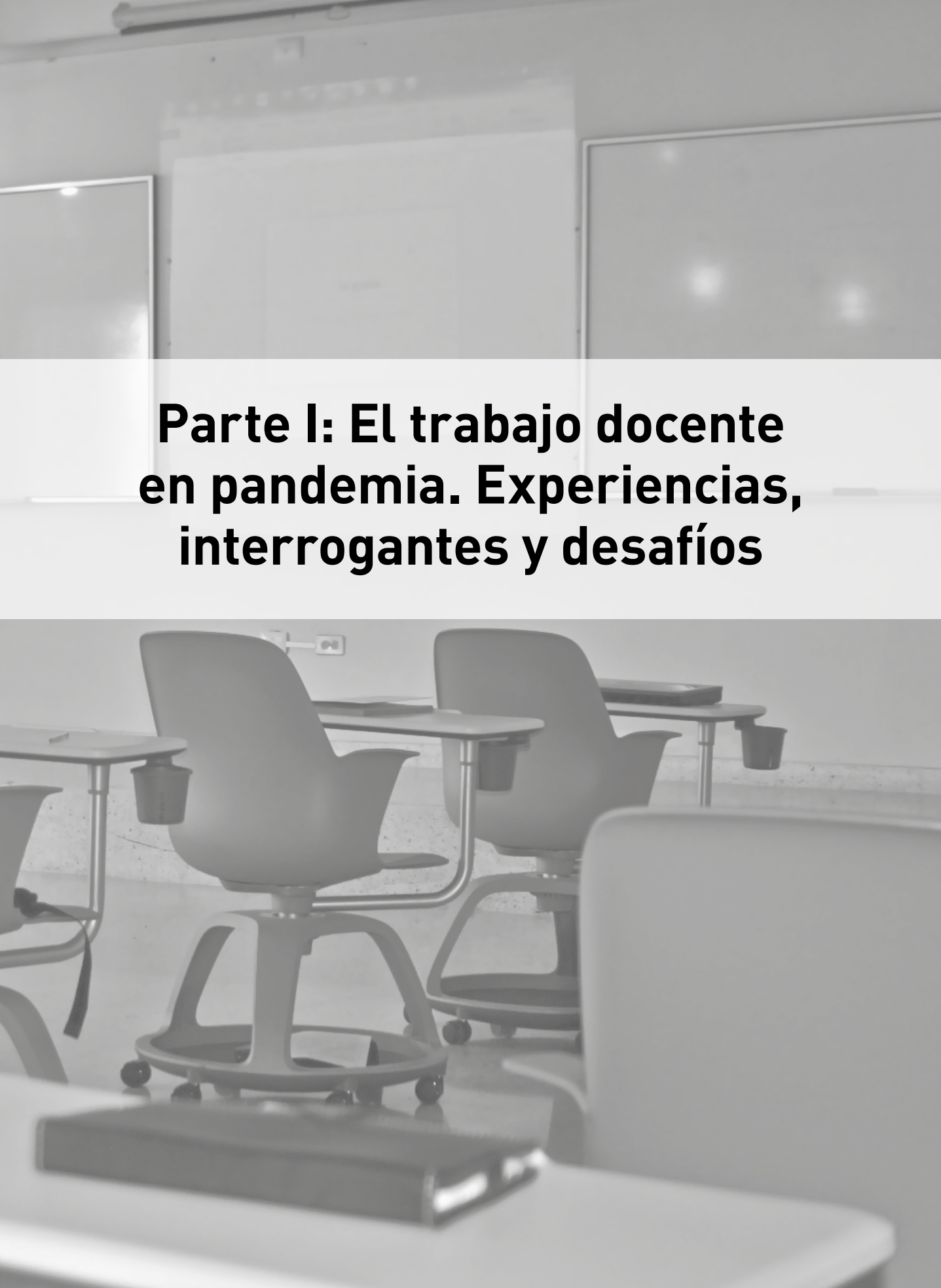
la emergencia educativa”, de Stella Pasquariello y Gabriela Gamberini, presenta las alternativas de una investigación en desarrollo, referida a los saberes del enseñar, y expone las necesarias reformulaciones metodológicas introducidas durante el confinamiento obligatorio por COVID-19. Las autoras analizan los datos obtenidos de una encuesta aplicada a 75 docentes de los niveles secundario y superior del partido de Olavarría (PBA). Los resultados de dicho relevamiento, orientado a explorar las prácticas de enseñar que fueron construyendo e intercambiando las/los profesoras/es de manera artesanal entre el espacio de lo público y lo privado, da lugar a una serie de consideraciones que aquí plantean.

Finalmente, el texto “Saberes, haceres y sentires docentes: su valor de investigación en tiempo de pandemia”, de Maria Eugenia Gaité y Florencia Torregiani, pone en diálogo algunos abordajes teóricos de la investigación en la que participan con la experiencia vivida por ellas como docentes-investigadoras durante la pandemia. En un primer momento se recuperan las preguntas nodales del proyecto y sus objetivos centrales; luego, se plantean algunos conceptos clave de la perspectiva del oficio desde autores como el sociólogo Richard Sennett y la pedagoga Andrea Alliaud. Por último, se comparten observaciones e interrogaciones que problematizan la redefinición del oficio docente en tiempos excepcionales y los desafíos de su investigación.

La tarea efectuada en este tiempo excepcional nos permitió redimensionar dos ejes de nuestra labor, los cuales resultan definitorios para el espacio generado desde este NACT. En primer término, posibilitó la revisión de nuestras prácticas. Consideramos que, para promover el efectivo ejercicio del derecho a la educación, es menester examinar críticamente qué condiciones generamos desde la propia práctica educativa. En segunda instancia, promovió el reconocimiento respecto de la manera y el grado en el que dichas prácticas son capaces de fortalecer las autonomías, los derechos, los aprendizajes y la democratización de las instituciones. A pesar de sus contradicciones y ambivalencias, las experiencias educativas son valoradas por ofrecer recursos, tiempos y espacios que permiten identificar y problematizar los modos en los que se construye y se fortalece la ciudadanía en democracia. Es nuestro compromiso irrenunciable conocerlos más y mejor para reconciliarlos con sus destinatarios efectivos y potenciales. Las y los invitamos a acompañarnos en los desafíos que representa ese camino, de los cuales da cuenta esta obra.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, Pedagogía y Formación*. Aique Grupo Editores.
- Casablanacas, S. (2014). Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC. Serie Caminos de tiza. <https://www.silvinacasablanacas.com/wp-content/uploads/2019/12/Ensenar-Con-Tecnologias-Silvina-Casablanacas.pdf>
- Errobidart, A. (2019). La comunicación pedagógica y las TIC en la escuela secundaria. Misceláneas de una relación conflictiva. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, 17 (17), 1-18. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-171707>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. FFL-UBA. Novedades Educativas.
- Grimson, A. (2012). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI Editores.
- Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas - IFIPrac_Ed (2013). Documento fundacional. Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN.
- Litwin, E. (2004). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Legendre, P. (1996). *El inestimable objeto de la transmisión*. Siglo XXI.
- Méndez Parnes, M. S. y Negri, J. (2006). Democracia. En Aznar, L. y De Luca, M. (comp.), *Política. Cuestiones y problemas*. Ariel.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y aprendizaje*, 14(55), 59-72
- Pinto, A. y Flisfich, A. (coord.) (2011). *El Estado de Ciudadanía. Transformaciones, logros y desafíos del Estado en América Latina en el siglo XXI*. PNUD.
- Supiot, A. (2007). *Homo juridicus. Ensayo sobre la función antropológica del Derecho*. Siglo XXI.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, 284 (Teoría de la formación del profesorado), 133-158.

A grayscale photograph of a classroom. In the background, there are three whiteboards mounted on a wall. The middle whiteboard has some faint, illegible text on it. In the foreground, there are several rows of desks and chairs. The chairs are modern, ergonomic-style chairs with armrests and wheels. The desks are simple, rectangular tables. The overall scene is empty, suggesting a quiet classroom or a break in a busy day.

Parte I: El trabajo docente en pandemia. Experiencias, interrogantes y desafíos

En busca del arca perdida: Inclusión didáctica de las tecnologías digitales

Analía Errobidart y Gimena Fernández

Resumen

Desde el año 2011 integrantes del NACT IFIPrac_Ed desarrollan distintos proyectos de investigación en escuelas secundarias, abordando diferentes dimensiones de análisis de la transformación del nivel, a partir de la sanción Ley de Educación Nacional 26206/06 que establece la obligatoriedad de la escolaridad secundaria con énfasis en la inclusión social y, una década después, las que emanan de las recomendaciones tendientes a la producción de aprendizajes duraderos y de calidad.

Este artículo se elabora en un contexto excepcional originado en la irrupción de la pandemia de COVID-19 y la determinación del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), adoptado como única medida efectiva para hacer frente al virus, en el año 2020. En este escenario, nos proponemos discutir algunas hipótesis que hemos construido a partir de las investigaciones precedentes del NACT y ponerlas en articulación-tensión con los indicios de nuevos modos de relaciones en la dinámica social y en los procesos educativos en la escolaridad secundaria, en particular.

La suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos fue una de las primeras determinaciones que tomaron las autoridades estatales en el marco de la pandemia. Esta situación instó a los

equipos de investigación articulados por el Proyecto Interdisciplinario Orientado (PIO) “*Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses*” para acompañar en acciones colaborativas a los profesores y profesoras de las escuelas secundarias vinculadas al proyecto, ofreciendo un curso breve sobre dispositivos y herramientas para la enseñanza en la virtualidad, que por sus características metodológicas denominamos Seminario/taller virtual.

Con el propósito de acompañar a los docentes en su quehacer cotidiano, la propuesta formativa ofreció un abanico de estrategias, recursos, herramientas y conocimientos sobre el universo de plataformas de enseñanza virtual, programas y aplicaciones disponibles que contribuyan a la planificación de unidades didácticas con potencial de generar aprendizajes significativos en los estudiantes, en el contexto excepcional de no presencialidad y/o virtualidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, en el artículo se analizarán las expectativas del equipo de investigación-formación previo al inicio del seminario/taller, las decisiones organizativas, teóricas y metodológicas adoptadas durante el desarrollo del mismo a partir de la demanda de los profesores y profesoras inscriptos y las nuevas hipótesis que podemos construir a partir de participación, la realización de actividades y el diálogo que se logró entablar entre ambas partes.

Palabras clave: pandemia; enseñanza; aprendizaje; tecnologías digitales

Introducción

Desde el año 2011 integrantes del NACT IFIPrac_Ed desarrollan distintos proyectos de investigación en escuelas secundarias, abordando diferentes dimensiones de análisis de la transformación del nivel, a partir de la Ley de Educación Nacional 26206/06 que establece la obligatoriedad de la escolaridad secundaria con énfasis en la inclusión social y, una década después, aquellas que emanan de las recomendaciones tendientes a la producción de aprendizajes duraderos y de calidad.

El NACT IFIPrac_Ed ha desarrollado una vasta experiencia con las escuelas secundarias vinculadas: acredita dos proyectos aprobados en

el Programa Nacional de Incentivos (03/F144⁹; 03F/150¹⁰) que investigan en escuelas secundarias; se han realizado jornadas de trabajo en las escuelas con estudiantes y profesores, equipos directivos y técnicos; los estudiantes destacaron a los docentes que generaron aprendizajes que valoran, realizándose encuentros de mutuo reconocimiento; se publicaron diferentes artículos en revistas, un libro (2016) y un dossier (2017); se está editando en la actualidad un libro con el resultado del trabajo de investigación realizado. Tesis de grados de maestría y de doctorado de sus integrantes documentan este trabajo.¹¹

En el año 2018 se participó del programa Fortalecimiento de la Ciencia y la Técnica en Universidades Nacionales en el marco de Proyectos Interdisciplinarios Orientados (PIO) con el proyecto "*Procesos de comunicación en la escuela secundaria: Hacia una ponderación sustantiva de los usos de las TIC en el proceso pedagógico-didáctico y en la dinámica social*"; en el año 2019, con el proyecto "*Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses*". En ambos casos con integrantes del NACT ECIENTEC, de la Facultad de Ciencias Exactas de UNICEN.

En este artículo nos proponemos discutir algunas hipótesis que hemos construido a lo largo de los trabajos mencionados atendiendo a las condiciones actuales de aislamiento social preventivo que se impuso como consecuencia de la Pandemia de COVID_19 y las posibles consecuencias que quedarán como nuevos modos de construcción de la dinámica social y de las relaciones y procesos educativos en la escolaridad secundaria, en particular.

Las hipótesis a discutir son las siguientes:

- A partir de las indagaciones en el proyecto 2011-2014 constatamos que el proceso de inclusión educativa se estaba realizando sobre la base de la misma desigualdad social que evidenció la escolaridad primaria y la primera extensión de la obligatoriedad

9 Proyecto acreditado SPU. Cód.: 03/F150. "*La educación secundaria bajo el mandato de la inclusión social. Sujetos, instituciones y prácticas*". Período 2015-2018.

10 Proyecto acreditado SPU. Cód.: 03/F160 "*Escuelas secundarias, configuraciones culturales y aprendizajes significativos*". Período 2019-2022.

11 Producciones:

Errobidart, A. (dir.) (2016) *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la escuela secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Errobidart, A. (comp.) (2019) *Procesos de comunicación en la escuela secundaria. Reflexiones sobre el uso de las TIC en el aula*. Buenos Aires: UNICEN. Libro digital. Disponible en:

<https://www.soc.unicen.edu.ar/images/editorial/ebooks/errobidartetel.pdf>

durante la Ley Federal de Educación N°24195 con la incorporación del tercer ciclo de la Educación General Básica. Esa desigualdad que aumentaba progresivamente en el plano económico se manifestaba también en la escuela secundaria en el plano cultural; la incorporación de las notebooks a través del plan Conectar Igualdad lograba un tibio impacto igualitarista sobre el acceso y participación de la cultura digital, no llegando a concretarse una apropiación efectiva por diferentes causas que se abordan en el libro *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la escuela secundaria obligatoria* (2016). Una de las principales razones de este “tibio impacto” fue el escaso interés de las/los jóvenes en las propuestas escolares en general.

- De la mano de la desigualdad y las diversas estrategias de inclusión contenidos en la primera hipótesis, se relevó que la enseñanza de los contenidos curriculares quedaba subsumida a las distintas acciones que demandaba la inclusión, que además dejaba al descubierto la incompletud de los saberes que en relación a una trayectoria teórica, debían disponer los nuevos ingresantes al nivel secundario
- La gramática de la escolaridad secundaria con su lógica disciplinar fragmentada y los procesos de enseñanza que se acoplan o adecuan a tal fragmentación, poco contribuyen a producir aprendizajes significativos y duraderos; en algunos casos relevados, se incorporan aplicaciones (*app*) y herramientas provistas por las tecnologías con la intencionalidad de captar el interés de los jóvenes, cuestión que fracasa también porque lo que a los jóvenes no les interesa es la propuesta secuencial y progresiva de desarrollo curricular que hace la escuela. Pero cuando los profesores proponen a los estudiantes el desarrollo de proyectos vinculados a sus experiencias culturales y/o emotivas, se produce el acople necesario para conectar la enseñanza con aprendizaje significativos

Adecuación del proyecto interdisciplinario frente a la pandemia de COVID-19

Esta trama contextual e histórica presentada sucintamente sobre la base de tres hipótesis y la urgencia impuesta por el aislamiento social preventivo y obligatorio de la pandemia apremió a los equipos

de investigación articulados por el proyecto interdisciplinario orientado (PIO) “*Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses*” para acompañar con acciones colaborativas a profesores y profesoras de las escuelas secundarias vinculadas al proyecto ofreciendo un curso breve que por sus características metodológicas denominamos Seminario/taller.

Esta acción se sostenía, también, en el objetivo general del proyecto PIO –formulado un año antes de la declaración de la pandemia- que se proponía:

• “Comprender las condiciones institucionales y las disposiciones subjetivas que posibilitan el desarrollo de experiencias generadoras de aprendizaje significativo en las escuelas secundarias vinculadas al proyecto, identificando los aportes de la incorporación de TIC a la práctica educativa” (IFIPrac_Ed-EcienTec, 2019)

Se asume desde entonces que la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje no resulta por sí sola suficiente para abordar los problemas complejos y multireferenciales de las aulas de las escuelas secundarias y que esos procesos se ven con frecuencia atravesados por los circuitos de redes sociales ajenos a los temas escolares que concentran la atención de los jóvenes en otros tiempos y espacios. Sin embargo, también se relevaron casos que -aunque minoritarios- fueron diseñados para producir experiencias generadoras de aprendizaje significativo con TIC en las escuelas secundarias y que lograron alterar y/o transformar los condicionantes materiales, culturales y simbólicas predominantes. Esto nos habilitaba a pensar en la factibilidad de la realización de propuestas significativas y a analizar qué sucedía en uno y otro caso.

Fue a partir de considerar la potencia pedagógica de esos casos que propusimos el Seminario/ Taller que contribuya a ampliar el conocimiento de los docentes sobre el universo de plataformas, programas, herramientas y aplicaciones disponibles y su ensamble en el proceso pedagógico-didáctico. En el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio originado por la pandemia, el mismo se desarrolló de modo totalmente virtual.

Propuesta formativa virtual para docentes en tiempos de pandemia

La experiencia acumulada en el desarrollo de proyectos previos en instituciones educativas de nivel secundario permitió la elaboración de un diagnóstico en relación al uso de las tecnologías digitales en la enseñanza. Tal como se mencionaba anteriormente, desde el discurso se reconoce la necesidad de revisar las prácticas para adecuarlas a las demandas actuales, aunque no se evidencia un análisis crítico y reflexivo en torno a la potencialidad que ofrece el uso de las tecnologías digitales en el aula y su impacto en los aprendizajes. Por otra parte, la formación docente -inicial y continua- aún no ha encontrado aún los medios adecuados para ese fin y/o una actualización de los contenidos curriculares de acuerdo a las características de la sociedad actual, aunque la realidad y la sociedad lo demanden.

Las tareas cotidianas de estudiantes, docentes y directivos se vieron interrumpidas como consecuencia de la pandemia de COVID-19, fundamentalmente a partir de la suspensión del dictado de clases presenciales. La evolución de la pandemia en el mundo y en Latinoamérica, obligó a prolongar la cuarentena y, en consecuencia, la suspensión de las clases presenciales. Este panorama generó una necesaria migración del aula a entornos digitales, en los que se volvió completamente necesario tomar decisiones didácticas para establecer un vínculo pedagógico en un contexto no presencial.

En el marco del proyecto de incentivos vigente y el proyecto PIO, se instrumentó un cuestionario destinado a docentes de escuelas secundarias vinculadas, con el objetivo de relevar su experiencia en las primeras semanas de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Para esto, se recurrió a la herramienta colaborativa "Formularios" de Google, que permitió la elaboración conjunta de la guía de preguntas, que luego fue enviada mediante WhatsApp a docentes. En una primera lectura, los docentes expresaron la necesidad de "adquisición" de habilidades técnicas específicas para el uso tecnologías digitales para la enseñanza y, en menor porcentaje, de estrategias que posibiliten el diseño de actividades y/o propuestas significativas para sus estudiantes, que fomenten, favorezcan o incentiven la creatividad.

A partir de esto, integrantes de IFIPrac_Ed y ECienTEC orientaron la propuesta formativa virtual, con el objetivo de ofrecer a los docentes

de educación secundaria conocimientos y estrategias de enseñanza virtual que contribuyan a producir aprendizajes significativos.

El seminario-taller se pensó con una duración de seis clases y se estructuró a partir de tres conceptos centrales:

- *programación didáctica*, con el fin de propiciar la elaboración de unidades temáticas y secuencias metodológicas, que presenten la opción de continuidad en las tareas y no clases al “revoleo”¹²;
- *aprendizaje significativo*, en donde el estudiante -sus saberes, habilidades, capacidades, emociones- sea puesto en primer plano al momento del diseño de propuestas de enseñanza-aprendizaje;
- *tecnologías de la información y la comunicación*, para pensar en estrategias de enseñanza que posibiliten el uso pedagógico de las TIC -dispositivos, aplicaciones y recursos-.

Las tres ideas fuerza se complementaron con un abordaje teórico-metodológico de la enseñanza de las disciplinas específicas: Ciencias Exactas, Naturales y Sociales.

En términos administrativos, se recibieron más de 130 inscripciones, correspondientes a docentes de distintas disciplinas, distintos niveles educativos e incluso de otras ciudades de la región (Azul, Bolívar, Cacharí). Como consecuencia de la cantidad de inscripciones realizadas y para dar respuesta a la demanda de capacitación manifiesta de los docentes, se tomó la determinación de realizar adecuaciones a la propuesta formativa inicial: incorporar capacitadores para el área de Lenguajes y estudiantes que se encarguen específicamente de la sistematización y archivo de las producciones.

El seminario comenzó el 22 de abril de 2020 y en cada uno de los encuentros formativos se planificó el abordaje de los conceptos centrales desde un enfoque relacional para fortalecer las decisiones didácticas que los docentes cursantes, concedores de su grupo de estudiantes, toman en la práctica cotidiana. En pos del objetivo propuesto se diseñó un trabajo formativo activo con las TIC en la plataforma Sociales Virtual con un asesoramiento individual y personalizado, a modo de tutoría, en la elaboración de propuestas de enseñanza-aprendizaje.

12 Idea expresada por Mariana Maggio (2020) en sus redes sociales, fundamentalmente en su cuenta personal de Instagram. Disponible en: <https://www.instagram.com/marianabmaggio/> ver sección Historias destacadas: “100stories”.

El desarrollo del seminario taller

Cabe mencionar que los primeros encuentros se centraron en los ejes *ciudadanía digital* (Téllez, 2017) y *aprendizaje colaborativo* (Johnson y Johnson, 1999; Feldman y Terigi, 2015). El primero atiende al contexto de ASPO ya que las propuestas de enseñanza-aprendizaje se trasladaron a entornos digitales, aumentando la exposición de los jóvenes en las redes con los riesgos en términos de seguridad informática que eso implica. El *aprendizaje colaborativo* se incorpora con la idea de incompletud del saber individual, con la posibilidad de aprender del otro y construir aún en la deshumanización del aislamiento, vínculos y nociones de respeto, valoración, escucha que nos permitan vivir en un mundo mejor. Las tecnologías digitales ofrecen variadas opciones para construir vínculos sociales que fueron presentadas y puestas a disposición.

A partir del tercer encuentro -y hasta la finalización del seminario-, orientaciones y estrategias para la *enseñanza de las disciplinas específicas* estructuraron los encuentros. Se contempló el abordaje de los cuatro elementos principales de la enseñanza: objetivos, contenidos, decisiones metodológicas y evaluación, atendiendo a los intereses de las y los jóvenes en un contexto áulico particular y específico, alojado en el entorno virtual.

Primera lectura del desarrollo del curso-taller: expectativa y realidad

El primer encuentro fue una explosión de participación con mensajes descriptivos de las condiciones de trabajo en las escuelas secundarias, tanto materiales como subjetivas y emocionales. Las exposiciones en el mural interactivo y las exposiciones en el foro desviaron la atención de los nudos problemáticos presentados en torno de la ciudadanía digital¹³ y los riesgos de los jóvenes ante la alta exposición, para girar en torno de los problemas propios.

Dentro de las propuestas de trabajo para el eje de ciudadanía digital se encontraba la construcción colaborativa de un protocolo de actuación en las instituciones ante situaciones de ciberacoso. A pesar del interés inicial manifestado en algunas de las intervenciones de los cursantes, la actividad no tuvo continuidad.

13 Nudos problemáticos: debates entre lo público y lo privado; acoso y ciberdelito; grooming; sexting.

El segundo encuentro dedicado a aprendizaje colaborativo y significativo tuvo el traspié de las dificultades propias del uso de las herramientas digitales propuestas: los cursantes mayoritariamente desconocían su uso. Aquí aprendimos abruptamente cómo el soporte puede ser determinante y fue el momento en que se asignaron tutorías personalizadas para dar batalla a problemas como el que se presentó aquí.

El tercer encuentro se pensó como el momento de recreación de algunos aspectos del aula material, escolar, en la virtualidad y se mostraron las opciones de las plataformas virtuales de enseñanza *Moodle*, *Classroom*, *edModo*, *Educativa*, entre otros. Un cuadro comparativo de las opciones y características principales de las distintas plataformas alivió el trabajo de las y los cursantes al momento de elegir una para continuar el trabajo en el seminario y en sus aulas escolares.

Pero a esta altura de la propagación de la pandemia, del aislamiento social preventivo y obligatorio y la mudanza de las clases presenciales a la distancia o virtualidad de la educación, sucedió que el Ministerio de Educación anunció oficialmente¹⁴ –en fecha 13 de mayo– que las acciones pedagógicas desarrolladas durante el confinamiento, no serían calificadas. ¿Por qué tendría que alterar esta noticia al transcurrir del seminario? Aunque manejamos distintas hipótesis, no hemos podido construir una respuesta que refleje y sistematice las voces de quienes abandonaron el seminario, quienes sostuvieron la cursada y el equipo docente de la universidad. Ensayaremos algunas respuestas en el cierre de este artículo.

En síntesis, una treintena de profesores y profesoras del nivel secundario desarrollaron hasta su finalización la propuesta formativa. Las clases correspondientes a la enseñanza de disciplinas específicas utilizando tecnologías (programas, app, herramientas creativas) como mediadoras del proceso enseñanza –aprendizaje se desarrollaron sin alteraciones.

Dentro de las adecuaciones que se realizaron durante el dictado del seminario taller, fue necesario incluir un espacio denominado “recreo” para compartir apreciaciones sobre la realidad más allá de lo escolar-virtual, para distender, para acercarnos. La participación fue escasa y provechosa, a la vez. Fue el primer encuentro sincrónico y la variedad

14 La confirmación oficial a representantes de jurisdicciones provinciales se produjo el 13/05/2020, aunque la información circulaba con anterioridad en los medios de comunicación: <https://www.infobae.com/educacion/2020/05/11/ningun-alumno-del-pais-sera-calificado-mientras-las-clases-estén-suspendidas/>

de actividades en agenda de los docentes cursantes no facilitó la participación.

Fue un encuentro provechoso, porque en el espacio coloquial e íntimo que pudo construirse en las pequeñas aulas que facilita la plataforma Zoom¹⁵ conocimos la trama cotidiana en que los docentes resuelven el uso de herramientas y aplicaciones tecnológicas para mejorar su trabajo de enseñar, para asegurarse de la permanencia de los estudiantes en vinculación con la escuela, para seguir haciendo escuela.

El último encuentro también fue sincrónico por tratarse de un tema –evaluación– que despertaba gran interés, incluso desde la instrumentación a principios del ASPO del cuestionario/relevamiento diagnóstico, y para realizar una valoración de la propuesta de formación a modo de cierre. En esta oportunidad, hubo mayor participación de docentes y se generó un intercambio fecundo sobre la realidad en las instituciones educativas pasados más de 80 días de suspensión de clases presenciales.

Entre los docentes que llegaron hasta la última instancia, algunos realizaron el trabajo final integrador luego del cual recibieron una certificación, pero otros no lo completaron. Los argumentos de estos últimos radicaron en la falta de tiempo, en no necesitar la certificación y en que no les interesaba el trabajo didáctico integrador porque había llegado al curso buscando conocer herramientas TIC.

Finalizado el seminario comenzamos a sistematizar la información archivada, las notas de las grabaciones de reuniones de equipo y las reflexiones relatadas en determinados episodios críticos por cursantes y profesores dictantes.

Nuevas hipótesis

Habiendo presentado el trabajo de capacitación realizado y algunos de los puntos críticos que dan sentido a las circunstancias que transitamos, retomamos las hipótesis iniciales, las fusionamos con esta nueva experiencia compartida y presentamos, ahora, nuevas hipótesis que avizoran también nuevos horizontes.

En primer término recuperamos las reflexiones de una docente, colocada en el primer muro colaborativo, donde afirma que ella está *“transitando la virtualidad porque ocurre una pandemia”*. ¿Qué nos está

15. En su versión de pago.

diciendo? Que si no hubiera existido esta circunstancia excepcional de la pandemia, no hubiera iniciado este proceso de búsqueda de herramientas para la acción.

La pandemia cambió el escenario, transformó –no sabemos si de manera duradera– el contexto conocido de la práctica docente y no hubo tiempo para prepararse. Tomando la metáfora que refiere a los docentes como *especialistas en construir diques para hacer el terreno más fértil* (Larrosa, 2020), salieron a buscar recursos para sostener *no se sabe qué...*

Entendemos que eso fue lo que sucedió con el seminario... Los docentes salieron a buscar recursos y saberes prácticos/instrumentales para sostener una escolaridad imposible en las condiciones socioeconómicas actuales. También entendemos que eso es lo que nos pasó a los oferentes del curso: ofrecimos nuestros tímidos saberes para hacer entre todos, el dique. Mientras la pandemia sucede, estamos buscando algo que nos permita sobrevivir, no de manera individual, sino colectivamente.

Sin embargo, distanciándonos de la situación vivida, la reflexión se vuelve sobre la tensa relación entre educación y ¿nuevas? tecnologías, enseñanza-aprendizaje ¿y TIC? o ¿con TIC? Pero la pregunta verdaderamente inquietante, que da lugar a nuevas hipótesis –o al revés-, sería: ¿es que los procesos de enseñanza y aprendizaje son ajenos a las TIC? ¿O es que las tecnologías de información y comunicación (TIC), al proceder desde otro ámbito –la comunicación– sólo pueden ser pensadas como herramientas externas al proceso al que auxilian?

Y es aquí donde anclamos la posibilidad de reposicionar la búsqueda de usos significativos de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, para indagar en la perspectiva de las *Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento* (TAC). Velazco Rodríguez (2017) considera que el uso instrumental de las TIC en educación sólo puede superarse desde la inclusión didáctica de las tecnologías digitales. Las TAC no sólo contemplan el manejo/dominio de la herramienta TIC, sino que suponen una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje, de la forma de construir conocimiento y una redefinición del rol del docente y el estudiantado. En este enfoque, el problema se centra más en *lo didáctico* que en la herramienta.

Reposicionar a la didáctica implica revisar principalmente la noción de conocimiento con la que estamos trabajando, que nos lleva a su vez a repensar qué sujeto-mundo produce el conocimiento, para

qué presente y para qué futuro. Todo esto, está investigado y escrito ya (Baricco, 2012, 2018; Burbules, 2011; Larrosa, 2019; Maggio, 2020) pero la práctica se niega a hacerlo propio, a internalizarlo.

pero quizá eso resultó así hasta que llegó la pandemia. Porque ya nada volverá a ser igual, incluyendo a las escuelas, a las y los docentes y a las y los jóvenes estudiantes.

Reflexiones finales

El cambio de época, el nuevo proceso civilizatorio (Baricco, 2018), la revolución tecnológica de la que nos habla Serrés (2014) forman parte de nuestro acervo cultural, están presentes en el lenguaje, en el discurso de las políticas educativas y escasamente en los procesos enseñanza-aprendizaje que se producen en las escuelas.

Si analizamos con mayor detalle, no podríamos decir que las tecnologías no hayan ingresado a las escuelas, porque desde los procesos administrativos hasta la comunicación formal e informal se verían muy dificultadas sin acceso a la *www* (*world wide web*).

Quizá esté siendo hora de dejar que *suceda un terremoto en las escuelas* (Cobo, 2011) y en las aulas, que podamos perder el *viejo rumbo* (Casablanca, 2017) de secuencias lineales de desarrollo curricular para poder pensar en nuevos modos de re-vincular a las y los niños y jóvenes con la escuela, para que la vivan y la sientan como un lugar de refugio, de aprendizaje y de futuro.

Las promesas de inclusión, de igualitarismo y de calidad de los aprendizajes realizadas por las políticas educativas nacionales e internacionales ya estaban rotas antes de la pandemia. El desafío está en *poder ver lo visible* (Maschelain, 2019) y tomar decisiones que efectivamente intenten modificarlo.

Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2012). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Anagrama.
- Baricco, A. (2018). *The game*. Anagrama.
- Burbules, N. (2011). Entrevista. En: Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (2011). *Educación y tecnologías. Las voces de los expertos*. ANSES.
- Casablanca, S. (2017). "No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital". En Sevilla Godínez, H. (coord.). (2017). *Educación en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje*. Editorial Pandora.

- Cobo, C. (2011). Entrevista. En: Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (2011). *Educación y tecnologías. Las voces de los expertos*. ANSES.
- Feldman, D. y Terigi, F. (2015). "El trabajo colaborativo en el aula". Postítulo Especialización Docente en Educación y TIC. Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. <https://www.youtube.com/watch?v=R1yVbHuPTOI>
- IFIPracEd - ECienTec (2019). Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses. Proyecto de Investigación Orientada (PIO), Facultad de Ciencias Sociales – Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.
- Johnson, D. y Johnson, F. (1999). *Aprender Juntos y Solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique Grupo Editor S. A.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Noveduc.
- Maggio, M. (2020). "Enseñar en tiempos de pandemia 2020". En: *Bitácora de cuarentena para pedagogues*. Ed. UNIPE.
- Maschelain, J. (2019). La escuela como práctica y tecnología de pertenencia al mundo. (Trad. B. A. Morantes, y J. G. Díaz). *Praxis & Saber*, 10 (24), 387-399. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n24.2019.10034>
- Serrés, M. (2014). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Gedisa.
- Téllez Carvajal, E. (2017). "Reflexiones en torno a la <ciudadanía digital>". En *Revista DOXA Digital*. Vol. 7. N° 13. https://www.researchgate.net/publication/332752264_CIUDADANIA_DIGITAL
- Velazco Rodríguez, M. (2017). "Las TAC y los recursos para generar aprendizaje". En *Infancia, Educación y Aprendizaje*. Vol. 3. N°2 (edición especial). <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/796>

Cuando pase el temblor... Primeras percepciones de docentes frente a la educación en pandemia

Gabriela Casenave y Mariángeles Glok Galli

Resumen

En los comienzos del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), al inicio del mes de abril de 2020 y en el marco del Proyecto de Investigación Orientada “Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses”, el Núcleo de Actividades Científico-Tecnológicas IFIPrac_Ed de la Facultad de Ciencias Sociales realizó un relevamiento a docentes del Partido de Olavarría para indagar acerca de sus prácticas y necesidades frente al cambio emergente e inevitable de mudar la enseñanza secundaria del formato presencial al virtual.

Este artículo se propone analizar las primeras percepciones de los profesores y las profesoras frente a la emergencia y los modos que estaban comenzando a adquirir sus prácticas.

En este sentido, la indagación apuntó a dar cuenta de los soportes que se estaban utilizando para la comunicación con los y las estudiantes -en instancias en que se planificaba un período de sólo 15 días de educación en la virtualidad-, así como de la frecuencia con la que se proponían las comunicaciones (para enviar actividades, aclarar dudas, etc). Asimismo, se obtuvieron datos sobre las experiencias de los y las docentes con la virtualidad, los modos de planificar sus propuestas

en este formato y su evaluación respecto de la implementación de las mismas al inicio del ASPO.

El artículo profundizará, entonces, en las primeras situaciones vividas por los y las docentes del nivel secundario en contexto de pandemia y sus valoraciones respecto del impacto de la educación virtual en los aprendizajes, las propuestas didácticas y los vínculos con las instituciones educativas de nivel secundario, el Estado, los y las estudiantes y sus familias.

Palabras clave: docentes; prácticas; educación secundaria; virtualidad; pandemia

Presentación

El Proyecto de Investigación Orientada (PIO) “Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses” (2019), llevado adelante por el Núcleo de Actividades Científico-Tecnológicas IFIPrac_Ed de la Facultad de Ciencias Sociales, se propuso como objetivo general “comprender las condiciones institucionales y las disposiciones subjetivas que posibilitan el desarrollo de experiencias generadoras de aprendizaje significativo en las escuelas secundarias vinculadas al proyecto, identificando los aportes de la incorporación de TIC a la práctica educativa” (IFIPracEd – Ecientec, 2019).

Promediando el mes de marzo de 2020, el inicio del período de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) producto de la Pandemia por COVID-19, llevó a repensar dicho objetivo observando la manera en que las potenciales experiencias generadoras de aprendizaje significativo se trasladaron a la virtualidad y en que las condiciones institucionales y las disposiciones subjetivas acompañaron el movimiento hacia los entornos digitales.

La primera decisión del grupo de investigadores e investigadoras pasó por indagar el modo en que las y los docentes -que formaban parte de las escuelas integrantes de la muestra seleccionada para la investigación- habían vivido las primeras semana de ASPO, repensando el formato de sus propuestas docentes y estableciendo nuevos modos de comunicación con escuelas, gestiones, estudiantes y familias. La indagación se realizó mediante la implementación de una encuesta, que circuló por medio de la red social *whatsapp*, y contó con 38 respuestas.

En el presente artículo, se analizarán las primeras percepciones de los profesores y las profesoras frente a la emergencia y los modos que estaban comenzando a adquirir sus prácticas. En primer lugar, se presentará la estructura de la encuesta y los ejes de indagación. Luego, y de acuerdo a estos ejes, se analizarán las respuestas de las y los docentes teniendo en cuenta -como dimensiones de análisis- aquello que expresan acerca de los modos de comunicación adquiridos o pretendidos, la forma que adoptan los vínculos con el Estado, las instituciones escolares y los actores que componen la práctica de enseñanza, y lo que manifiestan sobre sus propuestas didácticas en el contexto emergente.

Asimismo, se avanzará en el planteo de la importancia de proponer instancias de formación docente orientadas a las necesidades de una coyuntura particular, que se impone desde el marco de la virtualidad. En este sentido, aquellos desarrollos referidos a una nueva organización de las instituciones destinadas a la comunicación de la herencia cultural se ven actualizados en prácticas y ensayos concretos propuestos por los/as docentes frente a la interpelación del contexto de pandemia. Los discursos de los/as docentes recuperan, así, el potencial de las TIC “para crear atención (de hecho, la pantalla tiene la capacidad de atraer nuestra atención de un modo que no tiene precedentes) y para presentar y desplegar el mundo” (Simons y Masschelain, 2014, p.76). Asimismo, recuperan el modo en que las TIC “propician que los conocimientos y las destrezas estén libremente disponibles (...), pero el reto es si pueden traer algo a la vida (y cómo pueden hacerlo), generar interés, propiciar la experiencia de compartir (un “bien común”) y permitir la renovación del mundo” (Simons y Masschelain, 2014, p.76-77). Lo antedicho, sin embargo, tiene como contrapartida la enunciación de la diversidad en el acceso y las problemáticas vinculadas a la conectividad, las cuales permiten develar un camino oscilante entre el potencial y los límites del trabajo en entornos virtuales de aprendizaje.

Acerca de la encuesta

Desde hace años, los materiales académicos y los lineamientos pedagógicos dan cuenta de la necesidad de una enseñanza enriquecida (Maggio, 2012) con los medios digitales (Dussel, 2017), pero la pandemia colocó a los/as docentes en un lugar inesperado, y por qué no, inquietante.

El ASPO no solo modificó las prácticas y modos de comunicarse entre profesores/as y estudiantes. En los espacios académicos, sobre todo aquellos vinculados con la educación, comenzaron a surgir nuevas preguntas y a reconfigurarse los intereses y necesidades de investigación. Es así como se inician o adaptan proyectos al nuevo contexto.

En el mes de marzo, y por iniciativa de organismos nacionales, distintos grupos de investigación participaron de un relevamiento a personas de la comunidad considerados referentes. Desde IFIPrac-ED se contactó a docentes, estudiantes y familias, a quienes mediante mensajes de *Whatsapp* se les envió un cuestionario para indagar la situación generada por la cuarentena, su cumplimiento y la información sobre el cuidado y la prevención que circulaba en su entorno cercano. De acuerdo a lo comunicado por las instituciones impulsoras, el relevamiento tenía por objetivo elaborar políticas públicas para mitigar los efectos sociales derivados de la pandemia y de la situación de aislamiento.

Luego de esta experiencia, un grupo de investigadores de IFIPrac_Ed decidió continuar con un proyecto vigente, pero articulándolo con el nuevo escenario que generó la virtualización de las prácticas y procesos educativos. Es así como desde la propuesta “Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses” se comenzó a pensar la enseñanza y el aprendizaje en el escenario virtual, sobre todo a partir de las vivencias y sensaciones que esta “mudanza” del aula a la pantalla generó en los/as docentes. En el marco de dicha propuesta se invitó a docentes de las instituciones vinculadas a responder un formulario que les fue enviado mediante mensajería instantánea. El cuestionario fue planificado por los/as investigadores/as como un diagnóstico para comprender la situación de los profesores/as del nivel secundario.

Este relevamiento fue un punto de partida para organizar -en un trabajo conjunto con el núcleo ECienTec de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNICEN-, una propuesta virtual de formación docente con los objetivos de reflexionar en torno al nuevo escenario donde se desarrollan las prácticas educativas y de acompañar la organización del trabajo y planificación de las clases para construir espacios de comunicación pedagógica y aprendizajes significativos. Surgió así el seminario - taller “Enseñanza virtual en la escuela secundaria 2020”. La encuesta fue, entonces, una instancia previa a la planificación del curso, que otorgó pistas sobre los ejes desde los que organizarlo.

Sobre el formulario

El instrumento de consulta se diagramó con el objetivo de relevar las percepciones iniciales -a modo de “primeras impresiones”- de los/as profesoras acerca de la reciente situación. A partir de un formulario organizado en secciones, se indagó acerca de la situación inicial de los/as educadores el proceso para conocer con qué competencias y recursos – materiales y simbólicos – contaron para desenvolverse en el repentino e inédito escenario. Con el objetivo de generar un acercamiento a las dinámicas de trabajo – que fueron organizadas en solo quince días - se les preguntó en relación a los soportes seleccionados para generar espacios de aprendizaje y comunicación con los/as estudiantes (plataformas, aplicaciones, entre otras), y sobre las formas de planificar las clases y actividades. Finalmente, los interrogantes se orientaron a relevar experiencias y situaciones puntuales de las primeras semanas, para poder generar, de acuerdo a las necesidades e inquietudes, propuestas para acompañarlos en el proceso.

Es importante mencionar que el ASPO se decretó luego de haber transcurrido pocos días del inicio del ciclo lectivo 2020. Algunos/as profesores/as no conocieron a los/as estudiantes, cuestión que dificultó - aún más – la organización de las propuestas educativas.

El cuestionario de encuesta propiamente dicho se aplicó por el lapso de una semana (última de marzo y primera de abril del 2020) a docentes del nivel secundario locales (partido de Olavarría). La selección de la muestra para la encuesta estuvo vinculada con un criterio principal: la accesibilidad de los investigadores a los docentes informantes. Dicha accesibilidad se tensionó, a su vez, con dos subcriterios: que se tratara de docentes que hubieran formado parte de relevamientos anteriores del grupo de investigación, o de docentes que trabajaran o hubiesen trabajado en las escuelas que formaban parte de la muestra proyectada para la realización del PIO.

En este sentido, el grupo de docentes encuestado constituye una muestra no representativa de la problemática de estudio que aborda las experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses, y, específicamente, en pandemia. Y los resultados de dicha encuesta aportan, como se dijo, a la planificación de líneas de acción para el trabajo con docentes en ejercicio, ya que traducen algunas de sus valoraciones, necesidades y demandas frente a la emergencia.

La decisión de tomar como criterio para la selección de la muestra a la accesibilidad también se encuentra en estrecha vinculación con la situación desatada por el confinamiento, la cual hizo que nuestro hacer como docentes investigadores debiera ser reformulado, repensado a la luz de su paso a la virtualidad. En este caso, las posibilidades de los medios digitales se tradujeron en un potencial más que en una dificultad para la aplicación de la encuesta, la cual fue enviada vía Whatsapp y respondida por los docentes que formaron parte de la muestra por el mismo canal.

Analíticamente, lo que nos podemos seguir preguntando luego de la experiencia de aplicación de la encuesta es el modo en que la pandemia ha impactado incluso en el ajuste de los criterios metodológicos para el desarrollo de las tareas de investigación. Continuará, en este sentido, el trabajo de interrogarnos siempre acerca de ¿qué tipo de herramientas elegimos utilizar en función de qué problemas? e, incluso, ¿cómo repensamos la construcción del conocimiento con los limitantes que plantea, en este caso, la pandemia?

Volviendo a las características del formulario, el mismo se estructuró por secciones. En las dos primeras, se relevaron datos personales y profesionales: información de contacto, edad, título habilitante y antigüedad en la docencia. Asimismo, se les solicitó a los/as profesores/as que mencionaran la institución (dentro de las escuelas vinculadas al proyecto) por la que participaban y que seleccionaran un curso específico y un espacio curricular para responder el cuestionario.

En la tercera parte, las preguntas se orientaron a la situación en la que los/as docentes se encontraron tras el establecimiento del ASPO, y al modo en que organizaron su tarea: soportes seleccionados (plataforma educativa, correo electrónico, aplicación de mensajería instantánea, entre otras), frecuencia de la comunicación, tipo de actividades, dinámica y tiempos de trabajo.

Una cuarta sección, apuntó a evaluar las primeras semanas de educación en contexto de pandemia, indagando sobre la respuesta de los/as estudiantes ante las propuestas, las situaciones y/o problemas nuevas que se generaron, el acompañamiento de los equipos de gestión y la reflexión personal en torno a la reciente modalidad de enseñanza.

El último apartado se vinculó con las capacitaciones, asesoramientos necesarios y materiales disponibles y/o utilizados para organizar las clases y encuentros con los/as jóvenes. Desde los organismos educativos se ofrecieron materiales, instancias de formación y se organizaron

eventos para analizar la situación y colaborar con el diseño de actividades y propuestas pedagógicas. Las preguntas realizadas pretendieron relevar el grado de reacción de los/as docentes frente a estas ofertas. Asimismo, se les consultó sobre la necesidad de acompañamiento y capacitación en relación a las TIC y la educación.

Los sujetos de la experiencia educativa

Los/as docentes que respondieron a las preguntas se desempeñan como profesores en las escuelas secundarias vinculadas al proyecto de investigación. La muestra está compuesta por instituciones públicas y de gestión privada dependientes del ámbito nacional y provincial. Algunos/as de los participantes ya habían colaborado en proyectos anteriores del NACT.

El formulario fue resuelto por 38 profesores/as del nivel secundario de la ciudad de Olavarría. Entre ellos, hay profesionales de diversas áreas: inglés, lengua y literatura, comunicación, geografía, historia, derecho, psicología, matemática, física y química, artes visuales y educación física. El 65,8 % de los entrevistados ejercen la docencia desde hace más de diez años. Para resolver el cuestionario, debieron elegir uno de los cursos en los que trabajan, teniendo en cuenta las escuelas que se vinculan al proyecto del NACT. La elección de los cursos fue diversa y aparecen todos los que integran la escolaridad secundaria obligatoria. También es variada la elección de materias y en todos los casos se vinculan con sus áreas de incumbencia.

Los grupos seleccionados por los/as docentes para tomar como referencia en sus respuestas son diversos, incluyen a jóvenes entre 12 y 18 años de escuelas en el casco urbano de Olavarría y de localidades serranas y rurales. Algunos/as de los/as docentes que completaron el formulario no conocieron presencialmente a los grupos porque el aislamiento se estableció antes de tener sus clases.

Sobre las aulas, los docentes describen que su configuración es diversa: hay algunas numerosas (47 cursantes, en un caso), y otras solo incluyen a 4 estudiantes, por ejemplo. Una de ellas es pluriaño y nuclea a estudiantes de los tres primeros años del nivel secundario. En algunas de las instituciones - que ofrecen varios niveles de la escolaridad obligatoria- los docentes relatan que los/as jóvenes concurren desde la educación primaria. Hay escuelas, por otra parte, donde la matrícula se conforma con estudiantes de distintas procedencias

(tanto territoriales como de inscripción educativa), incluso algunos que repiten en otros establecimientos y se cambian. La repitencia también varía de acuerdo al curso del que se tome como referencia, aunque en general no hay muchos/as chicos/as recursantes ni con sobreedad. Los/as educadores explican esta situación haciendo referencia a los formatos de promoción que adoptan las escuelas (rendir materias en el mes de marzo, por ejemplo).

Entre las problemáticas que encontraron en las primeras semanas del ciclo lectivo, destacan la “falta de interés” y/o apatía ante las propuestas educativas. Sin embargo, gran parte de los/as docentes tuvo - antes del aislamiento - solo un encuentro con el grupo, lo cual dificulta la posibilidad de evaluar cuestiones tan complejas.

En la muestra de escuelas vinculadas al proyecto de investigación, los/as docentes que resolvieron el formulario y los grupos de estudiantes seleccionados por ellos como referencia dan cuenta de la diversidad que atraviesa al nivel secundario en tanto parte del sistema educativo. Reflexionar en torno a esto, permite comprender la complejidad a la que se enfrenta la educación en el contexto de pandemia y aislamiento. Incluso, en algunos casos, se magnifican las desigualdades en el acceso a recursos materiales y simbólicos. También da cuenta del desafío que para los/as docentes plantea el reacomodar su trabajo cotidiano a un ámbito y a una modalidad diferente, que los/as priva del encuentro presencial, “cuerpo a cuerpo” y los/as interpela a construir nuevos espacios de comunicación y aprendizaje.

Otra cuestión importante para pensar la mudanza de lo presencial a lo virtual y las prácticas educativas en tal escenario es el vínculo previo entre los/as educadores/as y las TIC. La inclusión de medios digitales en las propuestas educativas no es una novedad, pero las iniciativas y propuestas pensaban a esta situación como un camino progresivo, como un proceso en el que estudiantes y docentes construyen nuevos y enriquecidos modos de trabajar. Es así, que algunos educadores y educadoras se preocuparon por generar propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías. Mientras que otros, por diversas razones – que van desde la negación hasta la ausencia de recursos materiales y tecnológicos disponibles – decidieron aferrarse a las prácticas pedagógicas y didácticas más tradicionales.

En la encuesta se preguntó a los/as docentes de la escuelas vinculadas al proyecto sobre su experiencia previa de trabajo con las TIC o bajo la modalidad virtual con estudiantes de nivel secundario. La mitad

de los consultados manifestaron haber trabajado con medios digitales, mientras que la otra parte dijo que no lo habían hecho. Este resultado refleja que, en el inicio del ASPO, varios docentes debieron - de forma repentina - planificar clases, actividades y encuentros mediados por pantallas sin experiencia anterior. Posiblemente, las dificultades para estos/as educadores hayan sido mayores que para aquellos que habían integrado en sus prácticas a las tecnologías.

Percepciones iniciales sobre el pasaje de la clase presencial a la clase virtual

A partir de lo expresado por los/as 38 docentes que respondieron la encuesta, se puede aproximar un primer análisis acerca de sus percepciones sobre lo transcurrido en los inicios del ASPO, ante la necesidad de llevar sus propuestas pedagógicas a los entornos virtuales.

Nos referiremos aquí a tres dimensiones presentes en los enunciados de los/as docentes: la *comunicación* con los/as estudiantes, en la que se incluyen los soportes elegidos para mantener contacto, la frecuencia y las demandas de estos formatos de comunicación en lo que respecta al tiempo y los recursos; los *vínculos*, enfatizando aquellos establecidos con las instituciones educativas, las familias (y su rol en el sostenimiento de la enseñanza en los hogares) y el Estado como garante de recursos para la educación no presencial; y la *propuesta didáctica*, en la que se incluyen notas sobre las adaptaciones que los/as docentes realizaron a sus proyectos pedagógicos para implementarlos en entornos digitales.

Comunicación

En el proyecto “Escuelas secundarias, configuraciones culturales y aprendizajes significativos”, el Grupo 5 del Núcleo IFIPRAC-ED observa que en un contexto de creciente exclusión y desigualdad social, las escuelas se inscriben en circuitos diferenciados, en los que construyen su identidad y su cultura. Y que, al interior, los jóvenes y los adultos constituyen redes de relaciones e interacciones sociales y en las que se producen aprendizajes, aunque no sean éstos los que espera la institución, el sistema y la política educativa.

Tomando este relevamiento como antecedente, y en un contexto como el actual -en el que las TIC determinan la concreción de la práctica

educativa-, una de las dimensiones a presentar, a partir del análisis de la encuesta, es la comunicación mediada digitalmente. Asimismo, se analizará qué sucede con las redes de relaciones que antes se desplegaban al interior de las instituciones educativas y ahora se desarrollan “dentro” de las pantallas.

En este punto, es importante mencionar que el aula se constituyó – hasta marzo de 2020 – en el ámbito privilegiado de la comunicación pedagógica (Dussell, 2020), pensado y destinado para enseñar y aprender. Era allí, donde se producía el encuentro con otros/as y la construcción de espacios de convivencia y diálogo “cara a cara”. La comunicación en las aulas se caracteriza por la sincronía y la simultaneidad, y además de la palabra hablada y escrita, entran en juego otros lenguajes, como el del cuerpo. El hallarse en un mismo espacio, juntos/as, y comunicarse en esta multiplicidad de formas, permite detectar interés, aburrimiento, comprensión, inquietud, malestar. Y de este modo, se abre la posibilidad “sobre la marcha” de repensar actividades, realizar una pausa, dar la palabra a alguien o profundizar un tema.

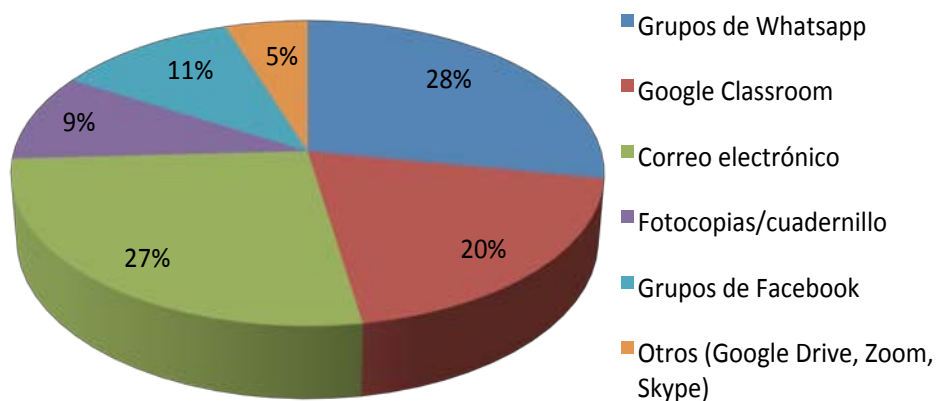
De pronto la virtualidad se convirtió en el espacio privilegiado para enseñar y aprender. A los/as educadores/as, la realidad los ha interpelado a construir vínculos sin el sostén territorial y la exclusividad que les brindaba el aula, su “zona de confort”. Y con este cambio, aparecen nuevos problemas y se profundizan las desigualdades, sobre todo las vinculadas con el acceso a la conexión y a los recursos tecnológicos. Ese espacio lograba - más allá de algunos inconvenientes - reunir a estudiantes y docentes. Ahora, los sujetos se encuentran dispersos, aislados y es la pantalla, la que media las relaciones y oficia de agente aglutinador. Pero quien no tiene un dispositivo, queda afuera del encuentro.

Planificar desde este nuevo escenario las propuestas educativas demanda, en una primera y urgente instancia (como sucedió con el establecimiento del ASPO), “apelar a lo conocido” para mitigar la incomodidad. Por ello, para dar respuesta a las demandas del contexto, algunos educadores seleccionaron para planificar sus primeras clases totalmente virtuales, herramientas digitales que sabían manejar e incluso, ya eran utilizadas como medio de comunicación con los/as estudiantes

Al ser consultados respecto de los soportes elegidos para la comunicación, a partir de una pregunta de respuesta múltiple, los/as docentes indicaron los siguientes:

Grupos de Whatsapp	27
Google Classroom	19
Correo electrónico	26
Fotocopias/cuadernillo	9
Grupos de Facebook	11
Otros (Google Drive, Zoom, Skype)	5

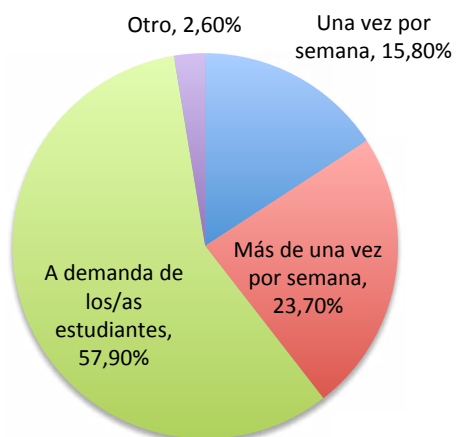
Lo que expresado gráficamente se observa de este modo:



Así, al inicio del ASPO, el modo de comunicación mayormente elegido por los/as docentes fue la red social *Whatsapp*, seguida por el correo electrónico y en tercer lugar la plataforma de enseñanza de *Google: Classroom*.

Luego, al referirse a la frecuencia de sus comunicaciones con los/as estudiantes, los/as docentes consultados indicaron que se comunicaban:

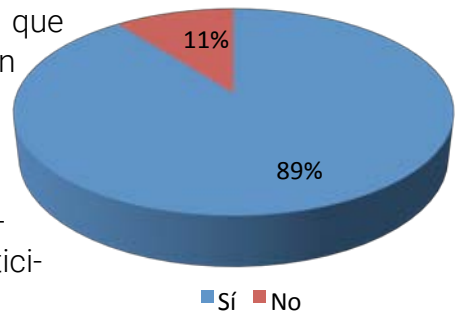
Una vez por semana	6
Más de una vez por semana	9
A demanda de los/as estudiantes	22
Otro	1



Es elevado, en este caso, el número de docentes que a inicios del proceso de aislamiento y -más allá

de la planificación de alguna comunicación- respondían a la demanda de los/as estudiantes para realizar intercambios con ellos.

Hay, en este punto, otro elemento a incluir, que es el tiempo que demanda la comunicación en la virtualidad en comparación con los tiempos de planificación y concreción de la enseñanza presencial. Al ser consultados sobre si “esta modalidad ¿te insume más tiempo que la presencialidad?”, del total de 38 docentes que participaron 34 respondieron que sí y sólo 4 que no.



En este sentido, la comunicación pedagógica consiste en una interacción entre los/as docentes y los/as estudiantes en torno de un objeto de conocimiento, atravesada social e institucionalmente. Se trata por ello de un proceso multidimensional, que implica una forma de entender y posicionarse en la cultura. En este caso de virtualidad impuesta, supone familiarizarse con nuevos entornos y tiempos para la enseñanza.

Por su parte, puede considerarse que “la comunicación verdadera no es la transferencia, o transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender. Es una comunicación que se hace críticamente” (Freire, 1993, p. 78). Desde esta perspectiva, la comunicación pedagógica es el incentivo de las capacidades necesarias para que los/as estudiantes vivan en sociedad. En este contexto de educación virtualizada, el uso de los dispositivos se vuelve una condición necesaria que es preciso seguir pensando para no reducirse sólo al manejo de herramientas.

Una de las preguntas del cuestionario versaba: “¿Se te presentaron nuevos problemas/dificultades en esta modalidad?”. En las respuestas de los/as docentes que dijeron que *sí* se mencionan en primer lugar las dificultades técnicas o de manejo de herramientas. Aparecen, en este sentido, expresiones como:

“Primero, la foto hay que ampliarla y no tiene buena definición, segundo para editar hay que aprender a usar las herramientas”

“Si bien ya conocía la plataforma tuve que aprender a manejarla correctamente. También tratar de hacer actividades no muy largas y dinámicas”

“La necesidad de manejar cuestiones tecnológicas sin capacitación previa”

• “Limitaciones en el uso de ciertas aplicaciones, dudas con respecto a qué tipo de actividades enviar y cómo corregir”.

En relación con la referencia a la comunicación pedagógica, los datos que arroja la encuesta nos permiten delinear interrogantes incipientes para seguir profundizando, a futuro, respecto de los modos que adquiere la comunicación para la enseñanza y el aprendizaje en contextos de emergencia.

Finalmente, un punto a destacar respecto de la dimensión de la comunicación es la referencia al problema de la conectividad. Este último, que los/as docentes expresan como “falta de señal” y “los alumnos no tienen internet en sus casas”, remite tanto a sus propias dificultades como a las de los/as estudiantes y es la segunda dificultad más mencionada. Esto se conecta, además, con la siguiente dimensión de análisis, relacionada con los vínculos de los/las docentes con las instituciones, la familia y el Estado en la implementación de esta nueva modalidad de enseñanza. Nos preguntamos: ¿qué función cumple el Estado como garante de derechos en el acceso a las tecnologías digitales? ¿Qué rol le cabe a la familia en el acompañamiento de los procesos pedagógicos mediados con TIC? ¿Cómo comunican las necesidades de su contexto a los/as docentes? ¿Qué posición ocupan las instituciones en esta relación de comunicación entre docentes y alumnos enmarcada en la virtualidad?

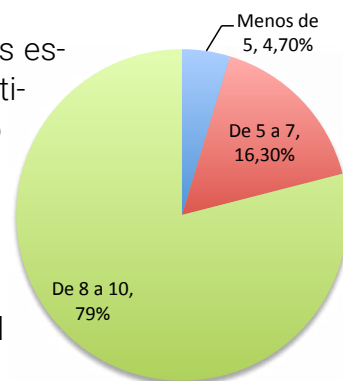
Vínculos con el Estado, instituciones y familias

En la Argentina, la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos fue establecida el lunes 16 de marzo de 2020 a través de la Resolución N°108/20 del Ministerio de Educación de la Nación y fue extendida, posteriormente, por el decreto presidencial N°297/20 que dispuso el aislamiento social, preventivo y obligatorio. Junto con la suspensión de clases presenciales, el Estado diseñó un conjunto amplio de acciones para sostener las tareas escolares en los hogares, en lo que comenzó a llamarse continuidad pedagógica.

En el marco de lo presentado anteriormente, la encuesta propuso a los/as docentes establecer sus valoraciones acerca del acompañamiento por parte de las gestiones de las escuelas secundarias en las que trabajan durante el comienzo del ASPO. Así como también por parte de las familias de los/as estudiantes. Las preguntas proponían

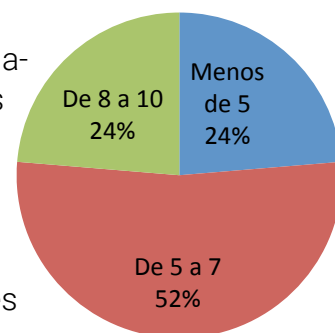
valorar dicho acompañamiento en una escala del 1 al 10 siendo 1 en más bajo y 10 en más alto grado.

En lo que respecta a la gestión institucional de las escuelas, los/as docentes consultados valoraron positivamente el acompañamiento recibido calificándolo en la mayoría de los casos por encima de 5. Y al referir el porqué de su valoración se destacan: la predisposición para ayudar a resolver problemas, el asesoramiento técnico y la comunicación fluida (ya sea para el intercambio de actividades como para el planteo de dificultades de diversa índole).



Frente a la misma pregunta respecto al acompañamiento familiar, por su parte, la valoración es más baja, con el 23% de los/as docentes calificándolo por debajo de 5:

El rol de la familia en este contexto es, sin embargo, de gran importancia ya que en muchos casos (aun cuando en el nivel secundario los/as estudiantes suelen tener acceso personal a algún dispositivo con conectividad) son el nexo para la comunicación con los/as estudiantes. Desde la órbita estatal, en el sitio web de la Dirección General de Cultura y Educación, en la sección “Continuemos estudiando” dentro de la cual se encuentran los materiales elaborados por el estado para la Continuidad Pedagógica durante el ASPO-, hay un texto especialmente dirigido a las familias (DGCyE, 2020), en el que se remarca su rol en esta coyuntura cuando indica que se ha...



“elaborado un Programa de Continuidad Pedagógica para que las y los estudiantes puedan continuar con sus trayectos educativos durante el período en el cual no concurrirán a (...) las escuelas”.

Asimismo se indica que...

“en este marco, produjimos una serie de Cuadernillos para la Continuidad Pedagógica destinados a los diferentes niveles del sistema educativo provincial. Se trata de materiales que estarán disponibles en formato digital en el portal ABC y que también llegarán impresos a las escuelas para su distribución entre quienes no poseen conectividad”.

Finalmente, se hace referencia a los roles esperados cuando se indica que...

“durante este período, las y los docentes orientarán las actividades educativas que se pongan en marcha. Se mantendrán en contacto con las familias y las y los estudiantes para atravesar juntos esta situación y asegurar el derecho a la educación de todas y todos (...) entendemos que será muy importante el papel que desempeñen las familias al colaborar en el desarrollo de las tareas de las niñas, los niños y los jóvenes”.

En este sentido, la primera impresión de los/as docentes respecto del rol asumido por las familias en los inicios del ASPO no se correspondía aún con el esperado. Cabe, no obstante indicar -considerando que se trata de un relevamiento de percepciones iniciales de los docentes- el potencial de seguir indagando acerca de la relación familia y escuela, y cómo siguió dicho vínculo con el avance del año y la educación virtualizada.

Por su parte, en lo que respecta a la relación con el estado, como se indicó, en lo referido a la Provincia de Buenos Aires, el Programa de Continuidad Pedagógica dispuso la distribución de cuadernillos con actividades destinados, tal como lo indica en su sitio web, a que “las y los jóvenes continúen aprendiendo con el acompañamiento de sus docentes”. Al ser consultados sobre si “¿Utilizaste alguno/s de lo/s formato/s diseñados por los Ministerios de Educación -nacional y provincial- para trabajar en este período? (Seguimos Educando; Continuemos estudiando, otro)”, el 81,4% de los/as docentes consultados respondieron que no. Entre los motivos explicitados el que más se reitera es que no lo consideraron necesario, especialmente porque o se adaptaron contenidos previos o se realizaron adecuaciones a nivel institucional sin recurrir a la propuesta estandarizada. Algunos/as docentes observan, en este sentido, que optaron por adaptar lo que ya tenían planificado, su propia propuesta, o que los cuadernillos diseñados en la órbita estatal no contemplan ciertas diferencias de contenidos curriculares entre años o directamente no ofrecen actividades para algunos espacios en particular.

Propuesta didáctica

Como tercera dimensión a contemplar en el análisis de la encuesta, mencionamos las propuestas pedagógicas de los/as docentes. En

relación con este punto, la encuesta indagó acerca de los tipos de actividades propuestas en los inicios del ASPO para el formato no presencial.

Creemos relevante aquí tener presente el enfoque conceptual desde el que se pensó el proyecto PIO en el que se enmarca el relevamiento analizado. En este marco puede decirse que la innovación (en este caso demandada por el contexto emergente de pandemia) comprende, como sostiene Bourdieu (2012), dos dimensiones relacionales: las condiciones materiales en las que se producen y las disposiciones de los sujetos para afrontar dichas innovaciones. Por ello, además de mencionar los tipos de actividades llevadas adelante por los/as docentes, se hará referencia aquí a la valoración que estos tienen de la respuesta de los/as estudiantes y su participación en dichas propuestas.

Respecto de las actividades, entonces, los/as docentes mencionan en su mayoría actividades que no son exclusivas de la modalidad virtual como análisis de texto, lectura comprensiva y realización de cuestionarios. A estas actividades se suma, en algunos casos, la mención a la búsqueda en páginas web: “Resolución de trabajos prácticos con búsqueda online de información”, por ejemplo.

En los que refiere a formato no escrito, lo más mencionado es el trabajo con videos, ya sea mediante su observación y análisis (“trabajo práctico con videos explicativos”) o su realización y edición (“vídeos explicativos donde resumo lo trabajado/o propuesto”). Luego, se hace referencia -aunque en menor medida- al uso de apps (“se emplean apps para llevar adelante ciertas actividades para conseguir la vinculación de todos los contenidos trabajados”), y menciones particulares a otros recursos como: “Producciones estéticas digitales”, “clases con plataformas como zoom y skype”, o “actividades de producción oral en WhatsApp”.

Aquí es interesante rescatar que, más allá de la mención de herramientas del entorno virtual, la principal referencia de los/as docentes al ser consultados por la planificación de actividades al inicio del ASPO siguen siendo competencias vinculadas con la lectura y la escritura. Se podría, en esta dirección, continuar la indagación acerca de los formatos elegidos por los docentes para darles quizás seguridad frente a un contexto emergente en el que las demandas de modificar prácticas han resultado radicales. Y cruzar esta indagación con los cambios que los dispositivos digitales generan en las subjetividades.

En este sentido pueden recuperarse algunos planteos respecto a los impactos que en la subjetividad tiene el uso de los dispositivos y

formatos digitales para la enseñanza. Desde la perspectiva de Sibilia (2014) podría hablarse de una compatibilidad de los sujetos con respecto a los dispositivos tecnológicos actuales, del mismo modo en que antes tenían compatibilidad con otras tecnologías como por ejemplo la del libro o el lápiz y el papel. Desde esta perspectiva los vínculos virtuales adquieren un estatus de materialidad según el que las relaciones que tenemos por medio de las redes sociales, por ejemplo, son tan reales como las relaciones cara a cara (Casenave, 2019). En esta coyuntura, gran parte de las rutinas diarias se han tecnologizado, permitiendo continuar la presencia física en la electrónica, que no exige la co-presencialidad. Aunque se trate de un espacio sin materialidad física, se materializa en las relaciones que se mantienen, por ejemplo, a través de las redes sociales: las interacciones en la virtualidad, las repercusiones, las respuestas recibidas se sienten como en carne propia. Por lo tanto los vínculos virtualizados se han convertido en una extensión de la forma relacional clásica: el “cara a cara”.

En el caso de los/as docentes encuestados, dicho impacto de los formatos digitales, si bien se enuncia, no se traduce aún en lo que se expresa sobre la planificación de actividades. Lo que sí se manifiesta es la necesidad de pensar otros modos de participación en la virtualidad, frente a lo que antes se regulaba en la presencia: falta de entrega de trabajos, no concurrencia a encuentros sincrónicos y por ende, discontinuidad en el vínculo y la continuidad pedagógica.

Una segunda relación es la que puede establecerse con el planteo de Sadin (2017) respecto al modo en que el entrelazamiento entre lo digital y lo real nos lleva a generar un cambio en nuestra cognición y a producir una “hibridación impalpable que mezcla cuerpos y códigos digitales” (Sadin, 2017, p.151). Para el autor, la importancia que ha tomado la abstracción digital en el último tiempo nos lleva a aferrarnos a la realidad más esencial y vital que nos define como humanos. La obtención de un equilibrio entre cuerpos materiales y digitales nos permitirá enriquecernos de los avances tecnológicos manteniendo nuestra capacidad crítica. Este es un planteo interesante para recuperar en la medida en que las prácticas educativas se sigan desarrollando en entornos digitales.

Volviendo a lo expresado por los/as docentes en la encuesta, al referirse, finalmente a la respuesta de los/as estudiantes a sus propuestas virtuales, sólo 10 docentes las calificaron por debajo de 5 (siendo 1 el nivel más bajo de respuesta y 10 el más alto), es decir que valoraron

positivamente la participación estudiantil hasta el momento. Al referir a los motivos por los que en algunos casos no obtuvieron respuestas, la razón más mencionada fue, nuevamente, la falta de conectividad o recursos materiales de sus estudiantes.

Aquí hay también un punto interesante para seguir reflexionando acerca del cruce entre las nuevas subjetividades producto de los dispositivos tecnológicos y la *big data* a los que nos referimos antes y la desigualdad social y de acceso educativo existente que se comenzaba a hacer más visible a inicios del ASPO.

Conclusiones

Cuando Martín Barbero hace referencia a las hibridaciones -no sólo actuales sino históricas- entre el conocimiento y la técnica advierte que “ahora es el entorno digital el que se nos vuelve más aceleradamente natural; pues cada vez hace mayor parte de nuestra corporeidad, de nuestra sensibilidad y de nuestra cognitividad” (2015, p.28).

En los inicios del ASPO en la Provincia de Buenos Aires, los/as docentes de la escuela secundaria comenzaban a tener que repensar esta relación para llevar adelante sus prácticas educativas, debido al necesario pasaje del formato presencial al virtual.

El relevamiento inicial ha sido una herramienta fundamental para realizar un diagnóstico acerca de la situación en la que los/as docentes de las escuelas que conforman la muestra del proyecto de investigación debieron organizar su trabajo y proponer nuevas formas de encuentro y comunicación, superando la barrera que plantea la distancia física.

La virtualización de la educación generó un reacomodamiento en los espacios y tiempos de trabajo. El aula dejó de ser el ámbito privilegiado para la enseñanza y fue reemplazado por el hogar, donde se mezclan las actividades familiares y las urgencias de la vida cotidiana atraviesan el quehacer laboral de forma diversa. El tiempo de trabajo y los horarios se tornaron flexibles. La respuesta a demanda por parte de los/as profesores/as extendió las horas dedicadas a la docencia, generó sobrecarga de tareas (cuando no agotamiento) y demandó nuevos aprendizajes.

El impacto fue importante, y pasadas unas semanas del primer cimbronazo, las percepciones iniciales que se pudieron relevar daban cuenta de los modos que adquirió dicho pasaje. En primer lugar, que los/as docentes imaginaban que los cambios a los que hicieron frente

eran para un tiempo más limitado, y la extensión de la educación virtual como único formato para la comunicación pedagógica se fue dando de manera procesual. Esto se visualizó en la elección de un modo de comunicación docente-estudiantes considerado como ágil y directo por aquellos, como lo es a través de la red social *Whatsapp*. Los/as docentes aportaron, en esa instancia, sus redes personales y las reconvirtieron en espacios para la comunicación profesional/personal.

Esta misma situación en la que se encontraron los/as docentes demandó también a las familias y a las gestiones de las escuelas en la adaptación de ciertas prácticas al volcar la educación al ámbito del hogar y las comunicaciones a la virtualidad. Los/as docentes han construido -a instancias de inicio del ASPO- una valoración positiva del acompañamiento recibido por parte de las instituciones educativas de las que forman parte, mientras que aún demandan un mayor involucramiento por parte de las familias, dada su relevancia en el contexto. En términos de vínculos con otras instancias (estatales, institucionales y familiares), las percepciones de los/as docentes se dirimen entre la consideración del potencial que tienen las redes y herramientas web para el despliegue de recursos para la enseñanza, y la conciencia de la desigualdad de acceso y condiciones materiales de los/as estudiantes, que visualizaron al entrar a los hogares.

Está claro que el contexto no dejó lugar a la elección. El nuevo panorama demandó una importante transformación de los modos de planificar el trabajo, de crear el “clima de aula”, de enseñar y vincularse con los otros. Y en este marco, las TIC son las herramientas a disposición para concretar tales desafíos. Pensar la enseñanza en la virtualidad, para garantizar la continuidad, requiere tener presente la idea de comunicación pedagógica, entendida como un proceso que se sostiene en el intercambio democrático con los otros, e implica la inscripción de los sujetos en la cultura a partir de la trascendencia del mundo subjetivo hacia el mundo social (Errobidart, 2019). Esto también es posible en el contexto de aislamiento y distancia social.

En los inicios del ASPO, al momento de pensar sus propuestas pedagógicas adaptadas a la virtualidad los/as docentes recurren aún en general a actividades tradicionales a las que se les ha agregado algún recurso novedoso, en general a los fines de dinamizar su comunicación. No obstante, si consideramos que los cambios que se venían sucediendo no sólo en materia tecnológica sino cultural “han acarreado una serie de expectativas y de formas de pensar acerca de dónde,

cómo, cuándo y por qué se aprende” (Burbules, 2014, p.4) y que, en un sentido práctico, “las nuevas tecnologías desdibujan las divisiones hasta ahora definidas entre las actividades o ámbitos de la vida que tradicionalmente hemos visualizado como separadas” (Burbules, 2014, p.4), las percepciones iniciales de los/as docentes en pandemia permiten proyectar algunas posibilidades del aprendizaje ubicuo.

Para concluir, a los/as docentes se les invitó a comentar alguna situación (positiva o negativa) que se hubiera manifestado como consecuencia de la forma de trabajo no presencial y, a estas instancias, varios hicieron referencia a la posibilidad de resignificar sus propuestas pedagógicas, de “aprender a utilizar la tecnología con aplicaciones que no sean únicamente de entretenimiento” y, como contracara negativa, la soledad del trabajo frente a las pantallas. Y aquí cobra valor la posibilidad de proyectar capacitaciones en herramientas prácticas y a la vez reflexivas, que lleven a los/as docentes a crecer en el ejercicio de herramientas y sus usos para la enseñanza pero que incentiven, también, el trabajo colaborativo y la construcción colectiva de saberes con colegas en situaciones similares.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2012). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Burbules, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Revista de Políticas Educativas/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (104) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>
- Casenave, G. (2019). Docentes enredados. La comunicación virtual en las escuelas secundarias. *Revista Reflexiones académicas en Diseño y Comunicación*, (40), 105-108.
- Canal ISEP. (23 de abril 2020). *La clase en pantuflas. Conversatorio virtual con Inés Dussel*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿Tsunami digital o más de lo mismo? *Revista T* 10-11.
- Errobidart, A. (2019). La comunicación pedagógica y las TIC en la escuela secundaria. Misceláneas de una relación conflictiva. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, 17 (17), 1-18. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-171707>
- IFIPracEd - ECienTec (2019). Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses. Proyecto Interdisciplinario Orientado (PIO), Facultad de Ciencias Sociales – Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.

Freire, P. (1993). *Política y educación*. Siglo XXI.

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

Martín Barbero, J. (2015). ¿Desde dónde pensamos la comunicación hoy? *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 128, 13-29. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i128.2545>

Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Caja Negra Editorial.

Sibila, P. (2012). ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Tinta Fresca.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Sitios

Dirección General de Cultura y Educación – DGCyE (2020). <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar>

Nota

Todas las tablas y gráficos son de elaboración propia. 2021.

Comunicación, tecnología y educación: reflexiones sobre espacios formativos virtuales destinados a docentes en el contexto de emergencia sanitaria y educativa

Silvina Mentasti

Resumen

Una de las mayores transformaciones que ha producido la pandemia se registra en el campo educativo. El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) producto de la emergencia sanitaria, produjo una emergencia educativa. Ante la imposibilidad de encontrarse, tanto docentes como estudiantes han tenido que comenzar a comprender y utilizar las lógicas de enseñanza y aprendizajes mediadas por tecnología. El acelerado avance del COVID-19 no ha permitido a las instituciones educativas la elaboración de un plan de acción preliminar a los hechos, por lo cual, la reinención de las clases ha tenido que suceder sobre la marcha.

Según informes de UNESCO (2020) es posible afirmar que la actual coyuntura ha exacerbado las desigualdades educativas en todo el mundo. Por lo tanto, ante esta realidad adversa surgen diversos interrogantes en torno a las mediaciones necesarias para efectivizar el acto pedagógico.

Este artículo se enfoca en el análisis de un proceso de capacitación en el contexto de emergencia sanitaria. Específicamente, se propone abordar el trabajo de las y los docentes que cursaron el Seminario/Taller denominado “Enseñanza virtual en la escuela secundaria 2020” dictado por integrantes del Proyecto de Investigación Orientada (PIO)

“Escuelas secundarias, configuraciones culturales y aprendizajes significativos” mediante la plataforma Sociales Virtual en el período abril-junio del corriente año. Específicamente, se indagará la actitud de los cursantes como usuarios y productores a partir de los contenidos del curso y cómo la apropiación -o ausencia de ella- se ha reflejado en las producciones finales.

Palabras clave: capacitación docente; emergencia sanitaria/educativa; usuarios; tecnologías digitales

Introducción

En pleno apogeo del siglo XXI, nos encontramos en una situación incierta. Estamos frente a una amenaza que no distingue de fronteras como lo es la pandemia de COVID-19. Esta coyuntura nos obliga a afrontar una crisis que afecta a todos los ámbitos dado que la actual emergencia sanitaria ha generado la detención de la economía, de la circulación masiva de personas, los encuentros sociales, la digitalización de la educación e incluso, en algunos casos, la parálisis del acto pedagógico.

Si bien hubo muchas pandemias en la historia de nuestra humanidad, nunca estuvimos en un estado de cuarentena global y, en esta oportunidad, no pensamos que la transición hacia la virtualidad iba a ser tan veloz. En lo que respecta al campo educativo, la mudanza de la presencialidad a la no-presencialidad en diversos formatos fue abrupta y las políticas educativas adoptaron medidas que variaron de acuerdo a cada caso. En Latinoamérica, todos los países de la región, a excepción de Nicaragua, han adoptado sistemas de educación mediada por tecnologías tanto analógicas como digitales (Quezada, 2020).

Al respecto, hay quienes sostienen que el escenario actual da cuenta, de alguna manera, de lo que será la educación en un futuro ponderando el aprendizaje en línea por sobre la presencialidad en la escuela (con todo lo que ello conlleva). Por otro lado se encuentran quienes sostienen que este es un escenario distópico “que llevará a la pérdida de la dimensión pública y común de la escolarización” (Dussel, 2020, p. 2). Giorgio Agamben (2020) se ubica en este escenario y en su escrito *Requiem per gli studenti* hace referencia a la pérdida del estudiantado como forma de vida a partir de la llegada de las tecnologías digitales.

No obstante, no hay dudas de que la enseñanza remota de emergencia (Fauré y Chavez, 2020) que se está ofreciendo en Argentina no presenta su mejor versión dado que en el actual contexto de emergencia sanitaria se profundizan las desigualdades preexistentes en la sociedad. Al respecto de ello, la UNESCO (2020) realizó un informe de seguimiento de la actual situación educativa en el mundo en donde manifiesta (entre otras cuestiones) que pese a los esfuerzos realizados, millones de personas están perdiendo la oportunidad de aprender hoy.

A su vez, afirman que las oportunidades educativas de cada sujeto se encuentran definidas a partir de la identidad, el origen social y las capacidades de cada educando. Evidentemente, en este contexto las desigualdades se amplían. Un ejemplo de ello son las desigualdades en torno al acceso a dispositivos tecnológicos e incluso a internet en sí, herramientas que actualmente resultan sustanciales para seguir aprendiendo.

Esta situación circunscribe las prácticas pedagógicas cotidianas al escenario virtual, lo cual se constituye como un desafío no solamente para los y las docentes sino también para las y los estudiantes. Incluso los lleva a repensar su propia práctica. Si bien la experiencia en cada caso puede variar, de acuerdo con la formación y trayectoria de cada educador, no hay dudas de que han tenido que repensar sus prácticas para poder adecuar sus propuestas pedagógicas a este escenario de la excepcionalidad (Agamben, 2005).

Ante este escenario, muchos han participado de instancias formativas complementarias para optimizar la adecuación de sus prácticas pedagógicas a la virtualidad. El eje de este artículo gira en torno a este último punto, dado que indagaré en la capacitación virtual a docentes a partir del relato de una experiencia. Específicamente, abordaré el trabajo de los educadores en el Seminario/Taller denominado “Enseñanza virtual en la escuela secundaria 2020” y su rol como usuarios y productores de contenido a partir de los materiales y las herramientas brindadas por los gestores del curso. A partir de ello, pretendo observar las producciones finales realizadas y ver cómo se refleja allí la apropiación de las propuestas y herramientas ofrecidas por las y los docentes dictantes del curso.

El escrito se dividirá en tres partes. En principio, se hará referencia al actual estado de excepción impuesto por el aislamiento social, focalizando en la emergencia educativa y la necesaria formación y capacitación por parte de los docentes para poder desempeñar sus prácticas

cotidianas a lo digital. En segundo lugar, se abordará el rol de las y los inscriptos como usuarios de la capacitación mencionada en el párrafo anterior y, por último, se reflexionará sobre sus producciones. En este caso, me interesa analizar si piensan en modelos de enseñanza híbridos en donde combinen las tecnologías digitales con otras analógicas o bien, si proyectan sus propuestas únicamente hacia la utilización de herramientas y recursos digitales.

Para efectuar este análisis me propongo aplicar el enfoque comunicacional sobre los usuarios de las tecnologías digitales a la experiencia del curso formativo para docentes. Asimismo, pretendo indagar en los usos didácticos de las herramientas y los recursos digitales propuestos en el curso.

Garantizar la continuidad pedagógica en un contexto adverso

En el primer trimestre del año, cuando se define al COVID-19 en la categoría de pandemia, se decide que una de las medidas para evitar la propagación del virus radica en evitar los sitios donde se generen conglomerados de personas. A partir de esta normativa, las instituciones educativas se cerraron por considerarse focos potenciales de transmisión masiva del virus.

En esta situación de confinamiento, se produce una migración de las aulas físicas a otras modalidades de no-presencialidad, entre las que cobra relevancia la virtualidad en la mayor parte del mundo. Ante la imposibilidad de encontrarse en la presencialidad, los y las docentes deben adecuar sus prácticas pedagógicas cotidianas, lo cual comprende sus respectivas dificultades dado que esta adecuación implica “recrear, aunque sea una parte de lo que se pone en juego en los salones de clase, bajo el formato que ofrece una pantalla y la conectividad a internet” (Arata, 2020, p. 1).

Resulta pertinente destacar que, hasta el momento, no había tenido lugar -en el sistema educativo nacional- un fenómeno similar en donde no se prevea ninguna instancia de presencialidad. Si bien ello depende de la práctica pedagógica de cada docente, su formación y trayectoria y su organización de las clases, existen experiencias en donde el trabajo en las plataformas virtuales se ha complementado con lo desarrollado en la presencialidad.

Sin dudas, la suspensión de las clases presenciales se constituye en un desafío para la educación dado que el epicentro en torno al cual se organizaba, hasta el momento, el sistema educativo se trasladó de las escuelas a los respectivos hogares de cada docente y de cada estudiante. Si bien se han impulsado políticas educativas que prevén la continuidad del acto pedagógico, es posible afirmar que las posibilidades de sostener dicha continuidad pasaron a depender, más que nada, de los recursos propios tanto de las familias que acompañan las tareas escolares de sus hijos como de las y los docentes mismos (Cardini *et al.*, 2020).

En este contexto, caracterizado por la complejidad, el tiempo de trabajo también se ha alterado dado que se ha producido una domesticación de lo escolar. Sin dudas, la pandemia produjo nuevas configuraciones espacio-temporales que desdibujaron los límites del tiempo de trabajo. Se requiere de una mayor presencia por parte de las y los educadores para poder intervenir ante las dificultades que se presentan en los diversos procesos de enseñanza aprendizaje. En línea con esta cuestión, Inés Dussel (2020) destaca que “los nuevos espacio-tiempos de lo digital son muy desafiantes para ciertas formas de trabajo con los saberes” (p. 9).

Las pedagogías pandémicas (Williamson *et al.*, 2020) trasladan la escuela y el aula al hogar y ello ha generado alteraciones concretas en el desempeño de cada uno de los actores implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Respecto de los y las docentes en este contexto de digitalización de la enseñanza, han debido reelaborar sus propuestas pedagógicas ya que la virtualidad requiere, en primera instancia, repensar aquello que cada uno sabía hacer en la presencialidad hacia otro formato. Para ello es necesario seleccionar y diseñar una propuesta pedagógica mediada con plataformas que resulten útiles a los fines que cada uno se plantea, elaborar actividades para acompañar ese proceso, grabar los encuentros para quienes presenten dificultades de conexión, entre otras cuestiones novedosas.

No se trata de utilizar dispositivos o recursos tecnológicos por el mero hecho de usarlos sino que es necesario transformarlos en contenidos educativos con propuestas didácticas. Ahora bien, la oportunidad de que estos recursos y dispositivos se conviertan en contenidos pedagógicos depende de las habilidades digitales de cada docente (Cardini *et al.*, 2020).

Ante la situación expuesta y dadas las solicitudes de espacios de capacitación docente, se han llevado a cabo diversas iniciativas que buscaron acompañar a las y los educadores en esta ardua y compleja tarea y, al mismo tiempo, fortalecer sus capacidades para continuar con el acto pedagógico en el contexto de aislamiento. Dichas iniciativas buscaron realizar un acompañamiento integral, es decir, no solamente focalizaron en reorientar las prácticas de la enseñanza a la virtualidad sino que también ofrecieron espacios de contención y reflexión.

Estos espacios resultan sustanciales para los y las docentes, dada la responsabilidad que supone su rol, en el actual contexto de virtualidad. En este sentido, el desafío es doble, debido a que no solamente deben construir prácticas de la enseñanza que sean realmente poderosas y significativas sino “que sean tan poderosas que hagan que, cuando la pandemia se aquiete y podamos volver a las instituciones desde una perspectiva física, tengamos a todes les chiques que tenemos que tener ahí adentro. Que todo esto tenga sentido desde el punto de vista pedagógico” (Maggio, 2020, p. 9).

En palabras de Carina Lion (2020): “lo virtual nos demanda ser creativos; dialogar y construir en colaboración con quienes, desde las redes, y desde distintos entornos puede aportar perspectivas, lineamientos, ideas, actividades y recursos múltiples. El desafío es el de la complejidad” (p. 3). Es ante este escenario, caracterizado por la complejidad como bien afirma Lion, que las y los educadores tienen la oportunidad (aunque de manera forzada) de re-pensarse como tales.

Los y las docentes como usuarios¹⁶ del Seminario formativo

En este apartado me detendré en la experiencia de los cursantes en el Seminario/Taller denominado “Enseñanza virtual en la escuela secundaria 2020” dictado por docentes e investigadores del Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas (NACT - IFIPrac-Ed) y del Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas Educación en Ciencias con Tecnologías (NACT - ECienTec) que tuvo lugar en el período abril-junio del corriente año.

La propuesta se llevó a cabo en el primer período del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y se desarrolló en la plataforma

¹⁶ Dicha observación se realiza a partir de una concepción que hace referencia al uso de las tecnologías.

Sociales Virtual de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN. En un principio, estuvo destinada a docentes de nivel secundario. No obstante, entre las y los 132 inscriptos e inscriptas totales se incorporaron tanto profesores de secundario como de nivel terciario y maestras. Incluso lo hicieron integrantes de equipos de gestión y equipos orientadores de escuelas primarias y secundarias. Asimismo, la convocatoria trascendió los límites de la ciudad de Olavarría –sede de la Facultad- dado que también se inscribieron al seminario docentes de Azul, Bolívar y Cacharí.

A partir de un análisis de expectativas de los participantes respecto del curso, se decidió reformular ciertas cuestiones de la propuesta formativa a fin de satisfacer las demandas concretas de los actores del sistema educativo. Se organizaron los contenidos en torno a tres ejes que comprendieron desde el desarrollo teórico y explicativo de la ciudadanía digital (acompañado con actividades de intercambio y sensibilización), el desarrollo conceptual de lo que comprendemos como aprendizaje colaborativo y, por último, la enseñanza particular de las disciplinas (entre las cuales se incluyen Ciencias Naturales y Exactas y Ciencias Sociales y Lengua).

Una de las cuestiones que me interesa abordar de este Seminario/ taller es la actitud de los docentes participantes como usuarios tanto de los contenidos como de las herramientas que se fueron ofreciendo en el dictado del mismo. En este sentido, considero pertinente retomar el término “prosumer” que apareció por primera vez en el libro de Alvin Toffler (1980) denominado *The third wave* (La tercera ola, según su traducción). Este autor conformaba este concepto a partir de dos palabras diferentes. Se podría desglosar de esta manera: productor + consumidor de contenidos.

El concepto se acuñó para hacer referencia a la ruptura vivida a partir de la llegada de la Web 2.0 respecto de la posición de los usuarios de los medios de comunicación y las producciones culturales. El cambio fue rotundo ya que pasaron de ser espectadores de los mensajes provenientes de los medios a ser protagonistas activos de los mismos, puesto que a partir de la interacción que ofrece la web no solamente podían consumir aquello que les ofrecía, sino también podían seleccionar el contenido, adaptarlo a sus experiencias y necesidades y producir algo al respecto. Además contaron con la posibilidad de generar vínculos con los propios contenidos e incluso con otros usuarios, algo que hasta el momento era imposible de imaginar (Canavilhas, 2011).

Por lo tanto, considerar a los usuarios de este curso como prosumidores implica dar cuenta que cada uno de los inscriptos ha podido, en principio, utilizar los recursos ofrecidos en el período de la cursada y, luego, apropiarse de las herramientas respecto de sus necesidades particulares de acuerdo su rol en el sistema escolar.

Otro concepto que entra en juego en este análisis es el de apropiación. En particular me interesa, en línea con lo desarrollado párrafos anteriores respecto de los usuarios, retomar la noción de apropiación de los recursos utilizados y la consecuente resignificación de sus prácticas. Esta consideración se incluye dado que permite pensar no únicamente en cómo utilizan las y los inscriptos cada herramienta sino, más bien, cómo han podido (o no) alterar los fines con los que fueron creados inicialmente para adaptarlos a sus intereses y así justificar su uso como una herramienta pedagógica sustancial para sus prácticas didácticas.

En el campo comunicacional se pueden nombrar varios autores que trabajan con la noción de apropiación tecnológica en particular. No obstante, me interesa focalizar en los aportes realizados por Susana Morales (2017).¹⁷ En su texto *Imaginación y software: aportes para la construcción del paradigma de la apropiación* la autora destaca, respecto del uso de las tecnologías, que “los actores sociales las adoptan y adaptan, con mayores o menores niveles de creatividad y aprovechando el potencial de la interactividad que ellas posibilitan, para la concreción de proyectos de autonomía individual y colectiva” (p. 1-2). Considero que esta cita resume, de alguna manera, la aproximación conceptual que encontré entre el término usuario prosumidor por un lado, y la noción de apropiación, por el otro. El punto de contacto se encuentra en la referencia de la autora a la posibilidad de adaptar las herramientas y recursos brindados por docentes del curso a las necesidades particulares de cada inscripto e inscripta, más allá de la funcionalidad con la que los desarrolladores las pensaron inicialmente.

Ahora bien... ¿De qué manera se puede visualizar si los y las participantes del curso hicieron este proceso de apropiación didáctica (sea de manera explícita o implícita)? Focalizaré, principalmente, en sus producciones y en las propuestas finales. En el siguiente apartado

¹⁷ La selección de esta autora por sobre otros referentes en los estudios sobre apropiación no resulta azarosa sino se debe a la consideración de su aporte como el que mejor se adapta a los objetivos de análisis de este trabajo.

explicaré lo requerido por las y los gestores del curso como trabajo de integración de los contenidos explicados y las herramientas ofrecidas en el seminario formativo.

Sin embargo, antes de continuar, considero sustancial considerar el escenario de excepcionalidad en el cual se desarrolla el curso, el cual pudo llegar a interferir en el desempeño de las y los inscriptos en el espacio ya que se ponen en juego otros factores: tanto del contexto socio histórico particular como del plano individual.

Si bien destaco que la apropiación tecnológica tiene que entenderse en su contexto determinado (Angeriz, 2019) existen variables que escaparon al registro de campo formal que las y los gestores del curso realizaron, las que se manifestaron en conversaciones informales con quienes se inscribieron al Seminario. En más de una oportunidad han hecho referencia a las dificultades que les genera el contexto, no solamente en lo que respecta a su desempeño docente sino también a otros factores personales que no tienen que ver con el curso formativo. A su vez, tampoco se realizó un relevamiento de conocimiento previo de las herramientas ya que no era un requisito para la inscripción. Sin embargo, la mayoría ha manifestado que, si bien conocía ciertas herramientas como *Google Classroom*, por ejemplo, desconocía ciertas funcionalidades que se dictaron en el Seminario.

La elaboración de una unidad didáctica

La actividad final consistía en el desarrollo de la Unidad Didáctica en entornos virtuales. Dicha propuesta surgió a partir del objetivo general del curso, que pretendía ofrecer a las y los interesados determinados conocimientos y estrategias fundamentales para contribuir al desarrollo de su trabajo en la virtualidad en esta situación de excepcionalidad. Asimismo, se esperó que quienes se inscribieron puedan confeccionar propuestas de trabajo que contribuyan al aprendizaje significativo de las disciplinas.

En particular, se propuso que a partir de los temas desarrollados en el seminario (ciudadanía digital, aprendizaje colaborativo, aprendizaje significativo, planificación de un aula virtual, enseñanza de las disciplinas, comunicación en el aula virtual, entre otros) seleccionen una unidad temática de su programa docente en acción para trabajar en la actividad de cierre. Con el objetivo de ofrecer una orientación a los y las cursantes, se puso a disposición una ficha con elementos fundamentales a la hora de pensar una Unidad Didáctica.

Del total de inscriptos iniciales, menos del 50% llegó a la actividad final y pudo concluir este seminario formativo. Ante el anuncio del Ministro de Educación de la Nación respecto de la eliminación de las calificaciones, y por razones personales de cada docente que tal vez no conocimos, el número de cursantes activos fue disminuyendo hasta dar por finalizado el seminario.

Del total de inscriptos que acreditaron el seminario, hubo quienes armaron su propuesta en torno a temáticas correspondientes al área de Ciencias Exactas y Naturales mientras que otros desarrollaron su actividad con contenidos vinculados al área de Ciencias Sociales y Lenguajes. Entre las producciones correspondientes al primer bloque disciplinar se puede mencionar una Unidad Didáctica en donde una docente de fisicoquímica de 2^{do} año del Ciclo Básico propone trabajar el contenido "los estados de la materia". En su actividad de cierre, ubica el aula en la plataforma *Google Classroom* y desglosa una serie de actividades procesuales que van desde la explicación de los contenidos teóricos con ejemplos pertinentes a cada uno de los casos, pasando por la articulación con diferentes vídeos alojados en plataformas virtuales (*Youtube*, por ejemplo) en donde se trabaja con simulaciones de los cambios de estado de la materia, hasta, la experimentación práctica de los contenidos que realizarán las y los estudiantes, en cada una de sus casas. En esta última instancia, la docente les propone realizar grabaciones cortas explicando la actividad experimental. Para la evaluación, elaboró una rúbrica donde considera la participación, comunicación, resolución de problemas y aplicación del contenido teórico sobre la práctica de cada uno de las y los estudiantes.

Al igual que la propuesta anterior, otra Unidad Didáctica se enmarca en contenidos de fisicoquímica, pero ubicada en 3^{er} año del Ciclo Básico. En este caso, se propone realizar un abordaje colaborativo con el apoyo del área de Matemáticas dado que el contenido vertebrador de la actividad es la medida de las magnitudes físicas, su expresión, las magnitudes derivadas, entre otros contenidos específicos. La herramienta central de la propuesta es un Formulario de Google. Allí las y los destinatarios encuentran las herramientas digitales con las que trabajarán. Entre ellas se incluyen *Wakelet* y *Geogebra*. Por otro lado, ofrece links de videos de *Youtube*, libros y portales educativos para fortalecer el contenido conceptual. Por último, para realizar una valoración pedagógica genuina del aprendizaje de cada estudiante elaboró una rúbrica. En este punto, me gustaría destacar que la docente la distingue de una

tabla de evaluación que confeccionaría para la presencialidad, en condiciones completamente diferentes.

Otra propuesta del bloque correspondiente a las Ciencias Naturales y Exactas corresponde al 2^{do} año del Ciclo Básico y se orienta a abordar contenidos vinculados a geometría y magnitudes. En este caso, la docente de matemáticas propone la utilización de la plataforma de videoconferencias *Zoom* para los encuentros sincrónicos y la carga de actividades a la plataforma *Edmodo*. Asimismo, para la resolución de consignas, incluye tanto el uso de las herramientas virtuales *Pilas Bloques* y *Geogebra* como la realización de dibujos y la confección de figuras geométricas con cartulinas. Para la evaluación, elabora una rúbrica con diferentes criterios e indicadores para medir la participación y oralidad de los y las estudiantes, los conocimientos teóricos y prácticas aprendidos, el cumplimiento y la actitud.

Respecto de los trabajos correspondientes al bloque de Ciencias Sociales y Lenguajes, se pueden mencionar algunos correspondientes al área Literatura y a Inglés. Una de las Unidades Didácticas se focaliza en el abordaje de contenidos relacionados a la narración en los textos literarios y está orientado a estudiantes de segundo año de la Escuela Secundaria. En su propuesta, la docente organiza las actividades propuestas en tres momentos que van desde un acercamiento a la narración literaria, pasando por un recorrido de relatos relacionados temáticamente hasta la interrelación de lecturas y el abordaje de la escritura colaborativa como herramienta de trabajo. En cada una de las instancias propone actividades pertinentes a los ejes abordados. Para su resolución, ofrece a los chicos y chicas bibliotecas virtuales y canales literarios de *Youtube*, además de considerar el trabajo con el procesador de textos *Word* y la utilización de recursos de la plataforma virtual institucional *Saet*. Para la evaluación, establece en una serie de puntos los criterios a tener en cuenta.

En otra Unidad Didáctica correspondiente al área de Literatura, la docente de 4to año realiza una propuesta interdisciplinaria que incluye el trabajo con contenidos y profesores de Biología, *Nticx*, análisis de la imagen y salud y adolescencia. Utiliza como punto de partida de las actividades fragmentos de la novela "Rafaela" de Mariana Furiasse. Para la resolución de la actividad propone como instancia colaborativa de aprendizaje un mural digital de *Padlet* en donde los y las estudiantes compartirán lo que piensan y sienten en relación a la novela, la compleja situación de la protagonista del relato, entre otras cuestiones.

Asimismo, utiliza como soporte la plataforma de mensajería *WhatsApp*, más allá de *Google Classroom* donde se aloja el aula virtual. Elabora una rúbrica de evaluación con las herramientas de dicho espacio con diferentes criterios relacionados con la adecuación de los trabajos al objetivo general de la actividad, su coherencia y pertinencia, su organización, la presentación realizada por estudiantes y, fundamentalmente, los aprendizajes logrados.

La última propuesta a la que haré mención se trata de una Unidad Didáctica del espacio curricular Inglés. La docente, de cuarto año de una Escuela Secundaria local, enmarca su propuesta en *Google Classroom*, espacio virtual donde se desarrollan habitualmente las actividades. Propone trabajar con contenidos relacionados a desarrollos tecnológicos y vincularlo con un repaso del pasado simple y pasado continuo, para ello escanea imágenes de contenido ubicado en libros de inglés y ofrece enlaces a videos de *Youtube*. Para la resolución de actividades propone a los y las estudiantes *la posibilidad de generar archivos compartidos en Google Docs o WhatsApp* en donde seleccionen alguna tecnología y desarrollen la utilización que le dieron durante el período de aislamiento y por qué creen que les ha resultado imprescindible. Como trabajo de cierre, elaboró una consigna que propone realizar una imagen descriptiva en la plataforma Canva acompañada de un video a producir por las y los estudiantes, en el que explicarían el uso de tecnología y sus beneficios. Una vez que reúna todas las resoluciones de los estudiantes, la docente las cargará a un muro de *Padlet* para que todos puedan tener acceso a las producciones de sus pares. Para la evaluación utilizará el registro de avance de cada uno de las y los estudiantes y, a su vez, utilizará como recurso un formulario a modo de autoevaluación que completarán los chicos.

En las diferentes propuestas seleccionadas puedo visualizar que las docentes han trabajado con los contenidos disciplinares de las materias a su cargo con recursos digitales presentados en el Seminario. Del mismo modo, han podido adaptarlas a sus necesidades particulares de acuerdo a la enseñanza de las disciplinas con las que trabajan, dejando en evidencia las concepciones dominantes de la enseñanza. No obstante, hay casos donde el trabajo a realizar requiere de producciones híbridas por parte de las y los docentes que participaron del curso, ello implica que combinen las propuestas de las tecnologías digitales con resolución de problemas que requieren de la manipulación de objetos materiales. En otras Unidades Didácticas, predominan las propuestas

con recurso a estrategias digitales prediseñadas, la referencia al contenido tomado de un texto y sobre eso se resuelven los aprendizajes.

Asimismo, se observan diferencias en torno a la función de la evaluación. En este sentido se considera pertinente destacar que el último tema dictado en el seminario formativo fue la evaluación, desarrollando una perspectiva procesual problematizadora de las situaciones didácticas predominantes en el contexto actual, y se propusieron diferentes recursos y procedimientos para registrar las instancias formativas más allá de la calificación. En sus trabajos finales, las docentes elaboraron rúbricas con estrictos criterios mientras que, en otros, las pautas fueron más flexibles, mayoritariamente centradas en el relevamiento de contenidos. A su vez, hubo quienes prefirieron documentar los avances progresivos de los estudiantes e incluso plantearon la posibilidad de utilizar formularios de autoevaluación realizados por ellos mismos como parte de dicho procedimiento.

¿Apropiación tecnológica o adecuación pedagógica? Reflexiones finales sobre el uso de los recursos digitales por parte de los docentes del curso

Los objetivos iniciales de este trabajo se orientaron a la reflexión sobre la experiencia de capacitación virtual para docentes presentada en estas líneas. Particularmente, orienté el análisis al proceder de las docentes en el seminario denominado “Enseñanza virtual en la escuela secundaria 2020” dictado por integrantes de los NACT IFIPRAC-Ed y ECienTec de la UNICEN mediante la plataforma institucional Sociales Virtual. Para ello, presenté seis casos de trabajos finales en donde los inscriptos propusieron una Unidad Didáctica apropiándose de las herramientas ofrecidas durante la cursada. De acuerdo a la enseñanza particular de cada una de las disciplinas, los trayectos formativos de cada docente, los grupos de estudiantes con los que trabajan es que utilizaron de acuerdo a sus propósitos las herramientas digitales que conocieron en el trayecto formativo mencionado. Sin embargo, de acuerdo a sus demandas y los trabajos resultantes, considero que las y los participantes han hecho un uso más bien instrumental de las herramientas ofrecidas dado que si bien -en mayor o menor medida- han logrado cierta apropiación (a la que hago referencia más arriba), no han

logrado posicionarse críticamente frente a la utilización de dichos recursos.¹⁸ En otras palabras, se centraron en el desarrollo de los contenidos curriculares y el uso de herramientas digitales para poder dictarlos sin prestar atención a la perspectiva crítica mediante la cual se pensó el curso formativo, en donde se preveía una reflexión colectiva en torno a la relación enseñanza - aprendizaje y su desarrollo en las plataformas virtuales con soportes digitales.

No es la intención agotar el tema en este espacio. No obstante, puedo concluir que en este contexto es fundamental pensar en la apropiación didáctica de las tecnologías digitales por parte de los y las docentes para poder generar aprendizaje significativo. Si bien el contexto demanda ser innovadores y creativos en las prácticas pedagógicas, considero que el primer paso es definir una posición ante la relación enseñanza-aprendizaje y a partir de ello conocer, trabajar y moldear las herramientas a sus propias demandas para darles un sentido diferente al que fueron pensadas inicialmente. Este es un aporte que va en esa dirección; sin embargo, aún quedan muchos interrogantes por resolver.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción. Homo sacer, II, I*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2020). *Requiem per gli studenti*. Blog Artillería Inmanente. Recuperado el 25 de agosto de 2020 desde: <https://www.iisf.it/index.php/attivita/pubblicazioni-e-archivi/diario-della-crisi/giorgio-agamben-requiem-per-gli-studenti.html>
- Angeriz, E. (2019). La educación del siglo XXI. La construcción de competencias en estudiantes y los procesos de apropiación de la tecnología en sus contextos en A. L. Rivoir y M. J. Morales (Coords.), *Tecnologías digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. 1a ed. CLACSO; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Arata, N. (2020). Razones para reivindicar a esa vieja vaca sagrada llamada escuela. *Pensar la Pandemia. Observatorio social del Coronavirus (69)*. Recuperado el 25 de agosto de 2020 desde: http://www.clacso.org.ar/biblioteca_pandemia/detalle.php?id_libro=2090

¹⁸ Resulta pertinente mencionar que por 'posicionamiento crítico frente a la utilización de los recursos' digitales, se está pensando en la utilización de las distintas opciones que ofrecen las tecnologías ubicando en el centro a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no así focalizando en el desarrollo de los currículums a través de las plataformas o aplicaciones que resulten más convenientes para las y los docentes.

- Canavilhas, J. (2011). El nuevo ecosistema mediático. *Index Comunicación*, 1, 13-24. Recuperado el 25 de agosto de 2020 desde: <https://tinyurl.com/za44tr82>
- Cardini, C., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E. y Ollivier, A. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social*. Programa de Educación. CIPPEC20.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Revista Práxis Educativa*, 15, 1-16. Brasil, Ponta Grossa.
- Fauré, J. y Chávez, J. (2020). Conversatorio: ¿Aprendizaje remoto de emergencia o aprendizaje online?: La tecnología al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Recuperado el 25 de agosto de 2020 desde: <https://tinyurl.com/4nw968ea>
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 5.
- Maggio, M. (2020). Enseñar en tiempos de pandemia 2020. *Bitácora de cuarentena para docentes y pedagogues*.
- Morales, S. (2017). Imaginación y Software: aportes para la construcción del paradigma de la apropiación en R. Cabello y A. López (Eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. 1a ed. Rada Tilly: Del Gato Gris; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Quezada, R. (2020). *Latin American National Responses to COVID-19 in Digital Learning: Current Trends and Future Impact*. Institute of Latin American Studies-Columbia University. Recuperado el 26 de agosto de 2020 desde: <http://ilas.columbia.edu/covid-19-impacts/>
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. New York, EEUU: William Morrow.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y Educación: todos, sin excepción*. Informe de Seguimiento de la Escuela en el Mundo 2020. Recuperado el 25 de agosto de 2020 desde: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Williamson, B.; Enyon, R.; Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45 (2), 107-114. Recuperado el 25 de agosto de 2020 desde: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2020.1761641>

Nota: Si bien no corresponde a los fines de este trabajo, considero importante señalar el que creemos se constituye como el motivo principal de deserción, que llevó a muchos interesados a tomar la decisión de no continuar con la capacitación. De acuerdo a nuestros registros, el último ingreso al aula virtual de muchos y muchas de las y los docentes en cuestión ocurrió durante la primera quincena del mes de mayo. Ello coincide con el anuncio del Ministro de Educación de la Nación, Nicolás Trotta, donde informa la decisión de reemplazar las calificaciones por valoraciones pedagógicas al rendimiento de las y los estudiantes. Según las palabras del mandatario, el objetivo de dicha medida radica en la necesidad de evitar el incremento de la brecha educativa en el contexto de pandemia.

Experiencias educativas en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio en la Universidad. Conmociones y aprendizajes en clave pedagógico-política

Constanza Caffarelli y Ana Viscaíno

Resumen

El presente escrito se propone reflexionar acerca de la revisión conceptual y epistemológica ante la que nos han posicionado las experiencias educativas de formación docente universitaria transitadas en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). En particular, queremos dar cuenta de aquellas condiciones del trabajo docente que han generado procesos de revisión y cambio al interior de las prácticas de enseñanza.

Entendemos que el tránsito por una experiencia de conmoción como la que produce la pandemia del Covid-19 nos ha permitido resignificar la implicancia subjetiva y política de nuestra tarea, inaugurando preguntas y planteando desafíos de frente a las necesidades que experimenta nuestra sociedad en el contexto actual. El despliegue de otras/nuevas formas de acercamiento al enseñar y aprender para quienes desarrollamos la tarea de educar en la Universidad, mediadas por la fuerte implicancia subjetiva desarrollada en dicha experiencia, pone en discusión algunas de las categorías nodales que sustentan nuestro proyecto de investigación –participación, implicación, carácter sociopolítico de las prácticas educativas- y a partir de ello emprendemos estas reflexiones.

Palabras clave: experiencias educativas; implicación subjetiva; participación; ciudadanía

Introducción

Un contexto socio-histórico caracterizado por profundas mutaciones políticas, económicas y culturales se vio sujetado compulsivamente al acontecimiento de la emergencia sanitaria que se instaló con la Covid-19, poniendo en jaque nuestras vidas, nuestras prácticas e imágenes en torno de cómo hacer ciudadanía y sociedad en el tiempo que nos tocó vivir (Bringel y Pleyers, 2020; de Sousa Santos, 2020, 2021; Zizek, 2020; Feierstein, 2021). En tanto educadores, la pregunta sobre las prácticas de la enseñanza en su modalidad virtual nos mostró las múltiples aristas de los procesos que signan esta transformación epocal.

Si bien dichos procesos vienen impactando de diferentes formas en los modos de producción de nuestra vida social, en el pasado año cobraron una fuerza y unos sentidos radicalmente diferenciales. Lo nuevo parece estar dado por la forma en que lo desconocido y amenazante se hace presente, volviendo más dificultosas las mediaciones necesarias para su elaboración. A pesar de ello, a medida que atravesamos la experiencia, reconocemos que un acontecimiento angustiante y rechazado se constituye en oportunidad para pensar acerca de las condiciones materiales y simbólicas en las que se produce la trama social contemporánea. Una trama que, si bien lleva largo tiempo sosteniendo nuevas coordenadas de producción del capital y, con él, de intercambio y distribución de los bienes culturales, encuentra en pandemia unos modos privilegiados de expresión sobre los que amerita reflexionar.

Partiendo de una noción de *contexto como trama* producida en y desde las relaciones que se configuran en un tiempo y espacio particular (Gripó *et al.*, 2010) nos interpela la búsqueda de los sentidos que hacen *texto* en el entramado conformado por los acontecimientos socio-económicos y culturales actuales y las prácticas sociopolíticas. Entendemos que los cambios que transitan las sociedades se reflejan en sus modos de organización política, económica, de asignación de recursos materiales y simbólicos; en el acceso y participación de la población en los asuntos públicos y, en tanto tal, sobre la vida de la población. Es esta dinámica la que logra adquirir especial visibilidad en y desde la experiencia de formación docente que llevamos adelante en el primer tramo del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en el espacio de la universidad.

La experiencia educativa enmarcada en la virtualidad nos ofrece pistas relevantes para comprender la trama que sostiene los modos de producción e intercambio que caracterizan la era digital. Modos que, sostenidos en el despliegue de la industria tecnológica, dejan expuesta aquí una doble preocupación. Por un lado, las profundas brechas de acceso y uso que resultan de la desigualdad social. Por otro, los procesos de automatización en los que como educadores/as solemos quedar atrapados/as ante la demanda de productividad y resolución en la perentoriedad.

En la coyuntura pandémica quedan especialmente expuestas las formas del desarrollo del capital (Srnicsek, 2018; Zuboff, 2019) y, con él, de la creación y distribución de servicios que prometen resolver, con celeridad, los problemas de la ausencia de presencialidad. Nos preguntamos, en esta línea, en qué medida nuestra tarea suele verse compelida a resolver en la urgencia, a garantizar una *efectiva producción* y resguardo de la productividad en la emergencia. En qué medida logramos volver la mirada sobre nosotros/as mismos/as bajo la pregunta por la propia implicación personal en la tarea de educar y en las formas que van adquiriendo nuestras prácticas en clave de la concreción de derechos ciudadanos. Entendemos que, más allá de la existencia jurídica que resguarda el cumplimiento de los derechos de la ciudadanía, se torna necesario observar el modo en que las prescripciones normativas se materializan en prácticas concretas. Estas prácticas no sólo se expresan en las reales oportunidades de distribución y disponibilidad de herramientas que efectivamente promuevan su concreción (Quetglas, 2011) sino también en las reales posibilidades de desarrollar prácticas de participación crítica dirigidas a reflexionar sobre la experiencia y a promover la oportunidad de transformación de la realidad que nos toca vivir.

En el marco del proyecto de investigación que venimos desarrollando, entendemos que es crucial atender a los modos en que se materializan ciertas prácticas pedagógicas vinculadas con la participación y los aprendizajes ciudadanos más allá del orden jurídico que las resguarda. Esta tarea resulta insoslayable si se piensa además que dichas prácticas, en el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), tienen lugar en un contexto *ob-ligado*¹⁹ mayoritariamente por la mediación de la

19 La noción de "ob-ligación" a la que referimos aquí da cuenta de una de las derivaciones de su raíz epistemológica que permite pensarla como posibilidad de "ligadura a", en términos de Supiot (2005), de establecimiento de lazo y oportunidad efectiva de participación.

virtualidad y por el uso de recursos predominantemente centrados en la tecnología digital. Nos preguntamos entonces por las experiencias de construcción de ciudadanía digital, cuestión que convoca no sólo a atender a las posibilidades de acceso a redes y sistemas de telecomunicaciones, sino también a potenciar la formación en competencias comunicativas que garanticen un uso crítico de los recursos y a revisar las formas de relación y de interacción que se generan en estos entornos. El ejercicio de la ciudadanía debe pensarse hoy como un proceso de inclusión y socialización digital y, sobre todo, como un proceso de lucha y apropiación por los derechos y los recursos. Como un proceso de lucha “*por el código*” (Sierra Caballero, 2013, p.22), en tanto se desarrollan nuevos modos de percibir, de razonar e interpretar el mundo y nuevos modos de producción y circulación del saber.

En este juego de tensiones entre derechos y prácticas que promuevan el efectivo ejercicio de los mismos, y en un tiempo convulsionado por el quiebre de las regulaciones que dieron forma a nuestras vidas, nos proponemos reflexionar en torno de aquellas experiencias que visibilizan estas tensiones y nos ofrecen algunas señales para revisar la dimensión política de la acción pedagógica. Esta dimensión nos lleva tomar nota de dos cuestiones: de la implicancia subjetiva y política del acto de educar, por un lado; y de la importancia de nuestra posición en torno de la promoción de prácticas que impulsen la reflexión y la lectura crítica en el espacio de la formación, en un contexto caracterizado por procesos de profunda desigualdad social. Las cuestiones que aquí desarrollamos apuntan en ese sentido.

El escenario educativo. Conmociones y emergencias en clave pedagógico-política

El escenario educativo en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) nos enfrentó a lo imprevisible, inesperado e impensado. Atravesamos un tiempo-espacio que quiebra la cotidianidad y pone en cuestión el automatismo con el que se venía produciendo la práctica de enseñanza habitual, dejando al descubierto nuestra propia fragilidad para comprender e intervenir. Las preguntas que nos veníamos formulando en torno de nuestro hacer educativo en un contexto caracterizado por otras lógicas de relacionamiento social, de acceso a la información, de conocer y aprender de las nuevas generaciones

(Caruso y Viscaíno, 2017) se replantean y cobran hoy un sentido claramente diferencial. De una *extrañeza fijada en el exterior*, que interpelaba la ortodoxia de cierta lógica académica, pasamos a encontrarnos hoy con una *extrañeza vuelta interioridad*. Una extrañeza que pone en duda los propios modos de entender, pensar y llevar adelante la práctica de educar.

Para muchos de nosotros/as, esta extrañeza implicó “parar la pelota”. Tal vez la frase suene demasiado corriente, demasiado humana. La vida cotidiana se vio suspendida; la incertidumbre ganó terreno. No sabíamos qué estaba pasando; cuánto tiempo llevaría; qué nos esperaba mañana. Tampoco teníamos muy claro qué hacer hoy. Intentamos reorganizarnos en un contexto que, en gran parte, estaba *recalculando*. Para muchos/as de nosotros/as, se impuso entonces la pregunta. Surgió la necesidad de revisar lo actuado, las formas conocidas y automatizadas, para poder operar, de manera vertiginosa, en un contexto nuevo. Nos enfrentamos así a la reorganización de tiempos y espacios, y también al rediseño de nuestras estrategias. Asumimos el desafío de garantizar la continuidad pedagógica y de sostener nuestra propuesta académica en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, ante un escenario incierto. Buscamos las formas, experimentamos, avanzamos. Recreamos lo conocido a partir de ello y a pesar de ello.

No fue sencillo. Los cambios que se dieron en el aislamiento pusieron también sobre relieve, con crudeza, muchas de las tensiones que, aunque enunciadas, permanecían veladas en la dinámica automatizada de nuestra vida diaria. En este marco quedaron al descubierto aquellas operaciones que, promovidas desde el uso de las tecnologías, suelen volverse imperceptibles en la vertiginosidad de nuestras prácticas. Bajo la lógica del solucionismo tecnológico²⁰ (Morozov, 2013), nos encontramos buscando dar respuestas rápidas y en apariencia simples a problemas complejos, velando los procesos sociales y políticos que definen la adopción de las mismas. La premura por lograr la continuidad pedagógica y la multiplicidad de propuestas técnicas que se ofrecían como oportunidad para enfrentarla nos llevó, en un inicio, al despliegue de un uso instrumental y acrítico de las mismas.

20 Morozov (2013), historiador bielorruso, refiere al concepto “solucionismo tecnológico” para dar cuenta de un proceso que expresa una forma de ideología que prioriza las soluciones simples por sobre el análisis de los problemas complejos, presumiendo las respuestas antes de que las preguntas sean planteadas en toda su extensión. Dicho proceso surge con regularidad y en forma naturalizada en nuestra vida cotidiana por lo que no siempre logramos reparar en su impacto real.

Esa situación comenzó a complejizarse cuando fuimos reconociendo que las respuestas tecnológicas demandan articulación con respuestas y abordajes pedagógicos. En efecto, la modalidad instrumental de abordaje no fue suficiente para dar respuesta a la complejidad del nuevo escenario permitiéndonos reconocer las implicancias pedagógicas de la mediación tecnológica. En particular aquellas implicancias que ponían en jaque las ideas construidas en torno del uso del tiempo de exposición en una clase, el estilo de intercambios en la modalidad sincrónica y asincrónica y las características atencionales, motivacionales, representacionales y recursos disponibles que presentaban los/as estudiantes durante los mismos. Pero también, y fundamentalmente, el modo en que la virtualidad nos enfrentaba con las dificultades para llevar adelante los procesos de regulación, seguimiento y evaluación del trabajo que realizábamos, volviendo posible y casi ineludible la pregunta y reflexión por lo pedagógico y la participación de la experiencia en un sentido crítico.

Así fue que, en un movimiento paradójico, aquello que iluminó con crudeza las sombras de nuestro tiempo, permitió quitar el velo de las propias sombras del quehacer cotidiano. La desnudez a la que se vieron sometidas nuestras prácticas, la falta de “recursos” para enfrentar lo desconocido nos interpeló, desde la posición de aprendientes, a desnaturalizar lo conocido, aprendido y automatizado de nuestra práctica profesional. Desde allí, las miradas y los sentidos se vieron agudizados. Lo enunciado como exterioridad, en otro tiempo, se volvió interioridad; se *hizo cuerpo* desde el cual implicarse subjetivamente y crear.

Un ejercicio de contemporaneidad, al decir de Agamben (2011), nos permitió dar visibilidad a las sombras y tinieblas de nuestro tiempo.²¹ O, como nos dice Lewkowicz (2008), detenernos en el proceso de cambio y, al modo del historiador, encontrar no solo aquello que permanece y se manifiesta en la inercia de su origen, sino y fundamentalmente en aquellos elementos activos, que inyectan dinámicas para producir lo nuevo.

Como educadores nos interpela el desafío de reflexionar sobre estas dinámicas de modo tal de promover el encuentro de aquellas coordenadas que nos permitan habilitar un espacio de *ejercicio crítico para la*

21 El autor analiza la figura del ser contemporáneo para referir a “aquel que tiene fija la mirada en su tiempo, para percibir no las luces, sino la oscuridad” y es a través de la acción de “neutralizar las luces” de la época que se hace posible “descubrir su tiniebla, su oscuridad especial” (op. cit: pp., 18-22).

*lectura, comprensión y transformación de la realidad.*²² Nos referimos a un espacio desde el cual se promueva el análisis, la revisión y el acuerdo sobre los usos de dispositivos, aplicaciones, plataformas y servicios de conectividad que preserven nuestros derechos ciudadanos y nos permita decidir acerca del qué y cómo producir el intercambio y la comunicación en red,²³ así como también desde el cual se potencie un tipo de intercambio que invite a estudiantes y docentes a crear y dar forma particular a la *experiencia pedagógico-política de producir lo común* (Viscaíno, 2018). Una experiencia que permita tanto problematizar como intervenir en las condiciones de enseñanza y aprendizaje y de producción de conocimiento en un contexto educativo como lo es la Universidad. Se trata, fundamentalmente, de promover la toma de decisiones que implican una posición activa en el proceso de transformación de las prácticas de educar.

La toma de conciencia acerca del compromiso político que tenemos como educadores en estos tiempos de conmoción y cambios tan profundos resulta central para potenciar prácticas inclusivas que nos alojen, a docentes y estudiantes, en un mismo espacio y en el desarrollo de proyectos de acción en común. Nos debemos desde hace tiempo un trabajo pedagógico que habilite nuevas formas de enseñar y aprender, de relacionarnos, de crear y de producir nuevas articulaciones de sentidos en la experiencia de educar.

La experiencia político-pedagógica a la que nos aproxima la pandemia se registra en un contexto que expone la concentración del poder digital en un puñado de compañías: el de las plataformas GAFa (Google, Amazon, Facebook y Apple). Dicho contexto supone formas solapadas de poder y control que se suman a las ya existentes y, al mismo tiempo, profundizan las condiciones de exclusión. Para recrear condiciones de participación y de ejercicio pleno de ciudadanía, nos vemos enfrentados a la necesidad de poner en cuestión el optimismo tecnológico y, por supuesto, la neutralidad de la tecnología. Como plantea Cobo (2019) debemos reconocer que los algoritmos resultan ahora

22 De acuerdo con los supuestos teóricos de la pedagogía crítica. Se puede encontrar una síntesis de esta profusa producción en Ramírez Bravo (2008).

23 Tal como puede ser pensado el principio de *autodeterminación informativa* que tutela los datos personales y que está amparado en el art 19 de la constitución (desde 1853) y ampliados a partir del 1994 con la consagración del derecho de *Habeas Data* (Referencia de Clase V: Medios, plataformas y tecnologías en un mundo de propiedad concentrada. Abordajes críticos de la tecnología para la educación universitaria. Curso Pedagogía Crítica y didáctica en la enseñanza virtual del INFOD, 2020.

la nueva interfaz de conexión con la realidad y que, en el escenario actual, no contamos con herramientas que nos permitan regular nuestra vida digital. El reconocimiento de esta situación señala la necesidad de avanzar en la construcción de una alfabetización digital crítica; de una ciudadanía digital que brinde herramientas para conocer el terreno, comprender las nuevas reglas del juego y tomar decisiones. Resulta preciso considerar, pues, el modo en que la ciudadanía se transforma (Mossberger, Tolbert y McNealy, 2008; Ranchordas, 2020) y, con ella, las oportunidades para su construcción en el ámbito educativo (Dussel *et al.* 2020; Gurvich, 2021; Maggio, 2021). En tanto este último reconoce a niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sus protagonistas, en el marco en una política inclusiva y de promoción de derechos, necesita revisar aquella dinámica según la cual se constituye en tanto espacio de reflexión, abordaje crítico, participación y batalla simbólica en relación con los “términos y condiciones de uso social”.

En producciones anteriores (Caffarelli y Viscaino, 2020) señalábamos que la ciudadanía debe entenderse como un proceso de construcción dinámico y relacional, que incluye el reconocimiento de un estatus legal y jurídico para los miembros de la comunidad política (Marshall, 1998) y que, en su calidad de proceso simbólico, instituye al sujeto en la sociedad y la cultura. Nos referimos a un proceso jurídico y también simbólico que posibilita ser reconocido como uno más entre los otros y que, en el curso de su desarrollo efectivo, construye subjetividad (Frigerio, 2005, 2008; Frigerio y Diker, 2005, 2012). Este proceso está llamado a adquirir un carácter distinto, develador, de modo tal que habilite una participación activa y consciente del sujeto ante las nuevas condiciones que presenta la vida pública. Una pedagogía de la participación que se conciba como oportunidad para que la totalidad de los sujetos que conforman el hacer educativo logren ser y sentirse parte y se erijan en coproductores del mismo, un tipo de participación que habilite la integración creativa de procesos ciudadanos (Calderón y Lorenzo, 2010, citado en Quetglas, 2011), no puede –ni debe– permanecer ajena a esta última cuestión.

Un salto epistemológico: revisando la dimensión subjetiva y cultural del acto de educar

En el ejercicio de adentrarnos a pensar la práctica pedagógica y nuestra propia implicancia crítica en ella, encontramos algunas recurrencias

desde las que parece posible profundizar ciertos qué y cómo de la experiencia educativa en tiempos contemporáneos y en la experiencia de la virtualidad en particular²⁴. Recurrencias que también hemos encontrado en una multiplicidad de relatos de docentes de diferentes niveles educativos que han participado de encuentros de formación y/o presentación de experiencias en el contexto de la virtualidad²⁵.

En gran medida estas experiencias coinciden en dar cuenta de una particularidad evidente que adquieren las prácticas de enseñanza en este contexto. En particular, se destaca un impulso de agudización de los sentidos desplegados, especialmente a partir de la necesidad de asegurarse un “ver” y “escuchar” que diera cierta garantía de “presencia”. Lo cierto es que la presencialidad cobra otros significados. La pregunta que se instala parece ser cómo hacer presencia en la virtualidad, ante la distancia que establece el aislamiento social, preventivo y obligatorio. Es en la búsqueda de algunas respuestas a esta pregunta en la que lo/as otro/as se revelan (hay otro/a diferente a mí ahí), y lo hacen en/desde su integridad. Los/as estudiantes comienzan a ser mirados/as, pensados/as, escuchados/as, proyectados/as como “sujetos enteros”: como **sujetos sociales**, que viven y se desarrollan en un contexto que los atraviesa y condiciona, así como también puede potenciarlos/as.

La puesta en cuestión de las certezas –que se muestran tan contingentes como la vida misma- y la mirada y la escucha atenta nos permite recuperar la dimensión social y subjetiva del *sujeto pedagógico*, centro y figura privilegiada de la práctica de enseñanza. Dimensiones que llaman imperiosamente a atender aquellas coordenadas socio-culturales

24 Nos referimos aquí por un lado a la serie de videos y webinars (100 historias, La reconstrucción, Didáctica en vivo) que lleva adelante Mariana Maggio (2020) en Instagram y de la que han participado educadores de diferentes niveles educativos con relatos de experiencias (#reinventarlaclase #didacticaenvivo youtu.be/sF500MT2vIA). Por otro lado, al Ciclo de Conversatorios de la Sociedad Argentina de Investigación y Educación (SAIE), en particular el Conversatorio integrador Eje 1. Situación de los niveles del Sistema educativo de las regiones de nuestro país. También el intercambio de experiencias con docentes de nivel Superior que se llevó a cabo en el Curso “Pedagogía Crítica y Didáctica en la Enseñanza virtual” INFOD, 2020 y el encuentro “Covid-a laboral. Reflexiones sobre el trabajo de enseñar en pandemia”, organizado en julio de 2020 por docentes del Departamento de Educación (FACSO, UNICEN).

25 Aludimos a los testimonios que fueron expuestos por Juarros y Levy (2020) como síntesis del intercambio en el foro de la clase “La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías” del curso “Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital” INFOD, 2020. Por otro, aquellos que forman parte de los conversatorios llevados a cabo en el marco del “Ciclo de Encuentros Virtuales de reflexión sobre la educación en contextos de incertidumbre” de la Sociedad Argentina de investigación en Educación (SAIE). También nos referimos a los testimonios que surgen de los intercambios llevados a cabo en los diferentes webinars ofrecidos por la Dra. Maggio (2020), (#reinventarlaclase #didacticaenvivo youtu.be/sF500MT2vIA)

que atraviesan las prácticas educativas y que, si bien han sido históricamente consideradas parte de la multirreferencialidad del aula (Souto, 2017), en el marco de la virtualidad se resignifican, dando especial visibilidad al profundo lazo que da sentido hoy al vínculo entre educación y cultura.

En este contexto, la emotiva inmersión en nuestras prácticas de la enseñanza conjunta-mente con los/as estudiantes y atendiendo a los procesos y tendencias culturales que las atraviesan, al decir de Maggio (2020), ha potenciado el desarrollo de una práctica que alteró nuestra certidumbre, abriéndonos a la pregunta a la vez que potenciando una participación activa y creativa de quienes compartimos el espacio educativo. El acceso y la participación activa han sido, desde el inicio, una de las mayores inquietudes del trabajo pedagógico en el contexto del ASPO, aunque estas han ido adquiriendo diferentes sentidos en su transcurso. Al comienzo, la mayor preocupación era la de garantizar la participación a través del acceso del material, la conectividad y los recursos necesarios para todos/as. A medida que estas dificultades se fueron resolviendo, surgió la inquietud por asegurarnos el ver a los/as estudiantes (aplicaciones mediante) e interactuar con ellos/as. Finalmente, ambas inquietudes fueron adoptando un sentido de acción, reflexión y mayor producción de cada participante en la promoción del espacio. En este recorrido, la noción de *presencia* se transformó y, de estar cercada témporo-espacialmente logra abrirse, en nuestras mentes, inaugurando sentidos ligados a los modos de ejercer la participación. La participación-relación-interacción va perdiendo el énfasis en la presencia física y se abre a la búsqueda de los significados que los sujetos construyen en y desde la experiencia, dando visibilidad a sus puntos de alteración y transformación.

En este mismo proceso, la pregunta por lograr la *gestión y control de la clase*, mediada ahora por un conjunto de herramientas y tecnologías que lejos estaban de parecerse a las herramientas y tecnologías de la presencialidad, permitió instalar interrogantes que revisten otro nivel de profundidad. Estos interrogantes vienen a poner en jaque representaciones, imágenes, ideas y construcciones respecto de saberes y conocimientos sostenidos como certezas de nuestro hacer y ser docente. La preocupación por “llegar a lo/as estudiantes”, captar su atención, motivación e interés, conjuntamente con el control y gestión de la clase, se vuelve prioridad en este nuevo escenario de virtualización, como reaseguro de la eficacia de la labor docente (Jackson, 1991). En

esta ocasión, una antigua inquietud metodológica de la práctica de la enseñanza, apoyada en un problema pensado en términos de acceso o llegada, da lugar, paulatinamente, a un corrimiento del foco de atención. Se dirige de un *exterior deudor de las condiciones materiales y simbólicas de acceso* al aula hacia un *interior* que atiende al *proceso de producción*, en especial de dichas condiciones simbólicas. Un giro de la mirada inaugura allí la percepción de un problema, ahora vuelto interioridad y que nos convoca a implicarnos en su revisión.

La pregunta epistemológica sobre nuestras prácticas de enseñanza, en clave de implicación, convoca a recuperar con fuerza la pregunta por el propio proceso y, desde aquí, sobre la reflexión y toma de posición acerca del tipo de prácticas docentes posibles y deseables en el proceso de formación de futuros educadores. Sobre los modos en que la pedagogía y la didáctica se ven llamadas a revisar el qué, cómo, para qué y, entonces, abordar el cómo hacer docencia en la trama sociocultural que interpela a la educación en el momento actual. La incorporación de tecnologías digitales requiere enfoques pedagógicos y estrategias de aprendizaje que conmueven el rol docente y replantean la relación con los/as estudiantes. El proceso está centrado en ellos/as, en sus aprendizajes, y los/as docentes se desempeñan como orientadores, mediadores, co-constructores en una dinámica que no los/as concibe ya como portadores del conocimiento magistral. El dominio de procesos y de estrategias de aprendizaje pasa a ser nodal, y el acceso a y uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) abre un campo de posibilidad para comenzar a visualizarlas como tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) (Canavoso, 2014). De este modo, una experiencia de *mediatización* (tecnológica) que representa para alguno/as un obstáculo para el encuentro y la comunicación pedagógica, se resignifica y progresivamente se constituye en *mediación* en términos de oportunidad para *ligar* experiencias, sentidos, representaciones, imágenes del hacer educativo. La *mediación* se torna aquí oportunidad de vincular las partes distantes, conectarlas para producir lo nuevo desde un *ensamble* que pone a interactuar presencialidad y virtualidad, mundo académico y realidad sociocultural (Maggio, 2020) antes que bloquear las posibilidades de todo intercambio.

La contingencia puede transformarse en oportunidad que abre paso a la apropiación de los recursos. Cuando hablamos del acceso a tecnologías digitales, nos referimos a la disponibilidad de recursos para todos los/as usuarios/as, a una "infraestructura de entrada o paso

de manera igualitaria y democrática a las innovaciones tecnológicas” (Crovi Druetta, 2012, p. 224). El uso, por otra parte, da cuenta de una dimensión personal, caracterizada por las habilidades tecnológicas y/o el capital cultural de cada individuo. Pero es la apropiación, como plantea Crovi Druetta (op.cit), aquella instancia que apareja la transformación cultural del individuo y su entorno. Es esta última la que promueve el desarrollo de comunidades, así como también la capacidad de crear y compartir. Consideramos que la contingencia y la emergencia han permitido comenzar a recorrer un camino que para muchos/as docentes implica ir más allá de la enunciación para pasar a sentirse “parte de”; para erigirse en autores/as y reconocerse con capacidad para pensar, hacer y transformar su práctica. En definitiva, para avanzar hacia la apropiación, un lugar también de participación diferencial que implica a docentes y estudiantes en el proceso de cambio.

Reflexiones para el cierre

Hasta aquí hemos intentado bucear en algunas de las sombras de nuestro tiempo. Sombras que, ante un acontecimiento de emergencia y aislamiento como el que transitamos, lograron ampliarse, intensificarse y, por incómodas e invasivas, adoptar mayor visibilidad. Esta visibilidad instaló una pregunta nodal sobre nuestro propio hacer docente; sobre las presencias/ausencias de los/as otro/as y de nosotros/as, los estilos de participación que logramos desplegar, pero también promover en los/as otro/as.

Surge entonces otro interrogante que toma forma mientras elaboramos el presente escrito: ¿qué fue lo que hizo factible visibilizar las sombras de nuestro tiempo? ¿Qué condiciones de posibilidad tuvieron lugar en un contexto tan complejo y abrumador?

No podríamos decir que responderemos acabadamente a esta pregunta. Más bien nos proponemos esbozar algunas líneas desde las cuales comenzar a desanudar entramados que se ofrecían como obstáculos para avanzar. Además, lo inconcluso del proceso se propone como una invitación, para quien se acerque a estas líneas, a seguir desanudando y quizá re-conectando en un pensar colectivo que nos permita abrirnos a la participación crítica desde la que seguir experimentando, documentando y transformando nuestras prácticas docentes.

En esta instancia del proceso estamos en condiciones de afirmar que, al menos en las experiencias de las que hemos formado parte, el

encuentro con lo desconocido, no sabido, con la propia dificultad para responder a una demanda inesperada y hasta un tanto abrumadora en sus inicios, logró convocarnos a reaprender. Pudimos revisar elementos de la trama que ya estaban haciendo contexto con anterioridad, y que se tornaron espejos desde los que poder mirar(nos).

La implicancia subjetiva que dispara la necesidad de resolver algo de lo real que conmociona y de lo que nos sentimos parte se tornó aquí condición central para lograr el salto epistemológico que nos debíamos desde hace tiempo, al decir de Maggio (2020). Un salto epistemológico que logró mostrarnos modos posibles de conexión, de enlace entre la práctica de la enseñanza y los procesos culturales que hacen a nuestra realidad. Logró mostrarnos, desde otro lugar y desde la propia experiencia de reflexión crítica, algo de lo que hace tiempo estudiantes y prácticas nos daban a ver.

A partir de las reflexiones que aquí se comparten hemos comenzado a resignificar el lugar de lo no sabido-pensado en la experiencia de educar. La apertura a la novedad de un conocimiento no acabado comienza a dejarse ver en un espacio social caracterizado por la presencia indeclinable de un saber que no se ponía en cuestión. Un conocimiento motivo y objeto de la transmisión se tornaba, para un/a docente en centro del proceso de la formación ciudadana de sus estudiantes. Esta experiencia nos deja ver y enunciar como hipótesis la necesidad de considerar la fuerza de un *no saber* que se ofrece como una de las condiciones necesarias, aunque no suficientes, de promoción del ejercicio de la participación crítica y reflexiva de los sujetos. Una participación que promueva un trabajo de pensamiento, de alteración, de afectación personal y colectiva; una necesidad de sentirse implicado, responsable y co-productor de lo que cada proceso de enseñanza nos propone pensar. La habilitación de un tiempo y espacio de enunciación de lo no sabido - pensado se ofrece como una invitación, una convocatoria a indagar y crear para transformar lo que el tiempo contemporáneo nos da a ver. A develar colectivamente, y en un espacio preparado para conocer, pensar y aprender, algunas de las luces y sombras que el propio tiempo que habitamos nos va presentando en su devenir.

Con-movido/as, dimos lugar a la interrupción de una "normalidad" que no dejaba de mostrar más de lo mismo, llevándonos a actuar muchas veces compulsivamente y con escaso nivel de autonomía para decidir y pensar. Una toma de conciencia que puso a circular algo del poder autónomo que podemos ejercer en la producción de la experiencia

pedagógica en el contexto de la virtualidad. Es en y desde este entramado que delinea el contexto actual que la construcción ciudadana, la participación crítica y la emancipación en el acto de educar se resignifican y con él nuestro lugar, nuestra implicancia, posición y nuestro compromiso en la propia participación para transformar. Una sociedad podrá decirse y ser más justa cuando el ejercicio de la ciudadanía no se vea fuertemente *condicionado* por las dificultades de acceso a y uso de recursos tecnológicos y de servicios, pero también cuando logre promover, en las prácticas de enseñanza, una perspectiva crítica que nos alerte de aquellos mecanismos de automatización en los que nos sumergen, muchas veces, los usos y consumos que alienta el capitalismo de plataformas. Así, la posibilidad de “encuentros” que hagan “presencia” se sostendrá en un tipo de participación crítica que convoque a la implicación personal de estudiantes y docentes a partir de la comprensión de su propia realidad, para reconocerla y *hacerse parte* en el marco del pleno ejercicio de derechos. Nos debemos tiempos-espacios desde los cuales resignificar la contingencia y desarrollar un pensar-sentir reflexivo e implicado que nos permita seguir siendo, cada día y a pesar de las silenciosas exigencias deshumanizantes, sujetos-ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Anagrama Colección Argumentos.
- Bringel, B. y Pleyers, G. (ed.) (2020) *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. CLACSO-ALAS.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu Editores.
- Caffarelli, C. y Viscaino, A. (2020). Repensar las prácticas; reconstruir la ciudadanía. Experiencias educativas desde las voces de los sujetos. *Revista Espacios en Blanco. Actas II Encuentro Internacional de Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social*. NEES – Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, 716-728.
- Canavoso, A. (2014). De las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías. Entrevista a Silvina Casablanca. *VEsC - Virtualidad, Educación y Ciencia*, Centro de Estudios Avanzados - Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Córdoba, año 5, núm. 9, 106-109.

- Caruso, F. y Viscaino, A. (2017). Los procesos de filiación institucional en la universidad. Sentidos de la experiencia educativa en tiempos de cambio. *Newsletter*, Número 36 (2017). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://bit.ly/2APrgMO>)
- Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana.
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (2008). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Crovi Druetta, D. (2012). Matrices digitales en la identidad juvenil. En Sierra Caballero, F. (coord.) *Ciudadanía, tecnología y cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital*. Barcelona.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2021). *El futuro comienza ahora. De la pandemia a la utopía*. Akal Editores.
- Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Feierstein, D. (2021). *Un balance social y político de la crisis del covid-19*. FCE.
- Frigerio, G. (2005). Acerca de lo inenseñable. En Skliar, C. y Frigerio, G. (comp.). *Huellas de Derridá. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Del Estante Editorial.
- (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcontica*. Del Estante Editorial.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Serie Seminarios del CEM. Del Estante Editorial.
- (2012). *Educación: Posiciones Acerca de lo Común*. Del Estante Editorial.
- Grippe, L.; Scavino, C.; Arrúe, C. (2010). *Aprendizaje y participación desde la perspectiva contextualista* [Presentación] Primer encuentro Educación No Formal ¿De qué hablamos cuando decimos Educación No Formal? Repensando Políticas y Prácticas Educativas entre dos orillas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Gurvich, D. (2021). *Crónicas de educación en pandemia*. Homo Sapiens.
- Jackson, Ph. W. (1998). *La vida en las aulas*. Morata.
- Maggio, M. (2017). Prácticas de enseñanza reinventadas en los ambientes de alta disposición tecnológica. Las condiciones que sostienen la creación pedagógica. En Montes, N. (comp.) *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Eudeba.

- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- Marshall, T. (1998). Ciudadanía y clase social. En Marshall, T. y Bottomore, T. *Ciudadanía y clase social*. Alianza Editorial.
- Mossberger, K.; Tolbert, C. y McNealy, R. (2008). *Ciudadanía Digital. Internet, sociedad y participación*. MIT Press.
- Morozov, E. (2013). *To save everything, click here. The folly of technological solutionism*. Public Affairs.
- Quetglas, F. (2011). Ciudades y ciudadanía en un mundo plano (¿o chato?). En Artopoulos, A. (coord.) *La sociedad de las Cuatro Pantallas. Una mirada latinoamericana*. Fundación Santillana.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*. Segunda época. No. 28. Segundo semestre de 2008, 108-119.
- Ranchordas, S. (2020) *We Teach and Learn Online. Are we all digital citizens now? Lessons on digital citizenship from the lockdown*, Int'l J. Const. L. Blog, 13 de mayo de 2020, en: <http://www.iconnectblog.com/2020/05/we-teach-and-learn-online-are-we-all-digital-citizens-now-lessons-on-digital-citizenship-from-the-lockdown>
- Sierra Caballero, F. (2013). Ciudadanía, comunicación y ciberdemocracia. Un enfoque sociocrítico del Capitalismo Cognitivo. En Sierra Caballero, F. (coord.) *Ciudadanía, tecnología y cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital*. Gedisa.
- Souto, M. (2017). *La Formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases [Archivo PDF]*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n02a05souto.pdf>
- Srnicek, N. (2019). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- Supiot, A. (2005). *Homo juridicus. Ensayo sobre la función antropológica del Derecho*. Siglo XXI.
- Viscaino, A. (2018). *La filiación simbólica en adolescentes que no asisten a la "nueva escuela secundaria". La promesa incumplida de ser alguien en la experiencia pedagógica política de producir lo común*. Tesis doctoral. Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. http://biblio.fc.edu.uner.edu.ar/listados/TESIS_DOCTORADO_EN_EDUCACION.
- Zizek, S. (2020). *Pandemia*. Anagrama.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism*. Profile Books.

De emergencias, autonomías y derechos. Condiciones de trabajo y vida cotidiana para las docentes en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio

Constanza Caffarelli

Resumen

El presente artículo se propone reflexionar sobre el cambio en las condiciones de trabajo y vida cotidiana para las docentes en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). En particular, aborda las dificultades ante las que se encuentran las mujeres al haber mudado el trabajo extradoméstico remunerado al ámbito doméstico, y plantea la necesidad de profundizar la transversalización del enfoque de género, de modo tal que las políticas públicas ofrezcan respuestas atentas a las alternativas que signan la conciliación de la vida laboral-profesional y familiar para ellas.

A partir del análisis de las condiciones antes mencionadas, se reconocerán aquellas situaciones que tensionan u obstaculizan el ejercicio de derechos para las mujeres. En primera instancia se abordarán las modificaciones de las condiciones laborales en pandemia. En segundo lugar, se dará cuenta del modo en que ello las afecta de manera diferencial, para luego exponer algunos de los desafíos que estas situaciones representan al diseño, implementación y evaluación de políticas públicas.

En el proyecto de investigación que dirige la autora –“Prácticas educativas y construcción de la ciudadanía. De la condición legal al ejercicio de derechos” (Programa Nacional de Incentivos, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación)- se aborda la pregunta por

discursos y prácticas que dinamizan y/u obstaculizan el reconocimiento, fortalecimiento y ejercicio de derechos en contextos educativos, y se focaliza en el modo en que lo hacen aquellas prácticas educativas relacionadas con la promoción de la igualdad de género. El aislamiento social, preventivo y obligatorio ha planteado la reformulación de algunos de los interrogantes de dicho proyecto, para dirigir la atención al modo en que la organización del trabajo y la distribución desigual de responsabilidades y de oportunidades contribuye a profundizar brechas de género, en especial entre quienes, a partir de la Educación Sexual Integral (ESI), están convocadas/os a desnaturalizar los estereotipos y la discriminación por razones de género. De estas cuestiones da cuenta el escrito.

Palabras clave: trabajo docente; vida cotidiana; derechos de las mujeres; cuidados; igualdad de género; políticas públicas

Introducción

A mediados de marzo de 2020, la realidad argentina se vio sensiblemente modificada. Las alarmantes cifras referidas a la situación sanitaria que ofrecía el hemisferio norte como resultado del avance de la pandemia por Covid-19 plantearon al gobierno nacional la necesidad de tomar medidas. Fueron estas últimas, sin duda, las que aparejaron cambios de suma importancia para la población.

Con motivo de proteger la salud pública, el 19 de marzo se estableció el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) mediante el Decreto 297/2020. Este determinó la permanencia de las personas en sus hogares y las instó a no concurrir a sus lugares de trabajo, así como también a suspender el tránsito por calles, rutas y todo espacio público (Boletín Oficial de la República Argentina - BORA, 2020). El objetivo se mostró tan urgente como claro: evitar la propagación y el contagio de la enfermedad por coronavirus.

Pocos días antes de decretar el ASPO -el 16 del mismo mes- el gobierno nacional estipuló, a través del Ministerio de Educación y en coordinación con todas las jurisdicciones, la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario y secundario, en todas sus modalidades (Ministerio de Educación de la Nación, 2020 a). Equipos directivos, docentes y estudiantes se vieron compelidos a continuar con las tareas de enseñanza a distancia, apelando fundamentalmente

a diversas aplicaciones y plataformas virtuales. Los institutos de educación superior y las universidades nacionales también interrumpieron sus actividades presenciales. Readecularon sus calendarios académicos y avanzaron hacia -o profundizaron, según el caso- la labor educativa en entornos virtuales.

El mismo 16 de marzo el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS, 2020) comunicó el otorgamiento de licencias para empleados del sector público y privado, y dispuso la modalidad de trabajo remoto con el propósito de limitar la difusión del virus. De este modo, se autorizó a todos los agentes no esenciales del sector público nacional a desempeñar las correspondientes tareas desde sus hogares. Se otorgaron también licencias a aquellos trabajadores con hijos/as menores escolarizados (un padre, madre y/o tutor por hijo/a) y se relevó de asistencia al lugar de trabajo a las personas gestantes, a las personas mayores de 60 años de edad que no cumplieran servicios esenciales y a las personas que integraran grupos de riesgo, tanto en el sector público como en el sector privado. Todos los niveles de gobierno fueron convocados a adherir a las medidas anteriormente enunciadas (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, 2020).

Estas últimas -algunas de las muchas disposiciones que se tomaron para preservar la salud de la población, atendiendo a las recomendaciones del Ministerio de Salud de la Nación y de organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS)- significaron al menos tres cuestiones con impacto en la vida laboral y cotidiana de los y las docentes en nuestro país. La primera de ellas fue el traslado de las tareas que se desarrollaban en el ámbito extradoméstico –la escuela, el instituto, la Universidad- al ámbito doméstico –los hogares-. La segunda, la instrumentación de modalidades y estrategias diversas en el marco de la contingencia, con el objeto de garantizar la continuidad pedagógica de los y las estudiantes, tanto en los niveles que comprende la educación obligatoria (nivel inicial a partir de los 4 años; niveles primario y secundario) como en el nivel superior. La tercera, el incremento de las actividades con sede en el hogar y la consiguiente necesidad de conciliar tiempos y demandas laborales con las tareas domésticas y de cuidado no remunerado.

En este artículo me referiré a las implicancias que tienen estas tres cuestiones. A partir del análisis de los resultados que arrojan relevamientos realizados por organizaciones sindicales y organismos del sistema científico-tecnológico nacional, así como también documentos

oficiales, generados por organismos de gobierno, comenzaré por describir las condiciones de trabajo docente en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Luego presentaré datos que permiten comprender las formas en que dichas condiciones afectan de modo diferencial a las mujeres. Por último, desarrollaré una serie de reflexiones que refrendan la relevancia que guarda la transversalización del enfoque de género en las políticas públicas, de manera que éstas sean capaces de erradicar brechas y desigualdades.

Condiciones de trabajo docente en el aislamiento social, preventivo y obligatorio: respuestas ante la emergencia

La suspensión del dictado de clases bajo la modalidad presencial fue acompañada de una serie de medidas tendientes a asegurar las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza desarrolladas por el sistema educativo nacional, así como también por las provincias. Entre ellas se destaca el Programa Nacional “Seguimos Educando”²⁶, que proveyó un sistema multiplataforma con recursos de autoaprendizaje y una web de navegación gratuita a partir de los cuales dicha continuidad pudiera llevarse adelante en los hogares de los y las estudiantes (Ministerio de Educación de la Nación, 2020 a). Este programa promovió la emisión de sus contenidos audiovisuales a través de la Televisión Pública Argentina y repetidoras, canal Encuentro, Paka Paka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar. También se produjo y distribuyó material impreso para aquellas comunidades en situación de alta vulnerabilidad social, con serias dificultades para acceder a internet y/o carentes de acceso (Ministerio de Educación de la Nación, 2020 a).

Sin duda alguna, el Estado supo generar con celeridad respuestas que garantizaran el derecho a la educación en el escenario de emergencia sanitaria. En ese mismo escenario, las y los docentes asumieron su tarea sin demora, con esfuerzo y notable compromiso. Ahora bien, el reconocimiento de la decisión gubernamental, de la respuesta estatal y del compromiso de los y las docentes no debe llevarnos a desconocer que los procesos de trabajo se modificaron radicalmente para estos últimos. En tal sentido, resulta pertinente reflexionar acerca del impacto que estos cambios tuvieron en sus condiciones laborales.

26 Disponible en www.educ.ar/recursos/plataforma-seguimos-educando

El traslado de la jornada de trabajo a los hogares aparejó un solapamiento de tiempos y espacios y una sobrecarga de tareas que se articularon a las preocupaciones y limitaciones propias de la vida durante el ASPO. Por otra parte, la velocidad –vertiginosidad- con que debió efectuarse la mudanza a la enseñanza en la virtualidad, así como también las dificultades vinculadas con la conectividad y la disponibilidad de equipamiento (computadoras, teléfonos celulares) y de espacios físicos adecuados para el desarrollo de la labor complejizaron el escenario de modo innegable.

De acuerdo con los datos arrojados por la Encuesta Nacional sobre “Salud y Condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19” (CTERA, 2020 a) es posible tomar dimensión del impacto que estas situaciones tuvieron y tienen sobre el trabajo docente que se desarrolla bajo la modalidad no presencial en pandemia. El estudio fue realizado por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y respondido por 15.634 docentes de todos los niveles y modalidades de las 24 jurisdicciones del país entre el 28 de mayo y el 14 de junio de 2020.²⁷ Allí, el 80 % de los docentes indicó que dedica mayor cantidad de horas a su trabajo bajo la modalidad no presencial que cuando las clases se dictaban de modo presencial. Señalaron estar dedicando más tiempo al trabajo aquellos docentes que cumplen funciones frente a grupos de alumnas/os, los miembros de los equipos directivos y quienes se desempeñan en cargos de supervisión. También lo manifestaron aquellos que no cuentan con la herramienta fundamental para el trabajo remoto: una computadora (29 % de los encuestados) (CTERA, 2020 a). Cabe mencionar además que un 17% del total de los y las docentes tiene acceso limitado a ella, debido a que la comparten con otros miembros del hogar. Quienes comparten este dispositivo y quienes no disponen de él conforman el 46% de docentes con acceso nulo o muy restringido a equipamiento en el hogar. Solamente un 30% del total de encuestadas/os dispone de computadora en forma constante y puede así utilizarla para desarrollar su labor. Respecto de las condiciones para el trabajo remoto, es preciso subrayar que un 59 % de los y las docentes manifiestan tener dificultades de conectividad a Internet: la conexión es insuficiente o registra intermitencias e interrupciones. En el caso de aquellos/as docentes que

27 Un 84 % de las/os docentes que respondieron son mujeres. Un 54 % tiene entre 36 y 50 años. El 92 % se desempeña en el sector de gestión estatal (CTERA, 2020 a).

viven en zonas rurales o semirurales, este porcentaje alcanza un 75 %, y un 77 % para aquellos/as que viven en barrios populares (CTERA, 2020 a).²⁸

Los resultados del mismo estudio ponen de manifiesto que la actividad que insume mayor cantidad de tiempo a las y los docentes es la preparación de materiales didácticos. Esta cuestión resulta comprensible ante el cambio de modalidad de dictado de clases (de presencial a no presencial), y llama a la reflexión respecto de la necesidad de profundizar la formación para la utilización de tecnologías aplicadas a la educación y para el diseño de materiales educativos que permitan trabajar a distancia y en línea. Un 66 % de los y las docentes reconoce la necesidad de acceder a ella. Asimismo, sobre el total de docentes encuestados un 56 % manifestó contar con limitada formación o experiencia previa en el uso de recursos educativos virtuales, mientras que un 22 % señaló no contar con ninguna formación en ese sentido. Luego de la preparación de materiales, la actividad que más tiempo demanda a las/os docentes es la comunicación con las/os estudiantes y sus familias, lo cual permite llevar adelante la propuesta pedagógica. Un 82 % apela a diversos medios o estrategias para establecer y sostener dicha comunicación con estudiantes de un mismo grupo. El 81% de las/os docentes utiliza habitualmente mensajería (whatsapp, telegram, mensajes de texto); un 38%, correo electrónico; un 32% plataformas educativas; un 27%, llamados telefónicos; un 23% encuentros virtuales (mediante Zoom, Meet, Jitsi y otros) y un 20% se vale de materiales impresos que se acercan a los hogares y se retiran luego (CTERA, 2020 a).

Puede decirse que los datos expuestos de modo sintético expresan la complejidad que adquiere el trabajo docente y sus condiciones de posibilidad en el contexto de pandemia. Estos hallazgos, que ponen en evidencia algunas de las estrategias y los recursos con los que se logró sostener la continuidad pedagógica, fueron tenidos en cuenta por las organizaciones sindicales para plantear diversas demandas vinculadas con las problemáticas de las y los trabajadoras/es de la educación. De este modo, a inicios del mes de junio de 2020 y en la Reunión Paritaria de Condiciones y Medio Ambiente del Trabajo convocada por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y el Ministerio de

²⁸ Es preciso tener en cuenta que quienes no disponen de ninguna clase de conectividad se hallan subrepresentados en el relevamiento, dado que el mismo se llevó a cabo a través de un formulario web (CTERA, 2020 a).

Educación de la Nación, se firmó con los gremios docentes un acuerdo referido a dichas condiciones en pandemia, ratificado luego el 24 de julio (CTERA, 2020 b). En él se estableció un marco que las contempla, las regula y resguarda derechos laborales. Se reconoce el trabajo docente en contexto virtual o no presencial como aquel que se desarrolla...

“... desde el domicilio de los/as trabajadores/as o desde otro ámbito sin la presencia de alumnas y alumnos, hasta tanto se disponga el restablecimiento de las actividades presenciales en las instituciones educativas (constituyendo un marco normativo referencial el Convenio O.I.T. N° 177 sobre el trabajo a domicilio, aprobado por Ley N° 25.800); sin perjuicio de las experiencias mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación que se desarrollan en las modalidades rural domiciliaria y hospitalaria, en contextos de encierro, jóvenes y adultos, y en la educación superior, conforme con lo dispuesto por el artículo 109 de la Ley N° 26.206” (CTERA, 2020 b).

En el acuerdo se pauta también la ampliación de recursos tecnológicos y su acceso a través de programas especialmente dispuestos a tales fines, y se reafirman los plenos derechos al salario y al goce de licencias, así como a los seguros de riesgo del trabajo y enfermedades profesionales. Se resuelve respetar la carga horaria que resulte del cargo y/o de las horas cátedra correspondientes a la designación de cada docente, sin imponer sobrecargas a raíz de la excepcionalidad de la situación. Se estipula la atención del derecho al descanso y a la preservación de la intimidad familiar, y se refrenda la importancia del derecho a la desconexión digital, entre otras disposiciones (CTERA, 2020 b).

Todas estas cuestiones resultan muy importantes en tanto dan cuenta de la preocupación por la salud y la calidad de vida y trabajo de las/los docentes. Sin duda, expresan el reconocimiento y protección de derechos para los/as trabajadores/as de la educación ante el cambio en el contexto. Sin embargo, para las docentes mujeres, pueden representar sólo un atenuante. Para ellas, las dificultades que genera la afectación general de la vida cotidiana se suman al inesperado cambio de escenario laboral. Como principal problema del trabajo en contexto de aislamiento y emergencia sanitaria, las docentes reconocen la sobreexigencia que resulta de la superposición de tareas laborales y domésticas (CTERA, 2020 a). A continuación me referiré a esta última cuestión.

Mujeres en pandemia. Eso que llaman amor...

El aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) dispuesto a partir del avance de la pandemia por Covid-19 tiene un impacto diferencial para las mujeres. Diversos relevamientos efectuados entre los meses de abril y julio del 2020 expresan el modo en que se profundizan las desigualdades de género, en tanto son las mujeres quienes, en simultáneo, desarrollan sus actividades laborales y asumen las tareas domésticas y de cuidado no remunerado. Según muestran los datos arrojados por la “Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población - El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niños, niñas y adolescentes. Segunda ola”, realizada por UNICEF Argentina en julio de 2020, un 48% de las mujeres de más de 18 años de edad manifestó que, durante el ASPO, ha experimentado sobrecarga de las tareas del hogar (cuidado de hijos e hijas, limpieza del hogar, ayuda con las tareas escolares, preparación de la comida). La situación se presenta estable respecto de una primera edición del estudio, efectuada en el mes de abril, en la cual un 51 % de las mujeres expresaron sentir dicha sobrecarga (UNICEF, 2020).

En aquellos hogares con cuarentena estricta, la encuesta tuvo en cuenta la distribución y realización de distintas actividades domésticas y de cuidado. En primera instancia se consultó quién se encargaba regularmente de dichas tareas, y luego se preguntó quién las llevaba a cabo durante la cuarentena. Un 74 % de las mujeres cumplía con el conjunto de actividades del hogar antes de la cuarentena, cifra que se elevó al 78 % durante esta última. Los datos ponen de manifiesto cómo la participación de las mujeres en todas las tareas domésticas se incrementó en el aislamiento: cocinar (de un 82 a un 84 %), hacer compras (de un 60 a un 62 %), lavar los platos (de un 78 a un 83 %), limpiar la casa (de un 79 a un 83 %), desinfectar las compras (de un 79 a un 82 %), asistir en las tareas escolares (de un 82 a un 86 %) y jugar con niñas y niños (de un 64 a un 65 %). Por último, cabe mencionar que, del total de las mujeres que respondieron la encuesta, sólo el 41% de ellas manifestó poder conciliar las demandas laborales y las domésticas (UNICEF, 2020).

La indagación sobre el impacto de la Covid-19 en la vida de las mujeres²⁹, desarrollada en mayo de 2020 por un equipo del Instituto de Altos

29 El estudio fue elaborado desde una perspectiva feminista interseccional, con el propósito de generar insumos que aportaran a la planificación de políticas públicas. Los resultados expresados corresponden a un universo de 2.274 encuestas on line, que respondieron mujeres cis y trans/travestis de Argentina, residentes en Área Metropolitana Buenos Aires, Chaco y Córdoba. De todas ellas, el 93,8% son urbanas y el 6,1% rurales y rur-urbanas (Bidaseca *et al.*, 2020; CONICET, 2020).

Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad Nacional de San Martín y en el marco de una iniciativa conjunta del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y el Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad (Argentina) relevó también la “crisis de cuidados” entre mujeres durante el aislamiento (Bidaseca *et al.*, 2020; CONICET, 2020). De acuerdo con dicha indagación, el 55,1% de las mujeres urbanas son jefas de hogar y llevan adelante la mayor parte de los trabajos domésticos, de cuidados y educativos, situación que genera sobrecarga. Al ser consultadas por la distribución de las tareas, el 54,8% señaló que, entre todos los miembros de la familia, las mujeres son quienes trabajan más. Basta un ejemplo que presenta el mismo estudio para ilustrarlo: el 92,6% acompaña las tareas escolares de niños/as y adolescentes durante la cuarentena. Si se tiene en cuenta además que ocho de cada diez docentes son mujeres, cabe afirmar entonces que la continuidad pedagógica durante la suspensión de clases ha sido sostenida, de manera abrumadoramente mayoritaria, por éstas (Ministerio de Educación, 2020 b).

El estudio antes mencionado expone además la marca del aislamiento social, preventivo y obligatorio en las condiciones laborales de las mujeres urbanas. El resultado: situaciones que incluyen desde la mudanza al trabajo remoto hasta una mayor precarización y/o la pérdida de ingresos. Un 20% de las encuestadas reconoció esta precarización laboral en tanto sufrió una reducción de la jornada, su trabajo fue suspendido y no recibe paga, o bien fue despedida. Por otra parte, un 53,6% manifestó adaptarse al trabajo en la virtualidad, continuó realizando su tarea normalmente o no desarrolla actividad pero recibe su paga. Cabe señalar que los indicadores de vulnerabilidad aumentan entre mujeres afrodescendientes, trans/travestis, migrantes y originarias (CONICET, 2020).

Los datos presentados en este apartado y en el precedente permiten aproximarnos a uno de los principales impactos en la condición estructural de las y los trabajadoras/es docentes durante el aislamiento, el cual se relaciona con la condición de género (CTERA, 2020 a). Son las mujeres quienes sostienen su trabajo remunerado –al que le destinan mayor cantidad de tiempo y particulares esfuerzos para desarrollar estrategias pedagógicas acordes al contexto- y, al mismo tiempo, asumen las tareas de cuidado y las tareas domésticas. En el relevamiento

realizado por la organización sindical que aquí referimos³⁰, las docentes señalan que la coexistencia entre tareas domésticas, de cuidado y actividad laboral resulta problemática. Un 65 % de ellas convive con niñas/os o adolescentes a su cargo, y en los mismos espacios desempeña su labor docente y realiza tareas domésticas. Además, un 39 % de las y los educadoras/es constituye el único ingreso del hogar y un 34 %, el principal ingreso. La proporción de único o principal ingreso del hogar alcanza el 82% entre quienes trabajan más de 35 horas semanales, y es de un 51% para quienes tienen niñas/os o adolescentes a cargo (CTERA, 2020 a).

Las valoraciones de las/os propias/os docentes indican que las “problemáticas principales” de su trabajo en el marco del ASPO se relacionan con “las condiciones materiales de la vida cotidiana”: “la sobreexigencia derivada de la multiplicidad y superposición de tareas laborales y domésticas”, “la falta de recursos para el trabajo” y “las dificultades propias de las/os estudiantes para poder sostener las comunicaciones necesarias para el proceso pedagógico” (CTERA, 2020 a, p.18). A ello se suma el reconocimiento de la exigüidad del salario, cuestión nodal para el 73% cuyo ingreso representa el único o bien el principal en el hogar.

La sobrecarga y la desigual distribución de responsabilidades quedan expuestas de modo innegable con la irrupción de la pandemia. Esta situación histórica y largamente velada atraviesa la vida cotidiana y plantea, una vez más, demandas desoídas. Considero oportuno entonces recuperar los resultados de los estudios reseñados para exponer la importancia de avanzar en la transversalización del enfoque de género en las políticas públicas, y de lograr que estas atiendan las dinámicas de la economía del cuidado. Esto implica dar respuesta tanto a la desigual distribución de la carga de trabajo en el hogar como al impacto que la sobrecarga tiene para la inserción y el desempeño laboral de las mujeres. A modo de cierre, aludiré a estas cuestiones.

Derechos para todas, todos, todes. Consideraciones a modo de cierre

Como señala el informe “Políticas públicas y perspectiva de género” (D’Alessandro, O’Donnell, Prieto y Tundis, 2020 a), en nuestro país las mujeres cuentan con mayores niveles de desempleo y de precarización

30. CTERA (2020 a).

laboral que los varones. Asimismo, la brecha de ingresos entre mujeres y varones indica que las primeras ganan un 29 % menos en promedio, y un 35,6% menos en el caso de trabajos informales. La distribución asimétrica de las tareas domésticas y de cuidados no remunerados refuerza las diferencias, y así es que las mujeres destinamos tres veces más cantidad de tiempo a éstas que los varones. De este modo, la jornada de trabajo no pago se extiende, en promedio, 6,4 horas diarias para nueve de cada diez de nosotras. Dicha jornada, que tiene lugar en los hogares, resulta a su vez un factor de relevancia para comprender por qué enfrentamos mayores niveles de precarización laboral y desempleo (D'Alessandro, O'Donnell, Prieto y Tundis, 2020 b).

“La división social por la cual las mujeres cargan con la mayor parte del trabajo doméstico y de cuidado no remunerado implica una menor cantidad de horas y recursos disponibles para dedicarles a su desarrollo personal, productivo, profesional y económico. Esta carga extra de responsabilidad tiene diferentes impactos a lo largo de su vida: en sus posibilidades de estudiar, de trabajar por un salario y percibir la misma remuneración que sus pares varones, desarrollarse en su carrera, obtener puestos jerárquicos, así como también en sus probabilidades de ser pobre o salir de la pobreza (...) Al tener una cantidad de tiempo disponible menor, las mujeres participan menos en el mercado de trabajo. Además, se insertan laboralmente con peores condiciones: salarios más bajos, doble jornada (paga y no paga), mayor precarización, altas tasas de desempleo, pobreza de tiempo, entre otras...” (D'Alessandro, O'Donnell, Prieto y Tundis, 2020 b, p. 6-7)

La carga extra de responsabilidad afecta de modo diferencial a las mujeres, como puede apreciarse en las reflexiones que presenta este escrito. La suspensión del dictado de clases presenciales incrementó la cantidad de trabajo en los hogares de las docentes: a las labores domésticas y de cuidado que allí tienen lugar, se sumaron y superpusieron los compromisos laborales. Esta situación arrojó por resultado la sobrecarga de la que venimos dando cuenta, cuestión que refleja la desigual distribución de las responsabilidades domésticas y de cuidado y los obstáculos para la conciliación que atraviesan aquellas mujeres que deben afrontarla. El panorama se complejiza si reconocemos además que la enseñanza, la salud y el servicio doméstico son trabajos feminizados: cuatro de cada diez mujeres ocupadas se

desempeñan laboralmente en relación con las tareas del hogar y de cuidados (D'Alessandro, O'Donnell, Prieto y Tundis, 2020 a). Los trabajos considerados esenciales también son asumidos mayoritariamente por mujeres: enfermeras, integrantes de equipos responsables del Servicio Alimentario Escolar³¹, trabajadoras de comedores comunitarios, entre otras.

De este modo, la pandemia pone sobre relieve dos asuntos que la preceden y sobre los que es preciso insistir. Por un lado, da cuenta de la necesidad de visibilizar los cuidados no remunerados y de reconocerlos como un **trabajo**, en tanto se trata de una actividad que atraviesa todos los sectores productivos y tiene capacidad de impactar sobre la actividad económica y la distribución de los ingresos (D'Alessandro, O'Donnell, Prieto y Tundis, 2020 a). Como queda de manifiesto en párrafos anteriores, las desigualdades en el mercado laboral y las brechas del trabajo doméstico y de cuidado son las que agudizan la feminización de la pobreza.³² Por otra parte –y en articulación con lo señalado previamente– muestra cuán imperioso resulta profundizar y transversalizar el enfoque de género en las políticas públicas. El diseño, la ejecución, el monitoreo y la evaluación de planes, programas y proyectos, en todas sus áreas y niveles, deben plantearse de modo tal que sean capaces de identificar y poner en cuestión las históricas desigualdades y brechas entre mujeres y varones.

Las políticas públicas no son neutrales al género. Por el contrario, pueden presentar sesgos que es preciso evidenciar. De no hacerlo, se corre el riesgo de abonar la persistencia de estereotipos, discriminaciones, asimetrías y violencias. El enfoque de género permite evaluar el impacto diferencial de las intervenciones públicas en mujeres, comunidad LGTBIQ+ y varones para así desmontar el supuesto que señala que lo hacen de igual modo para todos, todas y todes. Asimismo, como expresan Alfama Guillén y Alonso Álvarez (2015), el reconocimiento de esta situación refuerza el sentido que adquiere una...

31 Servicio provisto desde los Consejos Escolares de la provincia de Buenos Aires, destinado a garantizar la cobertura nutricional de niños/as y adolescentes que concurren a escuelas públicas y se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

32 De acuerdo con el informe "Políticas públicas y perspectiva de género" (D'Alessandro, O'Donnell, Prieto y Tundis, 2020a), las mujeres representan un 69 % del total en el decil de ingresos más bajos.

“... estrategia dual de las políticas de género: además de compensar los efectos de la desigualdad con políticas específicas orientadas a las mujeres, es imprescindible poner el foco en el conjunto de las actuaciones públicas. Es necesario, pues, revisar en profundidad cómo se diseña, implementa y evalúa la intervención pública en todos los niveles administrativos y en todos los ámbitos sectoriales para corregir estos sesgos y garantizar (...) que la igualdad se incorpora como una prioridad de forma sistemática” (Alfama Guillén y Alonso Álvarez, 2015, p. 26).

A partir de abril de 2020 y como respuesta a los efectos de la pandemia en la vida cotidiana, el gobierno nacional implementó una serie de medidas dirigidas a cuidar la salud y los ingresos, con alcances sobre diversas brechas de género (de ingresos, de inserción laboral, de violencia, de cuidados) (D’Alessandro, O’Donnell, Prieto y Tundis, 2020 a). Es necesario integrar y robustecer estas medidas. Para ello es preciso co-construir propuestas que aborden la conciliación del trabajo doméstico y el trabajo extradoméstico, así como también la protección del empleo, la protección social y la protección de la salud y seguridad en el trabajo, en pandemia y más allá de ella. Son las mujeres –reiteramos– quienes se desempeñan mayoritariamente en el ámbito de la educación, en la salud y en los cuidados y asistencia de personas, tareas que requieren presencia física y proximidad y que las exponen a un mayor riesgo sanitario. Cómo garantizar condiciones de salud y seguridad para las mujeres en los contextos de trabajo se constituye en pregunta insoslayable. Cómo proveer cuidados de modo tal que ello no obstaculice la inserción y el desempeño laboral de las mujeres, en tiempos excepcionales y más allá de estos, también. Es preciso, pues, que el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas tengan carácter integral y perspectiva de género, y que esta se fortalezca a partir de la articulación interinstitucional e interjurisdiccional.

Recorrer un camino en este sentido implica potenciar una ética del cuidado, basada en la cooperación, la reciprocidad y la corresponsabilidad. Invita a fortalecer la comunidad desde ese mismo cuidado, a partir de la democratización del acceso a condiciones de vida dignas y a una ciudadanía plena para las mujeres. En el caso que nos ocupa, resulta oportuno plantear la pertinencia que reviste la puesta en marcha de un sistema público e integral de cuidados, a partir de la articulación con y entre organizaciones comunitarias, otras/diversas

organizaciones de la sociedad civil y el sistema educativo.³³ En América Latina y el Caribe se cuentan experiencias destacadas, como lo son los casos de Uruguay, Costa Rica y Chile. La creación y el fortalecimiento de sistemas de carácter integral, además de promover la autonomía de las mujeres, resulta nodal en la recuperación socioeconómica a la que nos enfrenta la pandemia, de acuerdo con lo que refieren ONU Mujeres y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en su informe “Cuidados en América Latina y el Caribe en tiempos de COVID-19. Hacia Sistemas Integrales para fortalecer la respuesta y la recuperación” (2020).

En nuestro país, en febrero de 2020 se conformó la Mesa Interministerial de Políticas de Cuidados, encabezada por el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad y compuesta también por representantes de los Ministerios de Trabajo, Empleo y Seguridad Social; Desarrollo Social; Salud; Economía; Desarrollo Productivo y Educación, y de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), el Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (INSSJP), la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS), la Administración Federal de Ingresos Públicos (AFIP), el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES), el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC) y el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. En agosto del mismo año se lanzó la Campaña Nacional “Cuidar en Igualdad. Necesidad, derecho y trabajo”, que “reconoce a los cuidados como trabajo, históricamente invisibilizado y distribuido de manera desigual” (Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, 2020). Esta campaña tiene por objeto ampliar las políticas públicas de cuidados en sus distintas esferas, con integralidad y garantía de acceso.

La promoción de iniciativas como las señaladas permitirá instaurar una democracia con bienestar e igualdad, que trascienda los procedimientos formales, cuestione las brechas y garantice la ampliación y ejercicio efectivo de derechos para todos, todas y todes. En pos de ello es pertinente que, desde la definición de problemas hasta la misma

33 Mientras este material se hallaba en proceso de edición, mediante Res. 309/20 se resolvió la creación de la “Comisión Redactora de un Anteproyecto de Ley para un Sistema Integral de Cuidados con perspectiva de género”. Dicha Comisión, ubicada en el ámbito del Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad, está compuesta por nueve expertos/as de reconocida trayectoria en la temática y cuenta con la participación de representantes de diversas organizaciones vinculadas con la cuestión. Durante el discurso inaugural de sesiones ordinarias del Congreso de la Nación Argentina del año en curso (2021), el Presidente de la Nación Alberto Fernández anunció la decisión de avanzar en el “Proyecto para la creación del Sistema Integral de Cuidados y Consolidación del Mapa Federal de Cuidados”.

toma de decisiones -y muy especialmente esta última- se desarrolle en mesas diversas y paritarias, donde mujeres e integrantes de la comunidad LGTBIQ+ tengan capacidad de incidir. Todas las voces y los votos son necesarios/as para desarrollar el codiseño y la cogestión de políticas públicas que respondan asertiva y cooperativamente a los problemas colectivos.

El reconocimiento de derechos para las mujeres trabajadoras no puede hacerse sin reflexionar sobre lo que estamos construyendo; si ello las autonomiza y fortalece o contribuye a profundizar las desigualdades existentes. Para construir políticas públicas que apunten a la transformación, es menester impulsar el tránsito de la igualdad formal a la igualdad sustantiva (Espinosa Fajardo, 2018). Ese tránsito nos enseña que nadie se salva solo/a. Por eso es momento de decir, con voz cada vez más fuerte y clara, que no habrá mundo mejor ni mundo posible sin un proyecto colectivo capaz de cuidar y dignificar a las que cuidan.

Referencias bibliográficas

- Alfama Guillén, E. y Alonso Álvarez, A. (2015). Las políticas de género en la administración pública. Una introducción. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas* Núm. 8 zk. 24-41.
- Bidaseca, K.; Guimarães Costa, M.; Brighenti, M. y Ruggero, S. (2020). *Diagnóstico de la situación de las mujeres rurales y urbanas, y disidencias en el contexto de COVID-19. Resumen Ejecutivo*. Unidad Coronavirus, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación.
- CONICET - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (21 de agosto de 2020). *Impacto de la pandemia sobre mujeres en situación de vulnerabilidad*. <https://www.conicet.gov.ar/como-impacta-la-pandemia-en-mujeres-rurales-y-urbanas-y-disidencias/>
- CTERA – Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (2020a). Encuesta Nacional sobre “Salud y Condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19”. Secretaría de Salud Laboral.
- (4 de junio de 2020 b). *Acta Acuerdo Paritario*. <https://sadop.net/2020/06/12/acta-acuerdo-docente-nuevos-derechos-y-el-primer-paso-para-trasformar-las-cymat/>
- D’Alessandro, M.; O’Donnell, V.; Prieto, S. y Tundis, F. (2020 a). *Políticas públicas y perspectiva de género*. Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género, Secretaría de Política Económica, Ministerio de Economía. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/analisis_de_politicas_publicas_ppg_2020_.pdf

- (2020 b). *Las brechas de género en la Argentina. Estado de situación y desafíos*. Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género, Secretaría de Política Económica, Ministerio de Economía. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/las_brechas_de_genero_en_la_argentina_0.pdf
- Decreto 297 de 2020 (con fuerza de ley). Por medio del cual se dispone el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). Boletín Oficial de la República Argentina. 19 de marzo de 2020.
- Espinosa Fajardo, J. (2018). *Guía de género para políticas públicas más transformadoras. Orientaciones para el análisis y la incidencia política*. Observatorio de Género sobre Economía, Política y Desarrollo (GEP&DO) Oxfam - Intermon. <http://genderobservatory.com/>
- Ministerio de Educación de la Nación (15 de marzo de 2020 a). *Coronavirus: Suspensión de clases presenciales 14 días consecutivos a partir del 16 de marzo*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/coronavirus-suspension-de-clases-presenciales-14-dias-consecutivos-partir-del-16-de-marzo>
- (13 de agosto de 2020 b). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informes Preliminares de la Encuesta a Equipos Directivos y Hogares*. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa>
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación (13 de agosto de 2020). *Campaña Nacional Cuidar en Igualdad*. <https://www.argentina.gob.ar/generos/cuidados/campana-nacional-cuidar-en-igualdad>
- Ministerio de Salud de la Nación (26 de febrero de 2020) ¿Qué medidas está tomando el gobierno? <https://www.argentina.gob.ar/coronavirus/medidas-gobierno>
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (16 de marzo de 2020). *Coronavirus: licencias y trabajo remoto en el sector público y privado*. <https://tinyurl.com/jh35s65s>
- ONU Mujeres y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (19 de agosto de 2020). *Cuidados en América Latina y el Caribe en tiempos de COVID-19. Hacia Sistemas Integrales para fortalecer la respuesta y la recuperación*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45916-cuidados-america-latina-caribe-tiempos-covid-19-sistemas-integrales-fortalecer>
- Resolución 390/2020 (Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad). Por medio de la cual se crea la Comisión Redactora de un Anteproyecto de Ley para un Sistema Integral de Cuidados con perspectiva de género. 28 de octubre de 2020.
- UNICEF (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niños, niñas y adolescentes. Segunda ola. Informe de resultados*. <https://www.unicef.org/argentina/informes/encuesta-rapida-covid-19-informe-de-resultados-0>



**Parte II: La investigación
en pandemia. Redefiniciones
y estrategias**

Problema, método y contexto: las gemas de un caleidoscopio que se reordenan en cada movimiento. Desafíos de la pandemia al oficio de investigar en educación

María Fabiana Caruso, Analía Errobidart y María Eugenia Gaité

Resumen

En este artículo nos proponemos realizar una reflexión respecto de las revisiones que el actual tiempo de excepcionalidad provoca en el proceso de investigación que desarrollamos. Una visión constructivista en la producción de conocimiento -en tanto construcción cultural- asigna un valor al relato de los sentires que conmovieron este tiempo en nuestro oficio de investigadoras: se puede evidenciar la sensación de incertidumbre que guían los nuevos interrogantes de la investigación en los contextos actuales, que han sido dislocados por la emergencia de la pandemia.

Entendemos que el método no puede ser abordado de manera separada del problema que se investiga y éste, del contexto que le da sentido. Por ello vamos a desarrollar un análisis reflexivo sobre algunos problemas que des-vela la pandemia y su interpretación teórico-metodológica, en un abanico de posibilidades que permite englobar a las líneas de investigación que aborda el NACT IFPRAC_ED.

De este modo consideramos propicio presentar los interrogantes que hemos construido en este momento: ¿de qué modo se conjugan y/o discuten los conocimientos y saberes acumulados de nuestro *oficio de investigadoras* con los nuevos conocimientos y/o saberes que emergen en tiempo de pandemia? ¿Cómo interpela este tiempo de excepcionalidad las decisiones teórico-metodológicas de la investigación?

A lo largo del artículo relataremos los modos que intentamos y/o proyectamos responder a tales interrogantes buscando, al finalizar el artículo, aproximarnos a reflexiones que den cuenta de los posibles desafíos en investigación educativa que hemos vislumbrado en este tiempo singular.

Palabras clave: cultura; epistemología; saberes; investigación; educación; pandemia

Introducción

Este artículo es producido en un contexto de excepción generado por la pandemia del Covid-19, contexto único y complejo para la humanidad –al menos para esta generación de humanos-. Por la incidencia que tiene en nuestras vidas, tanto en el presente como hacia el futuro, queremos entrelazarlo con las implicancias que ha comenzado a generar también en los procesos de investigación social.

El abordaje de la pandemia desde distintos ámbitos de conocimiento –sociológico, político, económico, cultural, psicológico, de la salud, etc.- da cuenta de la complejidad del asunto y, a la vez, de la imposibilidad de pensarlo desde una sola perspectiva. Este convencimiento de hoy nos retrotrae a experiencias con producciones académicas que han anunciado este cambio en la mirada, argumentando en la necesaria mudanza del pensamiento lineal y de causalidad simple hacia el pensamiento complejo, proponiéndonos así modos diferentes de investigar dicha complejidad. De este modo, nos proponemos construir el texto simulando el/los *enfoques* de un caleidoscopio. Así desarrollaremos argumentos e interpelaciones sobre las nuevas formas de construir nuestro oficio de investigadoras, conjugando los planos epistemológicos y metodológicos.

Pero hay algo más sobre lo que queremos reflexionar en este artículo. Se trata de la relación del sujeto que investiga con el objeto/problema-en-contexto de estudio. Precisamente –y desde la perspectiva ecológica que propone Bateson (1980) para la construcción de conocimiento- hemos elegido abordar las reflexiones metodológicas en tiempos de pandemia porque en ella es posible, como *hiperobjeto* que trasciende, trasunta, atraviesa y envuelve todas las miradas y acciones de los sujetos, encontrar una forma de comprensión de la experiencia que pretendemos compartir. Y esto condiciona el lugar y la mirada del sujeto.

Hemos tomado como referencia -para posicionarnos en la perspectiva epistemológica- obras de autores que no coexistieron en el tiempo-espacio moderno, que se formaron en distintos campos disciplinares y se expandieron en su formación y desempeño. Sus trayectorias expresan el interés por trascender los límites impuestos por la epistemología moderna a las disciplinas, como es el caso de Gregory Bateson (inglés, biólogo, antropólogo, psicólogo, fotógrafo profesional, entre otros campos de formación) y Homero Saltalamacchia (argentino, sociólogo, politólogo, metodólogo, entre otros campos de formación).

No nos alienta, en las articulaciones que construimos, una intención de fusión conceptual sino más bien llamaremos a estos recursos una amalgama de valiosos aportes que hemos recogido a lo largo de nuestro recorrido y que hoy se hacen presentes en nuestro pensamiento y en las vivencias experienciales que nos proponemos compartir.

Cabe observar también que hemos decidido utilizar, deliberadamente, expresiones como objeto-en-contexto (tomando una licencia en el uso del lenguaje académico) sin separar las palabras, en el mismo sentido metodológico que queremos proponer. Ello vendría a fortalecer la idea de indisociabilidad del sujeto con el objeto y contexto. En acuerdo con las ideas de Gregory Bateson, pretendemos fundamentar esta nueva posibilidad de suturar la separación *entre mente y cuerpo, palabra y gesto, razón y corazón* (Arocha Rodríguez, 1994).

El desafío es a gran escala, en tanto interpela no sólo las propias percepciones del sujeto sino que cuestiona con fuerza y quizá con persistencia las bases de construcción de un sistema científico construido y consolidado con la idea moderna de estar en el mundo y, en consecuencia, hacer conocimiento que a la vez permita comprender y legitimar el mundo en el marco de las anteojeas que se construyeron para tal fin.

Nos proponemos además, articular esta mirada compleja y relacional de la realidad con nuestro interés por indagar y producir conocimiento en perspectiva constructivista (Saltalamacchia, 1994), corriente de pensamiento acerca de la investigación en la que, a partir de indicios, podamos re-construir e indagar el mundo de relaciones. Nos apoyamos en la idea desarrollada por Saltalamacchia respecto del investigador como artesano que dejará la marca de su trabajo en el producto, puesto que la pertenencia cultural se torna una condición epistemológica: hace que solo podamos ver lo que ha sido educado para ser visto.

El sujeto que siente y piensa configura la realidad desde los lentes en que se configura como sujeto cultural

Este subtítulo sugerente conlleva dos ideas-fuerzas entrelazadas, que desarrollaremos en este apartado. Se trata de la idea del sujeto construido culturalmente que, a partir de ello, mira-piensa-siente la realidad a través de lentes que afectan inexorablemente la producción cultural –en particular, el conocimiento que produce–.

A su vez, la cultura en la que se construye el sujeto viene a formar parte de lo que Bateson (1980) llama *la cultura como epistemología*, esto es, lo que miramos de la realidad es lo que hemos aprendido a ver. Un acontecimiento contemporáneo, del área de la divulgación científica o de ideas innovadoras, ilustra la definición anterior. En una charla TEDxRíodelaPlata³⁴, el actor y director de teatro Rafael Spregelburd (2010) se para ante el auditorio con un papel color beige en sus manos. Sobre el papel, había dibujado cuatro líneas que no se tocaban entre sí pero que, dada su relación en el espacio, referían a un cuadrado. Todos los presentes dijeron ver un cuadrado cuando preguntó qué veían. Lo cierto es que no solo no había un dibujo de un cuadrado sino que el ojo humano completó la figura, sino que nadie hizo referencia al trozo de papel beige sobre el que se imprimieron las líneas.

A partir de esta situación podemos reflexionar acerca de otros dos conceptos relevantes para las Ciencias Sociales como son *el significado* (el cuadrado) y *el sentido* (el papel beige), los que nos ayudarán a comprender más cabalmente lo que queremos problematizar aquí. Nos referimos a las redefiniciones de la tarea y al concepto de investigar/ investigación desde la mirada de un sujeto que, envuelto en las dimensiones complejas de la pandemia, se desprende o intenta desprenderse de los significados acotados de la ciencia moderna para poder conocer este hiper-objeto que dota a todo de nuevos sentidos y en el que tiene que aprender a desenvolverse.

Para Saltalamacchia (1994), la construcción del sentido moderno viene dado desde el axioma “*En el principio fue el verbo*”. El sujeto se define y es definido por la lengua, quien le da acceso al mundo simbólico. Es así que:

34. TEDxRio de la Plata. <https://www.youtube.com/watch?v=8EEZdO0KAGo>

“...participar del mundo simbólico es participar de un mundo que regula nuestras posibilidades cognitivas al menos por dos vías: fijando los límites de lo real y perceptible y determinando las leyes que es necesario acatar para formar parte de esa realidad que compartimos con algunos de nuestros semejantes” (Saltalamacchia, 1994, p.23-24).

Una vez asentado y legalizado el sentido, la tarea de las instituciones fue instalar significados y a partir de ellos educar la mirada.

Nos resulta necesario desarrollar aquí estas explicaciones porque es a partir de tener conciencia de ellas podremos empezar a des-andar nuestras propias construcciones y a partir de allí, de-construirnos. Hemos recurrido a autores que en la segunda mitad del siglo pasado alzaban su voz para anunciar la necesidad de educar otra mirada que nos permitiera ver en la realidad lo que es visible en su totalidad, no solo aquello que nos enseñaron a ver. Una nueva mirada, nos advertía Giroux (1997), nos ayudaba a atravesar los límites de la cultura en la que estábamos inmersos. No debíamos esperar a que pase la pandemia para surjan nuevas visiones, nuevos lenguajes y narrativas pedagógicas sobre el significado de la política, de la solidaridad, de la resistencia y la democracia. Hoy, el mismo autor-pedagogo recurre al efecto subjetivo y social para poder pensar...

“en un nuevo lenguaje para comprender la crisis pandémica actual. Un lenguaje que brinde una crítica sustancial al fascismo neoliberal con sus discursos de exclusión, explotación y pureza racial. Ese nuevo discurso debe también atender las causas subyacentes de pobreza, dominación de clase, destrucción ambiental, y resurgimiento del racismo, no como llamamiento a una reforma, sino como proyecto radical de reconstrucción basado en la creación de un nuevo orden político, económico y social” (Giroux, 2020, p. 11)

Hoy tenemos la oportunidad de imaginar un mundo “en el cual el futuro no imite a este presente neoliberal depredador” (Giroux, 2020, p. 2).

Indicios, interrogantes, saberes y conocimientos que se re-actualizan en el oficio de investigar

Vamos a partir de una pregunta: *¿de qué modo se conjugan y/o discuten los conocimientos y saberes acumulados de nuestro oficio de*

investigadoras con los nuevos conocimientos y/o saberes que emergen en tiempo de pandemia?

Responder este interrogante convoca a presentar el modo en que significamos la construcción del conocimiento social. Aquí debemos decir que nos posicionamos en una postura constructivista, donde el sujeto cognoscente es partícipe activo de la actividad cognitiva. Así toma relevancia la reconstrucción del proceso subjetivo que el investigador vivencia en la creación de la investigación y la influencia de lo social en esa actividad. Ante esto Saltalamacchia (1997, p. 15) propone tres interrogantes que creemos pertinente recuperar:

- “(...) ¿cómo participa el sujeto en el conocimiento?
- ¿Qué relación puede establecerse entre esa participación y nuestra capacidad de conocer lo real?
- ¿Qué relación existe entre el conocimiento y los saberes acumulados y el nuevo conocimiento o los nuevos saberes? (...)”

Estas tres preguntas, planteadas en su libro “Los datos y su creación”, fueron el puntapié inicial que convocó el deseo de reconstruir la vivencia de investigación transitada en el actual tiempo de pandemia. Un tiempo de sociabilidad sin dudas excepcional que trastocó nuestro oficio de investigadoras, ya que ese objeto de estudio definido con anterioridad a este acontecimiento hoy se mostraba diferente, nos interpelaba y nos desafiaba a cambiar el lente o los lentes para “mirarlo”, nos hablaba de nuestros límites y posibilidades para construirlo, nos desafiaba a crear nuevas “herramientas” de investigación para responder a sus preguntas y con todo ello mantener el horizonte político de contribuir a la construcción de nuevos conocimientos.

Por momentos nos sentíamos desnudas de conceptos y estrategias metodológicas para afrontar la investigación pero, al mismo tiempo, inquietas y conmovidas por un “tiempo *nuevo* vivido” que deja en evidencia la basura de un sistema cruel, desigual, homogéneo. También nos sentimos conmovidas porque se “*nos develó*” la rutinización de nuestras vidas personales y prácticas profesionales invitándonos a correr de nuestro lugar de confort. Esta situación nos llevó a reflexionar que hasta el momento leíamos y problematizábamos analíticamente “desde afuera” el proceso civilizatorio y sus implicancias, pero hoy lo estábamos viviendo “desde adentro”.

Y desde adentro advertíamos –con lo que el saber tiene de intuición y viceversa- que nos sumergíamos en un cambio civilizatorio que no tiene retroceso. Como expone Giroux (2020) probablemente el neoliberalismo despliegue toda la fuerza necesaria para imponerse nuevamente como corriente económica y cultural dominante produciendo más pobreza y devastación de la naturaleza, pero cada vez somos más los que hemos encontrado herramientas conceptuales y experienciales para socavar su hegemonía, también como consecuencia de la pandemia.

En cuanto a la producción de conocimiento, asumiendo como un hecho la complejidad del escenario, una visión constructivista asigna un valor al relato de los **sentires** que estremecieron este tiempo en nuestro oficio de investigadoras: esto se evidencia en los **nuevos interrogantes** de investigación en los contextos actuales, que han sido dislocados por la emergencia de la pandemia. Otros interrogantes que nos orientaron en la escritura, son: ¿qué interrogantes fueron formulados a partir de los indicios presentes en los nuevos *modos de relacionarnos, en educación, en etapa de aislamiento y distanciamiento social?* ¿Qué de los saberes de oficio de investigar se vieron interpelados en este tiempo de pandemia? ¿Por qué creemos que este tiempo de excepción conmueve los saberes del oficio?

La pandemia, tal como se enunció con anterioridad, afectó nuestra manera de ver, sentir, habitar la realidad. Este tiempo ha abierto ventanas de cambio subjetivo y en paralelo nos ha hecho “evidente” las sutiles formas de ordenamiento social. Las formas escolares se han modificado, los modos de ser y hacer docencia no son los mismos, del mismo modo que los haceres y sentires estudiantiles. La formación docente también está navegando en la incertidumbre de nuevos horizontes formativos. Toda esta situación conmueve emocionalmente la existencia. El espejo nos muestra rostros, paisajes, *habitus* y *hexis* corporales (Bourdieu, 1986) que se presentan con significados novedosos e inciertos para “*nuestra mirada*” culturalmente mediada.

Experimentamos el proceso de cambio o transformación en nuestras vidas, cultura y civilización a través de indicios a veces difíciles de describir. El indicio, dirá Saltalamacchia (1997, p.6):

“...no es pensable como un barco que llega a los puertos –de nuestros oídos, de nuestra vista o de nuestra piel– cargado de mensajes claros y distintos. Lejos de esa imagen, los indicios deben ser pensados como una creación, en la que siempre están presentes el emisor y el receptor; y esa complejidad los hace normalmente muy poco claros o confiables”.

¿Cómo podríamos reconocer lo que es un indicio en la construcción de nuevos problemas, en nuestras investigaciones? La *sospecha* y la *intriga*, nos dirá nuestro autor de referencia, son los motores de la construcción de un indicio. Una buena aliada para esto, será la *incongruencia* entre los saberes aprendidos y encajonados en determinados marcos teóricos que hoy no nos alcanzan para explicar/comprender lo que nos pasa; y las experiencias vividas en esta pandemia para la que no tenemos marcos de acción para el presente y menos para el futuro. Esa es una señal de alerta que quizá nos ubique ante indicios.

Las *circunstancias* en que se revelan los indicios constituyen otro punto de indagación e interpretación con pretensión de abordar “toda la complejidad de esa interacción de variables heterogéneas” (Saltalamacchia, 1997, p.11). El indicio es una construcción entre algo que sucede y la interpretación del/la investigador/a. Claramente un indicio no proporciona certezas, pero ya no es necesario explicar, en esta etapa del desarrollo del artículo, cuán lejos de la búsqueda de certezas nos encontramos. Sí será necesario, en cambio, que nos ocupemos de identificar indicios y narrar con claridad las interpretaciones realizadas.

¿Qué sucesos/experiencias/acontecimientos fueron indicios para transformar la mirada? En el corto plazo que va desde la declaración de la pandemia hasta los días de la escritura de este artículo, identificamos aquellos que más nos conmovieron: estar en casa, virtualidad, sincronidad, asincronidad, plataformas virtuales, creatividad, *zoom*, *meet*, *whatsapp*, audios, tiempos más acotados, pantallas sin rostros, continuidad pedagógica, estudiantes que perdieron contacto con la escuela, familias que median en la enseñanza y el aprendizaje, familias que revalorizan la tarea de las y los docentes... entre otros. Son éstos “nuevos” términos que implican nuevas experiencias, haceres, sentires, decires que seguramente con diversos, diferentes y desiguales matices y contrastes nos encontró a muchas personas en el mundo viviendo un tiempo singular que en la inmediatez del aprendizaje que hubo que hacer. Un tiempo de practicidad que puso en evidencia “ausencias” de saberes, pero el sistema y la política no nos permitían detenernos demasiado en su indagación y reflexión profunda.

Así, desarrollar investigación educativa en este momento es “desnudar esa mirada” para poder analizar y analizarnos en las *nuevas apariciones*, aún en mutación. Consideramos que extranjerizar el relato de quienes son parte de la investigación pierde sentido. Este tiempo nos ha develado la posibilidad de conocernos en la mirada, haceres y

sentires de esos “otros” que son parte de la investigación. Al decir de Rita Segato (2013, p.13-14) nos abrimos a la posibilidad de que el objeto de estudio “nos interpele, nos diga quién somos y qué espera de nosotros y nos demande el uso de la caja de herramientas para responder sus preguntas y contribuir con su proyecto histórico”.

Ante esto, pensamos cuán interesante se vuelve indagar sobre estas experiencias novedosas, inquietantes, emocionalmente estresantes que pusieron en evidencia la capacidad humana de re-adaptarnos a lo emergente. Del mismo modo, se nos develó lo rutinario de nuestra existencia cultural, los significantes y significados que reducían la realidad. Así, desarrollar investigación educativa para este grupo de docentes-investigadoras significa hoy sumergirnos en un pensamiento complejo que no se reduzca a conquistar información sino a construirla en proceso. Un proceso que nos involucra, nos demanda, nos interpela, nos muestra descalzas de herramientas y conceptos pero dispuestas a contribuir al desarrollo de análisis que se conviertan en significativos para el devenir educativo de la pandemia y para enfrentar la incertidumbre de la pos-pandemia.

Consideramos que este tiempo de excepción *con-mueve los saberes del oficio* porque las experiencias cotidianas en –durante- la pandemia dieron lugar a la circulación de categorías que, si bien ya formaban parte del campo del saber que nos ocupa, hoy cobran otra sustancialidad. Atravesamos un tiempo con notas diferentes, vínculos que se gestan y desarrollan mudándose a espacios que también se ven alterados, saberes que son interpelados, etc. Tiempo, espacio, vínculos y saberes se vuelven categorías a re-nombrar, no quizás en su forma de denominarlas, sino en el sentido que se les atribuye a partir de los avatares de la pandemia vueltos *acontecimiento*. En términos de Larrosa (2009), el acontecimiento sensible, la experiencia, se vuelve tal cuando irrumpe, desestabiliza, afecta, descubre (deja ver) y nos atraviesa produciendo efectos sobre el modo en cómo nos vemos y cómo comprendemos el mundo que nos rodea.

La experiencia se vuelve sensible cuando *pasa* por el sujeto y *lo transforma*; mueve de lugar los pensamientos, las acciones, los decirs. Experiencia-acontecimiento es, en este sentido, desidentificación, salirse del lugar propio. Larrosa (2006) reconoce un principio de subjetividad, reflexividad y transformación presente en esa idea de experiencia que, creemos, hoy nos interpela desde el lugar de investigadoras y de docentes. Es un desafío poder comprender cómo y por donde estos

cambios se vuelven experiencia atravesando la propia subjetividad y aceptando la transformación.

Una situación, un hecho, un texto, una acción, unas categorías se convierten en *experiencia* cuando lo vivido importa, mueve y transforma emocional y cognitivamente, conduce a construir un sentido (o múltiples) que impactan en la subjetividad. Una situación se vuelve experiencia cuando nos *de-construimos* y *re-construimos* a partir de la misma.

Las experiencias de la práctica docente en este tiempo de pandemia interpelan indefectiblemente la práctica como investigadoras. No solo porque las preguntas y los problemas que resultaban motivo de indagación son trastocados, se corren, sino también porque se desestabiliza la identidad en acción, se pone en crisis la forma de *ser* investigadoras. La pandemia afecta a cualquier evento de las prácticas de oficio de la investigación desde múltiples dimensiones, pero atravesadas todas por lo afectivo-emocional que implica haber trastocado los fundamentos de la civilización en que nos construimos no solo como investigadoras sino como sujetos enteros. Siguiendo a Elías (1987) los fundamentos de la civilización se refieren a la institucionalización de las tradiciones, la estructura de las relaciones sociales, configuraciones sociofamiliares, procesos de socialización y subjetivación, la producción, la política.

Conclusiones

Al comienzo de este escrito señalamos que estamos lejos de buscar certezas. Este tiempo tan diferente, que provoca una desaceleración en nuestras vidas y nos pone en situación innegable de búsqueda, de preguntas y posibles respuestas, nos enfrenta a más dudas o inquietudes acerca del saber. Este trabajo no pretende entonces brindar premisas inamovibles acerca de las preguntas planteadas al inicio, pero sí creemos nos lleva a vislumbrar y reflexionar sobre ciertos “indicios” para repensar nuestra tarea de investigadoras y educadoras.

Cada pieza (gema) del oficio se ve trastocada, interpelada en su configuración. Es necesario volver a mirar el caleidoscopio de la *nueva* e *inédita* realidad, reformular las preguntas o formular otras, atendiendo a esos indicios que el contexto nos ofrece, para reinventar los modos de investigar y de enseñar. Entender nuestras prácticas de indagación como un trabajo de artesanía, siguiendo a Sennet (2008), donde se conjuguen modos de hacer implícitos y conocidos con otros que podemos desarrollar a partir de la acción reflexiva (a la que sí o sí tenemos que

dar lugar), respetando la lentitud de lo artesanal. Una lentitud que conjuga razón con corazón redefiniendo nuestro oficio de investigadoras.

Aceptar que esta irrupción temporal que provoca la pandemia deja al descubierto una nueva complejidad -que afecta sustancialmente las prácticas, volviéndolas inciertas, singulares, contradictorias, múltiples, diversas- requiere de nuevos modos de abordaje del campo. Esto implica, por lo tanto, retornar a la pregunta sobre aquellos marcos teóricos conocidos y estudiados con la necesidad compleja de re-actualizar categorías.

Evidentemente estamos ante una exigencia de mudanza de los modos de pensar y hacer investigación. Esto requiere de un esfuerzo que podemos volver oportunidad para crear, para aventurar y encontrar nuevos sentidos a nuestra tarea.

Referencias bibliográficas

- Arocha Rodríguez, J. (1994). Gregory Bateson, reunificador de mente y naturaleza. *Nómadas* (Col), núm. 1, septiembre. Universidad Central Bogotá.
- Bateson, G. (1980). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Lohlé-Lumen.
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales para la percepción social del cuerpo. En: AA.VV. *Materiales de sociología crítica*, La Piqueta.
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. FCE
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.
- Giroux, H. (2020). La pandemia del Covid-19 está exponiendo la plaga del neoliberalismo. Traductora Laura Proasi. *Praxis educativa*, Vol. 24, No 2; mayo - agosto 2020 -1-13. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240202>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y Alteridad en Educación. En: *Experiencia y Alteridad en Educación*.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*. Núm. 19, 87-112. <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- Saltalamacchia, H. (1994). *Los datos y su creación*. Kryteria Inc. Corporation.
- Saltalamacchia, H. (1997). *El investigador, el cuerpo y sus indicios*. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/265125846_EL_INVESTIGADOR_EL_CUERPO_Y_SUS_INDICIOS

Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo.

Sennett, R. (2008). *El artesano*. Anagrama.

Un oficio en jaque. Miradas desde una investigación en curso sobre los saberes, sentires y haceres del enseñar en la emergencia educativa

Stella Pasquariello y Gabriela Gamberini

Resumen

El artículo constituye un acercamiento a una investigación cualitativa que indaga los saberes del enseñar desde la perspectiva del oficio en docentes del nivel secundario y superior. Aborda las decisiones y reformulaciones metodológicas introducidas a dicha indagación durante el contexto de la pandemia por COVID 19, cuando abruptamente cambian las formas y modos de enseñar en las instituciones educativas. En este marco analiza los resultados preliminares de una encuesta aplicada a la población objeto del estudio, al producirse la mudanza de la educación presencial a la virtualidad.

Palabras clave: investigación; oficio de enseñar; saberes-en pandemia; virtualidad

Introducción

El artículo presenta el proceso de una investigación cualitativa en curso, centrada en indagar los saberes de enseñar desde la perspectiva del oficio. Reconstruye las decisiones metodológicas y las reformulaciones aplicadas durante la Pandemia por COVID 19, y analiza los resultados de una encuesta aplicada a docentes cuando, producto de la emergencia, se trastocan abruptamente las formas y modos en que

históricamente venían desarrollando la tarea de enseñar en las instituciones educativas.

A poco de iniciado el ciclo académico del año 2020, luego que un decreto presidencial suspendiera las actividades presenciales en todos los niveles educativos, lxs docentes se vieron interpelados a asumir una continuidad pedagógica a través del trabajo remoto. La celeridad de la puesta en marcha de la educación virtual impactó en los procesos de enseñanza y en los aprendizajes de lxs estudiantes conmoviendo en su conjunto a las prácticas educativas, que comienzan a desarrollarse de manera heterogénea -posiblemente- como nunca antes.

El estudio en curso

La investigación de referencia, iniciada durante el año 2019, se centra en los saberes del oficio de enseñar desde la experiencia de los propios docentes. Es decir que aborda los saberes que éstos despliegan en las prácticas de enseñanza y los modos diferenciados que asumen según los contextos sociopolíticos-institucionales en los cuales transcurren. Básicamente analiza los conocimientos cotidianos implícitos en las formas y en resolución de los problemas durante el enseñar; los vínculos de esas prácticas con los saberes de la formación inicial (FI) y continua (FC) y sus actualizaciones bajo la forma de reproducciones y/o transformaciones en el desempeño docente actual.

La indagación se localiza en Olavarría, ciudad intermedia del centro bonaerense, y la población objeto son lxs profesorxs graduadxs de nivel superior universitario y no universitario que se desempeñan en escuelas secundarias e Institutos Superiores y Universidades durante los años 2019 al 2021.

En la tarea de enseñar, los saberes constituyen el asunto básico y sustantivo del hacer. Son producto resultante no sólo de la información propia de los procesos de la enseñanza, sino también de lo que ha sido significativo en las instancias formativas previas de lxs enseñantes, de sus experiencias en las instituciones, de los procesos de formación permanente que realizan con otrxs y de las propias experiencias subjetivas como estudiantxs. Desde la perspectiva del oficio docente (Alliaud y Antelo, 2009) que sostenemos en la investigación, los saberes de la enseñanza se adquieren y dominan en el ejercicio docente que, además, siempre acontece sobre otros (Dubet, 2006) y cuya finalidad es la formación y transformación de las personas. De esta manera, remiten

a la forma en que cada docente realiza la tarea de enseñanza, y a la capacidad que desarrollan para llevarla adelante y hábilmente (Alliaud, 2011). Al ser esta una labor ligada al *hacer* y a la *experiencia*, va reflejando las huellas de la formación y de la tradición del oficio, y de los procesos múltiples de construcción individual y colectivos, los que se articulan y complejizan en las múltiples dimensiones de prácticas que acontecen siempre en relación a los vínculos que los sujetos entablan.

La tarea de investigación sostenida desde esta línea conceptual – sintéticamente presentada – implica la puesta en marcha de procesos de reflexión y de revisión permanente sobre la base de nuevas lecturas teóricas y de análisis de diferentes estudios e investigaciones, así como también, de las referencias empíricas del trabajo en el campo de las prácticas docentes. La situación de la pandemia requirió al grupo de investigadoras la toma de decisiones y de nuevos posicionamientos respecto al proceso de trabajo. Tanto el análisis conceptual como la implementación metodológica debieron ajustarse, en relación a algunos aspectos vinculados principalmente al trabajo de campo, a los instrumentos de recolección de la información y a las formas y modos de acercamiento a la población objeto del proyecto. También se introdujeron cambios en la dinámica interna del equipo de investigación, básicamente en las modalidades del intercambio y de la producción.

Con anterioridad a la emergencia, la tarea investigativa se había planificado para su desarrollo en dos fases. En la primera fase la tarea estuvo centrada en el análisis y caracterización del escenario educativo local y de la oferta de formación superior, principalmente de las carreras de profesorado para el nivel secundario y superior. Este trabajo, concretado durante el año 2019, se basó en el estudio y análisis de los diseños curriculares de la formación docente y de los perfiles y tradiciones académicas de formación de las instituciones formadoras de la ciudad. Los resultados finales lograron sistematizarse en un primer informe colectivo.

En la segunda fase la tarea abarcó dos momentos. En el primero fueron definidas y analizadas las dimensiones de las prácticas docentes, concebidas éstas desde el *hacer* y *los saberes* ligados a *las experiencias*; en tensión con los saberes construidos y acumulados en el proceso de la formación inicial y durante el ejercicio profesional. Producto del trabajo realizado en esta fase, el equipo de investigación elaboró un documento teórico- metodológico con las orientaciones y los criterios para la selección de las muestras de docentes (criterios

de accesibilidad y disposición, perfil profesional y experiencia docente) y las especificaciones de los instrumentos principales: la entrevista en profundidad y los registros de observación de prácticas.

La entrevista en profundidad como herramienta principal tenía la intención de recuperar, a través de relatos biográficos, los recorridos formativos y las experiencias profesionales de lxs docentes y *los saberes prácticos* de la enseñanza (producto de la propia experiencia, la intuición y la preparación) durante las instancias pre activa, activa, y post activa (Jackson, 1992)³⁵. Su preparación preveía el diseño de un guion³⁶ de preguntas orientativas para dar posibilidad de entablar conversaciones no lineales que permitieran a las investigadoras alterar el guión en el transcurso de las mismas y de este modo recuperar las cuestiones no previstas que pudieran surgir y que constituyeran un aporte para el trabajo, así como también introducir nuevos interrogantes y reorientar la dirección de las respuestas de ser necesario. Los registros de observación prácticas se incorporaron para capturar las singularidades de la enseñanza, las decisiones, los sucesos, los saberes, el manejo de los tiempos, espacios, entre otros aspectos. No obstante el uso de las diferentes herramientas- como explicaremos a continuación- tuvo que ajustarse y modificarse ante las restricciones que impone la pandemia.

La pandemia: mutaciones y oficios afectados

La crisis sanitaria global sin precedentes que trajo el 2020 alteró todos los órdenes del vivir y las relaciones de la población. Las prácticas en el campo educativo en general y las del ámbito de la enseñanza en particular cambiaron abruptamente cuando se cerraron las escuelas y lxs docentes de todos los niveles del sistema educativo debieron asumir la migración de la enseñanza presencial hacia las plataformas y entornos virtuales.

Este hecho inédito puso *en jaque* las prácticas escolares arraigadas en rutinas tradicionales y en relaciones interactivas. Nos exigió repensar el curso de la investigación centrada en indagar las prácticas docentes para reajustarla en función de las nuevas condiciones (laborales y personales) tanto de la población objeto del estudio como también

35 El estudio prevé el uso de fuentes basadas en observaciones de prácticas y registros e informes escritos.

36 Elaborado el guion se define la concreción de 48 entrevistas durante el año 2020.

del propio equipo de investigadoras.³⁷ Así, desde una perspectiva artesanal (Sennett, 2008) se reconsideró el abordaje *del hacer* en el nuevo contexto y la re-problematización de las estrategias metodológicas y de los instrumentos de aproximación empírica a la población objeto del proyecto. Como márgenes orientativos se propuso conocer cómo las nuevas condiciones afectaban el trabajo de enseñar y las posibilidades que tenían lxs profesorxs para poder llevarlas adelante.

En todo momento, la metodología fue concebida como la instancia que provee de los instrumentos que ayudan a (re) pensar la realidad y a investigar ante el surgimiento de nuevos problemas en el campo de estudio, y para construir procedimientos que brinden una comprensión más dinámica y contextualizada del objeto de nuestro interés: los saberes del oficio de enseñar. De esta forma se incorporó una encuesta destinada a lxs profesorxs que tuvo la intención de conocer, en primera persona, sus pensamientos y sus prácticas, y los modos de resolución de la enseñanza en la emergencia. Los interrogantes planteados en dicho instrumento buscaron identificar la procedencia de los criterios que priorizaban lxs docentes al momento de afrontar las situaciones de enseñanza ante la disrupción de la “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2001) y la conmoción de un oficio históricamente construido.

Los reajustes incorporados dieron así oportunidad para la construcción de conocimientos relevantes sobre cómo transcurren las prácticas del enseñar en contextos de excepcionalidad.

La encuesta como instrumento de acercamiento a las prácticas del oficio en la emergencia

La encuesta estuvo destinada a una muestra intencional de profesorxs, fue de autoadministración en línea y se aplicó durante los meses de junio y julio del 2020. El cuestionario contó con preguntas de respuesta cerrada y abierta. El procesamiento del material fue realizado a través del análisis estadístico en SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).³⁸

37 Grupo heterogéneo con diferentes dedicaciones a las tareas de investigación que cumplían otras actividades (tareas de gestión, coordinación de otros proyectos, docencia en otros ámbitos, etc.).

38 El procesamiento permitió la conformación de tres muestras de docentes que participaron, en una etapa posterior, de las entrevistas en profundidad. En este caso, cabe aclarar que la exclusión para la participación en las entrevistas no fue definida por los investigadores sino por la decisión de los propios consultados. Los relatos obtenidos en el marco de las entrevistas no se incluyen en este artículo.

Finalizada la consulta se recibieron 75 respuestas de docentes de los niveles secundario y superior del partido de Olavarría. Entre las características básicas de la composición de muestra puede señalarse que el 82.7% eran mujeres y un 17.3% hombres. El 65% tenía título docente de formaciones disciplinares procedentes de: Música, Arte, Física y Matemática, Química, Educación Física, Biología, Lengua, Antropología, Comunicación Social, Inglés Filosofía, Historia y Geografía expedidos por instituciones de nivel superior no universitario de la provincia. Un 33% tenía titulación de Universidades Nacionales y solo un 2% eran técnicos y/o profesionales aunque contaban con capacitación docente.

Más de la mitad acreditaba una experiencia docente en la provincia de Buenos Aires de entre 6 a 15 años. Una menor proporción abarcó a los docentes con más 15 años y luego se ubicaron los docentes noveles con menos de 5 (cinco) años. Mayoritariamente, las personas encuestadas se desempeñaban en Escuelas Secundarias urbanas y en institutos de Formación Docente y Técnicos de Gestión Estatal de la ciudad y, en menor medida, en la Universidad Nacional del Centro (en las Facultades de Ingeniería, Ciencias de la Salud y/o de Ciencias Sociales).

Miradas sobre el oficio docente: de pizarras y pizarrones a pantallas y plataformas. Avances preliminares de los resultados de la encuesta

Los encuestados describieron que sus prácticas de enseñar en la pandemia transcurrían ante un nuevo escenario mediado por pantallas, dispositivos tecnológicos, materiales digitales, plataformas y páginas web, que les requería actuaciones desde una lógica diferente a la que estaban acostumbrados, que era la del **encuentro presencial** al que describieron como “**un ordenador**” del trabajo escolar.

Mayoritariamente expresaron que la mudanza de la enseñanza a la virtualidad fue un asunto complejo de afrontar principalmente al comienzo, por la forma intempestiva e improvisada que asumió. Básicamente consideraron que faltaron tiempos de preparación y que existió “apuro” de parte de las autoridades escolares por llenar el espacio que dejaba “la escuela cerrada”. En algunos casos señalaron haber sentido “mucho presión” e “incertidumbre” al tener que dar respuesta a una demanda compulsiva de Continuidad Pedagógica, aun cuando no contaban con conocimientos suficientes para pensar la enseñanza

virtual, ya sea porque no tenían manejo de las TIC o les faltaba contar con los recursos tecnológicos necesarios.

Para enseñar de modo remoto suele señalarse que lxs profesorxs deben desarrollar capacidades y saberes para seleccionar contenidos y armar secuencias didácticas virtuales que incorporen los soportes y plataformas al proceso educativo, además de contar con recursos para la concreción.

Aunque las respuestas y propuestas variaron según las comunidades educativas de pertenencia, en alto porcentaje las/os consultados expresaron que el problema de la falta de recursos tecnológicos (computadoras u otros dispositivos) o falta de acceso a internet o señal móvil con recepción de datos también era una dificultad que estaba presente en los hogares de lxs estudiantes.

Según indicaron la emergencia y la virtualidad dejaron al descubierto un viejo problema de la escuela que es el de la **desigualdad** y las formas diferenciales de acceso al conocimiento, ya sea por la falta de recursos...

“... tengo estudiantes que no tienen acceso a internet y tampoco tienen computadoras por problemáticas socioeconómicas...”

“... hay estudiantes que por las problemáticas familiares y sociales están desenganchados de la escuela porque están ayudando a sus familias o porque cuidan a hermanitos o a familiares enfermos mientras sus padres trabajan y no se conectan... tampoco sé si tienen con qué hacerlo”

... o por la ubicación territorial...

“...mis alumnos no tienen conexión porque viven en zona rural”

De alguna manera las diferentes cuestiones o limitaciones vinculadas al contexto familiar, cultural, económico, social, territorial, etc terminan afectando las posibilidades de garantizar una propuesta educativa no presencial accesible a todxs lxs estudiantes. Los testimonios expresan claramente su preocupación y enojo por las condiciones materiales que disponen para la continuidad pedagógica virtual y para respetar las diversidad de condiciones de aprendizaje que ayuden a sostener las trayectorias escolares, y garantizar el derecho a la educación.

Reconocieron que hay hogares hiperconectados y otros con nula o escasa conexión.

“... hay estudiantes que tienen acceso a todo tipo de tecnología, les sobran los dispositivos y tienen buena conectividad, pero (...) hay pibes que no tienen modo de seguir la escuela de manera virtual porque no tienen tecnología en sus hogares y su economía es bastante débil. Estos chicos terminan perdiendo porque de a poco se van desenganchando”.

Cuando analizaron estos casos marcaron los límites de sus prácticas.

“... es muy difícil llegar en pandemia a los hogares que no tienen conectividad para poder generarles un verdadero acompañamiento, no tenés manera de estar ahí...”

En este punto enfatizaron la importancia de contar con conocimientos sobre las características sociales y culturales de los adolescentes, sus realidades y posibilidades. Para muchxs, la presencialidad no solo permite contar con un mayor conocimiento de condiciones de vida de sus alumnxs, sino también favorece interacciones donde se hacen visibles aspectos de la enseñanza y de la marcha de los aprendizajes que con la mediación tecnológica quedan invisibilizados. El encuentro presencial despliega una red de apoyo para la toma de decisiones que, para lxs docentes consultadxs, se pierde en la virtualidad, predominando ciertas prácticas “a tientas” o sin referencias. Así lo explicaron:

“... en los encuentros sincrónicos, los ves conectados, pero la mayoría tiene la cámara y el micrófono apagado”

“... no participan y no te hacen preguntas...”

“... das la clase y les envías las tareas, pero la verdad que no sabes si entienden”

“... en la pandemia no se comunican con nosotros, a mí me gustaría saber cómo resuelven las tareas, si las hacen solos o si necesitan ayuda”

“... en la escuela esto no te pasa, porque uno va siguiendo el proceso, les preguntas, los ves, te das cuenta si entienden o no”.

Aunque no dejan de reconocer la posibilidad de construir otros vínculos con sus alumnas/os en la virtualidad, valorizan la importancia de las relaciones “cara a cara” y “el trabajo colectivo en el aula de la escuela”. Para muchxs “el encuentro presencial genera otro tipo de relaciones más cercanas y propicias para la enseñanza” y por esa cuestión creen “que la presencialidad es irremplazable” para concretar encuentros pedagógicos de calidad.

Respecto de las condiciones y la preparación que tuvieron para la virtualidad, identificaron que las experiencias de uso digital al comienzo de la pandemia eran heterogéneas en cuanto al conocimiento sobre manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y sus implicancias pedagógicas para el armado del Plan de Continuidad Pedagógica. En algunos casos, los conocimientos sobre las TIC que disponían eran deficitarios, mientras que otrxs contaban con mayor conocimiento porque habían participado de capacitaciones o ya venían incursionando con las tecnologías en las clases.

En general, reconocieron que la inclusión de las tecnologías para que la escuela llegue a los hogares les requirió el apoyo colaborativo y la construcción de vínculos con colegas más experimentadxs. El 53.7% indicó que pudo organizar la propuesta para sus alumnxs gracias a los aportes y las ayudas recibidas de otrxs colegas de su escuela, quienes colaboraron en el uso de las herramientas para el trabajo virtual. Producto del intercambio, un 42.3% reconoce que fue incorporando saberes básicos en el manejo de nuevas aplicaciones y /software para enriquecer las propuestas de enseñanza y el desarrollo de repertorios de secuencias creativas y dinámicas para el abordaje de los contenidos. En una alta proporción asumieron que la virtualidad en la emergencia de alguna manera les obligó a atreverse a trabajar con los medios digitales cuando antes no lo habían hecho y, si bien al comienzo sintieron una gran incertidumbre, paulatinamente lograron disfrutar de su uso en el marco de lo que definieron como “un estado de aprendizaje permanente motivado por la tecnología y las diversas herramientas que podían utilizar y que iban aprendiendo a usarlas a la par de los estudiantes”.

En algunos casos consideraron que deben seguir aprendiendo más sobre las propuestas digitales para poder enseñar a través de ellas y que, con el paso del tiempo y la experiencia adquirida, pudieron ir cambiando sus actitudes sobre la enseñanza virtual: “al principio creí que no iba a poder trabajar virtualmente, pero a los pocos días entendí que

en parte estaba equivocado y me fui entusiasmando”. No obstante, también reconocieron la necesidad de abordar las propias “vacancias” (Terigi, 2011) formativas en lo que refiere al diseño de secuencias didácticas virtuales y en el manejo de recursos y herramientas TIC (diferentes plataformas, sitios web, etc.).

La acción de enseñar en la virtualidad y los aprendizajes y la impronta de los saberes tecnológicos experienciales, intuitivos, por sobre otros saberes pedagógicos, curriculares, etc. fueron inquietudes recurrentes en las prácticas de enseñar de lxs encuestadxs. Otras preocupaciones fueron las referentes a los cambios en las condiciones laborales. Acerca de este tema identificaron tensiones y malestares producto de **la intensificación de tareas** ante el aumento de demandas de parte de directivxs, colegas, estudiantes y familias. El crecimiento de las exigencias en cuanto a las tareas de enseñanza y la extensión de la jornada laboral provocó el desdibujamiento de las fronteras entre el trabajo docente (lo público) y el del hogar (lo íntimo y privado). Al respecto dicen:

“... Es difícil encontrar el equilibrio para no estar todo el tiempo conectada a los dispositivos móviles y respondiendo a las constantes demandas del trabajo y poder dedicar tiempo a la familia y las tareas del hogar”.

“... Es muy complejo compaginar la vida personal con la laboral, pareciera que uno está conectado todo el tiempo a la escuela, los estudiantes, los directivos, más allá de estar en horario escolar o no. A veces es como si los docentes no estuviéramos atravesando la cuarentena o pandemia”.

La situación se planteó más complicada cuando lxs docentes se desempeñaban en varios establecimientos educativos, debiendo duplicar los esfuerzos y las horas de trabajo frente a las pantallas aunque sin poder concretar como esperaban las tareas de diseño, coordinación y correcciones. Como expresa una docente, “mi disponibilidad dista de la que pretendo ofrecer, eso me frustra”.

En **el hacer cotidiano** en la pandemia se distingue la incidencia de los diferentes equipos de trabajo y lógicas de gestión diferenciadas según las instituciones educativas a las que pertenecen. Así señalan que en algunos casos, algunos equipos directivos han facilitado solidariamente las tareas, mientras que otros las han obturado (por

exceso de demandas) que conllevan a una mayor carga de las acciones individuales.

Finalmente, **la vuelta a la presencialidad** también fue tematizada en la encuesta. Si bien, algunxs docentes mostraron su predisposición para el regreso escolar, también expresaron sentirse preocupadas/os por la vuelta ante el estado de los edificios escolares, los espacios de uso, las dimensiones de las aulas y el funcionamiento de los baños. Plantearon la necesidad de preparar el regreso a las escuelas entendiendo la importancia de trabajar previamente con protocolos que den seguridad a docentes, estudiantes y padres. De alguna manera todas las expresiones obtenidas se explican en ciertas creencias sostenidas durante los comienzos del confinamiento de que la condición escolar provocada por la pandemia duraría poco tiempo y que, con el correr de los meses, ya estarían retornando a las actividades presenciales en los edificios escolares.

Algunas consideraciones finales...

Si bien las tareas del estudio planificadas con anterioridad a la pandemia pudieron concretarse con reformulaciones metodológicas del planteo original, el recorrido hasta aquí realizado nos ha permitido poner bajo la lupa algunos aspectos del oficio de enseñar que se han movilizad y reconfigurado en la compleja experiencia de enseñar en este tiempo de cambios e incertidumbre.

Las respuestas de lxs consultadxs dejaron entrever que las prácticas del oficio han estado en permanente transformación e innovación, aunque no exenta de problemas y tensiones. La abrupta virtualización dejó al descubierto vacíos y ausencias de saberes y competencias para la acción pedagógica no presencial que deben ser analizados y abordadas en las instancias formativos de manera de preparar a lxs docentes para afrontar los cambios emergentes y la generación de situaciones educativas diversas y flexibles por fuera de los formatos escolares tradicionales.

En este sentido, lo recogido hasta aquí abre algunos interrogantes que se vuelven orientadores para las próximas reflexiones e intervenciones de la investigación en curso y también para su problematización en los espacios de la formación inicial.

Claramente, las prácticas en el contexto de la pandemia son una gran experiencia educativa que permiten indagar los saberes y los sentido/s

del oficio de enseñar en contextos de excepcionalidad y además, para pensar o anticipar y preparar para la “nueva normalidad educativa”.

A modo de cierre compartimos algunos interrogantes sobre los cuales consideramos necesario concentrarnos en las próximas instancias de trabajo:

¿Qué saberes recobrar de la experiencia educativa vivida? ¿Qué sostener de la virtualidad en la presencialidad? ¿Qué desarrollar o promover en la presencialidad porque en la virtualidad se desdibujó o perdió? ¿Qué y cómo procesar los cambios en las prácticas de enseñar?

Recuperar y reflexionar sobre los repertorios de prácticas constituye una importante contribución para comprender las transformaciones del oficio de enseñar en contextos de excepcionalidad.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, Pedagogía y Formación*. Aique Grupo Editores.
- Alliaud, A. (2011). Enseñanza, Transformación y Formación. *Revista del IIICE*, N° 30. Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 47-60.
- Alliaud, A. (ed.) (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Documento del Área de Desarrollo Curricular, Dirección Nacional de Formación e Investigación, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.
- Jackson, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. Morata.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Anagrama.
- Terigi, F. (dir.) (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

Saberes, haceres y sentires docentes: su valor de investigación en tiempo de pandemia

María Eugenia Gaité y Florencia Torregiani

Resumen

Como investigadoras del proyecto “Saberes sobre el saber en el oficio de enseñar: sus relaciones con la formación inicial y continua, en los contextos sociopolíticos contemporáneos” (Programa Nacional de Incentivos, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación) radicado en el NACT IFIPRAC_Ed, nos proponemos construir reflexiones que pongan en diálogo algunos abordajes teóricos de referencia, seleccionados inicialmente en el proyecto de investigación, con la experiencia vivida como docentes-investigadoras en el tiempo de excepcionalidad producto de la pandemia, el cual -a nuestro modo de ver- ha conmovido el oficio docente.

El problema de investigación propone indagar los saberes del oficio en una muestra definida de docentes de la ciudad de Olavarría durante el período 2019-2021, así como también su relación con los contextos de producción y las trayectorias de la formación docente inicial y continua. Ante esto, en el presente artículo nos preguntamos: ¿cuáles son las categorías y/o conceptos que nos permiten leer la singularidad del oficio docente emergido en este momento de excepcionalidad? Este interrogante intentará ser complejizado poniendo en valor los aportes teóricos de Andrea Alliaud y Richard Sennett en relación con la temática.

El trabajo se organizará en tres momentos. En el primero de ellos, se recuperarán las preguntas nodales del proyecto y sus objetivos centrales. En el segundo se retomarán algunos conceptos que consideramos clave para analizar la problemática de investigación en curso. En el tercer momento, nos aproximaremos a reflexiones y nuevos interrogantes que problematicen la redefinición del oficio docente en tiempos de pandemia y los desafíos que supone su investigación.

Palabras clave: investigación; pandemia; educación; saberes de oficio; artesanía

Un proyecto construido en un tiempo sin pandemia. Nudos problemáticos y objetivos iniciales

El proyecto de Investigación del que formamos parte se inscribe en el Núcleo de Actividades Científicas Tecnológicas -NACT- "Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas" (IFIPRAC-Ed) y se interesa por indagar los saberes y habilidades que los/las profesores/as ponen en acción durante el ejercicio del oficio docente, en instituciones educativas tensionadas por sus rasgos modernos y las formas novedosas y disímiles que emergen en los albores del nuevo siglo.

Ante esto, y retomando algunas autoras de referencia del proyecto, como Andrea Alliaud y Lea Vezub (2014), afirmamos que es imprescindible revisar cuáles son los saberes y habilidades necesarias para formar docentes que sepan enseñar hoy, porque tal como expresan las autoras "(...) los docentes –al igual que otros profesionales- producen en su quehacer un saber que, a pesar de su potencialidad para dar respuesta a las situaciones prácticas, no se incorpora en los ámbitos de formación" (p. 114).

De este modo consideramos de relevancia investigar la *problemática de los saberes* guiadas por la siguiente pregunta de investigación: ¿qué relaciones existen entre los contextos de producción de los saberes pedagógicos que ponen en juego los/las profesoras/es graduadas/os del nivel superior (universitario y no universitario) en el oficio de enseñar y los procesos de la Formación Docente Inicial (FDI) y la Formación Docente Continua (FDC) en la ciudad de Olavarría durante los años 2019-2021?

En términos metodológicos el proyecto se planteó el desarrollo de diferentes fases de trabajo. En primera instancia, se propuso examinar

las propuestas formativas de Formación Inicial y Continua de la ciudad de Olavarría. Luego, analizar los Diseños Curriculares de las carreras seleccionadas y, en dicho marco, llevar adelante entrevistas a docentes graduados/as de profesorado (de nivel superior universitario y terciario, de formación disciplinar y con diferentes trayectorias laborales³⁹) que ejerzan su profesión durante los años 2019 al 2021, en escuelas secundarias e institutos de Formación Docente de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires.

Respecto de los objetivos que guían la investigación, éstos apuntan a indagar los saberes de los que disponen los/as profesoras/es en la puesta en acto del oficio de enseñar; sus características en el proceso de transmisión y los contextos de su producción; las posibles reproducciones y/o transformaciones de los saberes transmitidos en la formación inicial (FDI) y continua (FDC); la incidencia de las condiciones institucionales en la producción de saberes requeridos en el oficio de enseñar. Toda esta información relevada se estima que permitirá reconocer las necesidades de formación continua e itinerarios y recorridos formativos.

El proyecto atravesado por la pandemia: nuevos interrogantes y desafíos para leer la Formación Docente. Señales y pistas para repensar la investigación

El actual contexto de excepcionalidad, además de invitarnos a revisar nuestras prácticas docentes cotidianas y de repensar nuestros hábitos, ha despertado en nosotras la necesidad de búsquedas o revisiones para argumentar, interpelar, redefinir las “nuevas formas” que adquiridas por el oficio docente. Esta situación ha permitido reconsiderar las líneas de investigación iniciales del Proyecto.

Esta revisión demuestra que, en tanto sujetos cognoscentes y sintientes, no podemos desprendernos del contexto situacional en el que vivimos. Previamente al 16 de marzo de 2020, momento en que el gobierno nacional decreta el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y se establece el Plan de Continuidad Pedagógica a nivel nacional y

39 Profesores/as con experiencia reciente en el desempeño del oficio (de 1 a 5 años); Profesores/as con experiencia intermedia en el desempeño del oficio (6 a 15); Profesores/as con experiencia prolongada en el desempeño del oficio (más de 15 años).

provincial, nuestra mirada teórica y nuestra relación con los aportes de los autores era otra. Otras interpelaciones surgían de sus lecturas. En cambio, desde esa fecha a la actualidad, “leer” la producción bibliográfica sobre la problemática de referencia del proyecto convocó nuevas preguntas. Hemos decidido, entonces, recuperar los aportes del sociólogo estadounidense Richard Sennett y de la pedagoga argentina Andrea Alliaud. Ambos autores nos aportan una mirada teórico-práctico-vivencial del oficio que nos posibilitará construir argumentos que legitimen la importancia de investigar los saberes del oficio docente en tiempo de pandemia.

Para comenzar, nos interesa apelar a algunos fragmentos de la obra de Andrea Alliaud (2017) que permiten plantear nuevas interpelaciones sobre el campo de investigación del proyecto. Allí sostiene que “los docentes actuales no pueden o les cuesta enseñar porque nadie les ha enseñado a enseñar (...) nadie se ha ocupado de transmitirles esos saberes de oficio (...) para saber y poder hacerlo” (p. 95). Ante ello, argumenta que en el caso de la formación de formadores, la enseñanza en tanto práctica implica un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Esta mirada es interesante para pensar las preguntas que sustentan el proyecto de investigación: ¿qué experiencias, condiciones y dispositivos para enseñar a enseñar se propician en las instituciones de formación inicial y continua de la ciudad de Olavarría? ¿De qué modo han mutado -si lo han hecho- en el tiempo actual? ¿Cuáles son los argumentos que sostienen esas revisiones en la transmisión del oficio?

Resulta aquí pertinente expresar que la investigadora argentina define al oficio de enseñar remitiendo a un *saberhacer* (capacidades), a un sentir o *saber ser* (compromiso, confianza) y un *saber estar*, que son propios de un trabajo docente situado históricamente cuyo “objeto son personas sobre las que se actúa, se interviene, se forma, se transforma” (Alliaud, 2017, p. 103). En este sentido creemos que investigar el oficio de enseñar emergido en el contexto de pandemia puede constituirse en una ventana de aproximación a los saberes que se han construido en la socialización laboral durante la misma. De este modo, podrán identificarse algunas pistas que guíen las posibles mutaciones que deberá transitar la formación inicial y continua *durante la pandemia* y en la *pos-pandemia*.

En línea con lo anteriormente mencionado, Alliaud (2017) refiere que la experiencia laboral no puede afrontarse aplicando una técnica o teoría particular dado que este oficio se ejerce en situaciones dispersas,

cambiantes, complejas e inciertas. Ante esto, y en este contexto de excepción, nos preguntamos: ¿cuáles fueron los saberes que los y las docentes construyeron vivenciando la experiencia? ¿Cuánto de lo vivido en este tiempo puede ser transmitido y transmisible? ¿Cuáles serán los efectos de las experiencias vividas en un contexto de pandemia aún en proceso y pos-pandemia? Estos interrogantes, desde nuestro modo de ver, jerarquizan el valor de la narración de experiencias y más aún en el contexto de investigación del oficio docente. En este sentido, Alliaud (2012) destaca como estrategia propiciar espacios de diálogo con los/as docentes acerca de su trabajo, en tanto forma de pasaje de “esos secretos” propios del quehacer docente.

En relación con la formación, la autora nos propone significar la pedagogía como un “discurso integrador y abarcador en el que los abordajes políticos, históricos, filosóficos, culturales del campo educativo adquieran sentido en la medida en que den sentido a las prácticas de enseñar” (Alliaud, 2017, p. 96). Esta conceptualización resalta aún más el valor, en este tiempo presente, de una pedagogía que *prepare para la acción* y constituya a los contextos y situaciones reales en contenido de la formación docente inicial y continua.

Anticipamos que la situación actual ha requerido del desarrollo de prácticas pedagógicas en contexto, con una fuerte impronta de improvisación y quizás de desconocimiento. Todo se volvió novedoso, desde la vida de los y las docentes “en casa”, con su consecuente organización familiar y conjugación laboral, hasta las formas de enseñanza y comunicación. De acuerdo con nuestro punto de vista, esta practicidad que inevitablemente provocó el enseñar en pandemia, motivada por la inmediatez de aprender a desarrollar nuevos *haceres* de enseñanza y comunicación en paralelo a transmitirlos, impulsó nuevas habilidades: habilidades asociadas al diseño de la enseñanza mediada por la tecnología; habilidades asociadas a la producción de contenidos y la comunicación audiovisual; habilidades asociadas a la construcción del vínculo interpersonal entre la institución y las familias, la institución y los/as docentes, docentes y estudiantes, estudiantes y estudiantes. Todas ellas conmovieron planificaciones, materiales didácticos, espacios, tiempos, modos de vincularse, interactuar y participar.

Ante esto, y en el marco de los objetivos de la investigación de nuestro proyecto, nos interrogamos: ¿qué fue lo inédito? ¿Con qué saberes contaban los y las docentes? ¿Hubo transformaciones en el oficio de enseñar? ¿Cómo se ha transmitido –en contextos de formación

docente- el oficio de enseñar en el tiempo de excepcionalidad transitado?; ¿Qué formas artesanales han logrado construir los y las docentes con sus tareas de enseñanza?; ¿Cómo se ha conjugado el saber hacer, con el saber ser y el saber estar en un tiempo que ha puesto al desnudo -aún más- la desigualdad? ¿Qué relaciones se establecieron entre los saberes de la formación docente inicial y continua? ¿Cómo fue la vivencia transitada por los y las docentes del campo de la práctica? ¿De qué modo interpela la práctica de la enseñanza a los distintos espacios curriculares de formación inicial? ¿Es posible identificar qué tradiciones formativas de los profesorados de la ciudad de Olavarría dieron sustento al oficio vivenciado y construido en este tiempo? ¿Qué nuevas pistas han emergido en este tiempo para diseñar ofertas de Formación Continua en la ciudad de Olavarría?

El oficio de enseñar. Interpelaciones en tiempo de pandemia

En este apartado hemos considerado adecuado profundizar en los tres “ingredientes” que conforman el oficio de enseñar desde la perspectiva teórica de Andrea Alliaud (2017): *saberhacer*; *saber ser* y *saber sentir*, con el propósito de interpelarlos en contexto de pandemia.

El **saberhacer** refiere, según la autora, a las capacidades que el/la docente debe desarrollar para su actuación en el aula. *Saberhacer* que no se reduce a lo disciplinar sino que implica la contextualización institucional de la tarea pedagógica. De este modo, nos preguntamos: ¿cuáles fueron los saberes y habilidades que los y las docentes debieron desarrollar para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pandemia? ¿Qué características asumieron según la institución? ¿Cuáles son las reflexiones que pueden desarrollar al respecto? ¿Cómo percibió cada docente su hacer? ¿Cuáles son las características de este “ser docente” en tiempos de pandemia y continuidad pedagógica? ¿Es posible pensar que “ya se era”? Si no es así, ¿de qué saberes, habilidades y herramientas se valieron los y las docentes para ejercer el oficio? Alliaud (2017) plantea:

“(...) Tenemos entre manos un oficio que nos conecta con la posibilidad de formación/transformación de las personas, con la transmisión de la cultura, con el reparto de signos, con la apertura al mundo a las nuevas generaciones (...)” (p. 105).

Notable responsabilidad que nos lleva a interrogarnos acerca de cuáles fueron los *saberhaceres* desplegados por docentes para impulsar una enseñanza comprometida en el actual contexto.

En cuanto al **saber ser**, la autora citada señala -retomando a Sennett- que éste implica el desarrollo de destrezas que conllevan un compromiso con lo que se produce. En este sentido y siguiendo el planteo del sociólogo estadounidense, toda artesanía requiere de un trabajo comprometido e impulsado por la calidad de trabajo. Así, el compromiso en el oficio docente se traduce en prácticas pedagógicas que se propongan transmitir el acervo cultural a las nuevas generaciones.

Por último, el **saber estar** implica el reconocimiento que se traduce en la creación de un “estar ahí”, un momento que se convierte en un acontecimiento formativo en el que “unos y otros se requieren mutuamente” (Alliaud, 2017, p. 109). Momento que no se reduce a la presencia física sino a la implicación afectiva del docente con su práctica. Ahora bien, en un tiempo sociohistórico donde la forma presencial del acontecimiento pedagógico se suspendió, ¿cómo es el *saber estar* desde la virtualidad? ¿Qué estrategias desplegaron los y las docentes para estar y construir el vínculo pedagógico? ¿Cuáles han sido las situaciones de reconocimiento que los y las docentes identifican que han emergido en sus enseñanzas virtuales? Consideramos necesario plantear y retomar estas inquietudes para continuar trabajando en el marco de nuestro proyecto.

El trabajo artesanal en el oficio de enseñar. Algunas pistas para indagar en las prácticas formativas

Capacidad, compromiso y confianza son tres conceptos que se enriquecen o acrecientan valor al recuperar el análisis que desarrolla Richard Sennett (2008) respecto de las características del trabajo artesanal. En primer lugar, creemos importante referir al análisis histórico-cultural que emprende para justificar la desvalorización del trabajo artesanal en la modernidad. Sennett (2008) expresa que durante la Grecia arcaica o en las “sociedades tradicionales” -así denominadas por los antropólogos- el artesano era reconocido como una persona ingeniosa, “dador de paz y productor de civilización” (p. 34). Su posición social equivalía a la clase media moderna. Asimismo sus habilidades técnicas no implicaban reconocimiento político y de derecho. La transmisión del oficio se realizaba de generación en generación, de este modo la “habilidad

los unía a sus antepasados lo mismo que a sus semejantes” (p. 35), y el desarrollo de tales habilidades requería de talento que se lograba respetando las reglas transmitidas y siendo obediente.

Con la historia occidental, continúa Sennett (2008), se separa la mano de la cabeza, la técnica de la ciencia, el arte y el oficio. De este modo la actividad práctica comenzó a desvalorizarse en contraste con la actividad mecánica emergente. El trabajo estandarizado adquirió mayor valor; el tiempo se redefinió buscando mayor productividad en lapsos cada vez menores y, en dicho contexto, la singularidad de la obra y la lentitud de la dedicación perdieron jerarquía. Un nuevo mundo se configuró poniendo en valor dicha productividad, la meritocracia y el reconocimiento individual, desvaneciendo o disminuyendo así la importancia de lo colectivo y colaborativo. En dicho contexto las acciones prácticas -por la exigencia de la propia productividad- se redujeron a acciones mecánicas con escasa implicación del sujeto en la tarea. Esta situación permite visualizar la desvalorización de la tarea artesanal, una tarea que, en tanto actividad práctica, no se desarrolla sólo a los fines de obtener una ganancia. Por el contrario, es una actividad que implica compromiso con la tarea, desarrollo de talento mediante la disciplina de la repetición, emergencia de incidentes que buscan mejorar la “pieza”. En palabras del autor, “el artesano representa la condición específicamente humana del compromiso” (Sennett; 2006, p. 32). Es una actividad que conjuga mente, manos y corazón.

Todas las características del trabajo artesanal demuestran por sí mismas su desvalorización en la cultura capitalista. Pero, del mismo modo, abren la ventana a habilidades interesantes de recuperar en un tiempo individualista que necesita reconstruir los lazos. Decimos entonces que investigar el oficio de enseñar requiere también indagar en las condiciones materiales y simbólicas en las que ese oficio se ejerce, incluyendo allí la trama cultural que lo excede y al mismo tiempo lo significa. En relación a ello, Sennett (2008) nos aporta una mirada crítica respecto a los cambios asociados al nuevo capitalismo vinculados a la fragmentación de las instituciones, las habilidades y las pautas de consumo. Tales cambios, sostiene, no han producido más libertad para la gente.

En relación a las instituciones modernas, el neoliberalismo ha construido discursos y prácticas de desmantelamiento, situación que, según Sennett (2006) “la fragmentación de las grandes instituciones ha dejado en estado fragmentario la vida de mucha gente” (p. 10). Hoy

nos preguntamos, cómo es posible construir comunidades, entendidas éstas -al decir del investigador estadounidense- como “relaciones de confianza y de solidaridad cara-a-cara, relaciones constantemente negociadas y renovadas, un espacio comunal en el que las personas se hicieran sensibles a las necesidades del otro” (p. 10).

Asimismo, ante este panorama de fragmentación, Sennett (2006) presenta tres desafíos con los que es posible hacer frente a este problema y que están vinculados con tres dimensiones: el *tiempo*, el *talento* y la *renuncia*. En cuanto al tiempo, expresa: “si las instituciones ya no proporcionan un marco a largo plazo, el individuo se ve obligado a improvisar el curso de su vida, o incluso a hacerlo sin una firme conciencia de sí mismo” (Sennett, 2006, p. 11). En este contexto, nos preguntamos, ¿qué estrategias se dieron los y las docentes para ejercer su oficio desde su casa? ¿Qué transformaciones se dieron en su vida cotidiana en relación a la construcción del tiempo de trabajo -módulos, dedicaciones- y del tiempo escolar? A su vez, el aprendizaje de un nuevo modo de trabajo, ¿se convierte en *saberhacer*, *saber ser* y *saber sentir* que pueda ser compartido/transmitido a otros/as?

El segundo desafío se relaciona con el talento. Se pregunta allí el autor “cómo desarrollar nuevas habilidades, cómo explorar capacidades potenciales a medida que las demandas de la realidad cambian” (Sennett, 2006, p. 11). Continúa sosteniendo que:

“El orden social emergente milita contra el ideal del trabajo artesanal, es decir contra el aprendizaje para la realización de una sola cosa realmente bien hecha (...) En lugar de esto, la cultura moderna propone una idea de meritocracia que celebra la habilidad potencial más que los logros del pasado” (Sennett, 2006, p. 12).

El tercer desafío, se refiere a la renuncia, es decir, a “cómo desprenderse del pasado”. Sostiene Sennett (2006) que, para esto, se necesita un rasgo característico de la personalidad que descarte las experiencias vividas. Y que lo que produce es “un sujeto que se asemeja más al consumidor, quien, siempre ávido de cosas nuevas, deja de lado bienes viejos aunque todavía perfectamente utilizables” (p. 12). El propósito del autor es mostrar la manera en que la sociedad busca este hombre o esta mujer ideales: “un yo orientado al corto plazo, centrado en la capacidad potencial, con voluntad de abandonar la experiencia del pasado” (p. 12). Ahora bien, finaliza afirmando que la mayor parte de la gente no es así, “sino que necesita un relato de vida que sirva de sostén a su existencia, se enorgullece de su habilidad para algo específico y valora

las experiencias del pasado” (p. 12). Ese ideal cultural que se requiere en las nuevas instituciones, dice el autor: “es perjudicial para muchos de los individuos que viven en ellas” (p. 12).

En línea con lo desarrollado hasta aquí, nos preguntamos entonces cómo vivenciaron los docentes su oficio en relación a estos tres desafíos y qué relatos de vida son los que han sostenido su existencia. ¿Qué valores, qué temores y esperanzas se asocian a las vivencias del oficio en este tiempo de pandemia? Consideramos que indagar en ello es una pista posible para reconstruir los sentires docentes en este tiempo.

Otras preguntas nos surgen también. ¿Qué redes sostuvieron a esa práctica docente mediada, en soledad, o distanciada de los otros –compañeros/as, estudiantes, familias, equipos? ¿Qué características cobra el sentir cuando no se está “cuerpo a cuerpo”? ¿Cómo se construye presencia a partir del distanciamiento sanitario? ¿Qué experiencias y estrategias han hecho posible el trabajo artesanal basado en el valor de lo colectivo y el trabajo colaborativo mediados por las tecnologías? Estas cuestiones se relacionan con las reflexiones que, como docentes e investigadoras, hemos construido a partir de la vivencia del oficio en este contexto. Nos interesa y nos preocupa conocer cuánto de la reflexión sobre lo vivido puede convertirse en saber pedagógico que dé sustento a la formación docente inicial y continua, y qué formas de sistematización y circulación de los saberes podemos construir entre docentes.

Para culminar, queremos expresar que formar artesanos en el oficio de enseñar se convierte en la posibilidad de producir un “*estar ahí*” diferente en el que la habilidad del maestro se transmite al novato. Habilidad que se logró con tiempo, quizás lento –para la mirada occidental- pero duradero, donde lograron implicarse/amasarse los saberes técnicos con los sentires experimentados en el tiempo: experiencias múltiples, repeticiones, errores, aciertos, que se convierten en pistas/secretos transmisibles que allanan el oficio al novato. Claramente esto sucede cuando esa tarea artesanal se hace con compromiso con la obra, en este caso la enseñanza y la formación de próximas generaciones. Porque, al decir de Alliaud (2017), el artesano está atento al afuera, al impacto social, porque la enseñanza es con otro, sobre otros y para otros.

La conceptualización de artesanía en los términos de Sennett (2008) resulta inspiradora para pensar la formación docente. Su lectura histórica permite vislumbrar los vestigios culturales de desvalorización de una

práctica tal como es la artesanía, con todas las implicancias que fueron enunciadas anteriormente. Ante esto, y en tanto investigadoras de un proyecto que centra su atención en el oficio concebido como artesanía, nos conmueve e impulsa aún más revalorizar el “*saberhacer, saber ser y saber estar*” que se construye en la acción y a partir de la vivencia. Cuando esta vivencia es recuperada a través de la reflexión, desde el propio relato de los y las docentes, puede constituirse en experiencia pedagógica. Este proceso posibilita desentrañar aquellos saberes que se aprenden haciendo y que son pistas reales para aportar la formación docente inicial y continua.

Algunas reflexiones finales

A lo largo del trabajo intentamos dar cuenta de la reconstrucción teórica de dos autores de referencia de nuestro proyecto de investigación. Tal análisis nos ha posibilitado releer la situación que promovió y profundizó el contexto de pandemia. En dicho proceso fuimos haciendo explícitos los nuevos interrogantes que emergieron del contexto y que para nosotras nutren dicha investigación.

La lectura analítica nos ha permitido afirmar que la pandemia, en tanto hecho social total (cultural, político, sanitario, psicológico, económico, social) ha impactado en las prácticas de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo a nivel multiescalar. Situación que ha obligado a repensar las condiciones educativas del país ya que, de algún modo, se ha transparentado aún más la trama de la desigualdad educativa y la falta de acceso de muchos sectores a la educación. Estas circunstancias han hecho *visibles* los desafíos del oficio de enseñar en contextos de mayor evidencia de la desigualdad, la diversidad y las diferencias. Investigar el oficio de enseñar en este tiempo requerirá indagar en las prácticas de enseñanza desde las experiencias vividas y su reconstrucción en primera persona. A nuestro modo de ver los matices pueden ser múltiples pero seguramente inéditos para la experiencia de los y las docentes.

¿Qué define lo incierto, lo desconcertante, lo novedoso, lo dificultoso, lo motivante y desafiante en el oficio de enseñar hoy? Dicha situación es la que nos interpela, la que nos ha motivado a escribir este artículo y compartir nuestros interrogantes en tanto posibilidad de construcción de saberes que, para nosotras, deben emerger de las diversas situaciones de enseñanza y de aprendizaje pensadas, vividas y sentidas

en pandemia. Experiencias que pueden ser la llave para propiciar revisiones en la formación docente inicial y continua.

De acuerdo con lo expresado y para finalizar, creemos que estamos habitando la gestación de un cambio educativo. Hoy la práctica pedagógica está reinventándose, está saliéndose del guión, está obligada a situarse en los diversos, diferentes y desiguales contextos. Tenemos el desafío de que este oficio pueda ser vivenciado como artesanos/as de una obra educativa diferente, orientada por la construcción de lazos colaborativos y colectivos, donde quizás la importancia de su transmisión se convierta en la invitación al estreno.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Vezub, L. (enero a diciembre de 2015). Los saberes docentes en la mira: Una aproximación polifónica. En: *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 11, número 10. 111-130.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Alliaud, A. (septiembre-diciembre, 2011). Los maestros y sus obras. En: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 61.
- Alliaud, A. (2012). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Formar buenos en la artesanía de enseñar*, Fundación Santillana.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros en el oficio*. Buenos Aires. Paidós.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.

