

Reconfiguraciones de saberes y prácticas en educación.

Informes de pandemia y pospandemia

Analía Errobidart y
Stella Pasquariello (Comp.)



Sociales

Facultad de Ciencias Sociales UNICEN



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

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

Esta obra contó con dos evaluaciones integrales independientes y su publicación fue avalada por Res.200/22 del 28 de octubre de 2022 del Honorable Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN.

En esta publicación se utilizan formas de lenguaje con enfoque de género, de acuerdo con la decisión de las respectivas autoras (genérico masculino, 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.

Reconfiguraciones de saberes y prácticas en educación: informes de pandemia y pospandemia / Analía Errobidart... [et al.] ; compilación de Analía Errobidart; Stella Pasquariello. - 1a ed. - Tandil : Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2022. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-658-581-5

1. Educación. 2. Medios de Enseñanza. 3. Política Educacional. I. Errobidart, Analía, comp. II. Pasquariello, Stella, comp.

CDD 370.982



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

Índice

Presentación - Analía Errobidart y Stella Pasquariello	7
Acerca de los artículos que componen este libro - Analía Errobidart y Stella Pasquariello.....	21
Capítulo 1: Haciendo zoom en escenarios de pandemia: reflexiones sobre las (re) configuraciones del oficio de enseñar - Stella Pasquariello	25
Capítulo 2: Revisitando los sentidos de la formación inicial, desde los recorridos de la enseñanza: planes, saberes y contextos - Gabriela Gamberini.....	41
Capítulo 3: La comunicación en la escuela secundaria antes, durante y después de la Pandemia. Desafíos para construir sentidos compartidos - Analía Errobidart y Mariángeles Glok Galli	55
Capítulo 4: Configuraciones culturales, comunicación y educación. El uso de tecnologías en el Curso de Introducción a la Vida Universitaria de la FACSO-UNICEN - Fátima Higuera	69
Capítulo 5: Las TIC en las aulas de las escuelas secundarias. Informe sobre datos de dos proyectos interdisciplinarios orientados en los años 2019 y 2020 - Analía Errobidart.....	85
Capítulo 6: Incorporación de tecnologías digitales en la práctica investigativa: reflexiones sobre el Ciclo de conversaciones “Investigar en el campo educativo en pandemia” - Gimena Inés Fernández.....	95
Capítulo 7: La continuidad pedagógica en los municipios de la región educativa N° 25 de la provincia de Buenos Aires, durante el aislamiento social preventivo y obligatorio - Stella Pasquariello	109

Las autoras

Analia 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. Fecha de inicio: Enero 2010- Fecha de finalización: diciembre 2021). Directora de Proyectos Interdisciplinarios Orientados (P.I.O) Años: 2018-2020-2022 <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, 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. Fecha de inicio: Enero 2010- Fecha de finalización: diciembre 2021). Integrante de proyectos P.I.O 2018-2020-2022 <https://orcid.org/0000-0002-1095-9229>

Gabriela Gamberini

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN). Profesora Adjunta de la FACSO-UNICEN-UNICEN. Decana de la FACSO-UNICEN-UNICEN. Docente de los Profesorados en Comunicación Social y Antropología (FACSO-UNICEN). Investigadora del NACT IFIPrac_Ed. Co- 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. Fecha de inicio: Enero 2010- Fecha de finalización: diciembre 2021). <https://orcid.org/0000-0002-4992-4250>

Mariángeles Glok Galli

Profesora de Ciencia Política (INSRO- DIPREGEP). 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, 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. Fecha de inicio: Enero 2010- Fecha de finalización: diciembre 2021). Integrante de proyectos P.I.O 2018-2020-2022 <https://orcid.org/0000-0002-3241-6479>

Fátima Higuera

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Comunicación Social de la FACSO-UNICEN. Estudiante-colaboradora al proyecto: "Escuela secundaria, configuraciones culturales y aprendizajes significativos" (Cód. Acreditación 03/F160), inscripto en el NACT IFIPrac_Ed. Actualmente se encuentra desarrollando la etapa final de sus prácticas pre-profesionales en el marco del proyecto con su trabajo titulado: "Comunicación y educación en la resignificación de Configuraciones culturales en el contexto de educación híbrida".

Becaria CIN con la propuesta titulada: "Educación remota de emergencia, comunicación pedagógica y configuraciones culturales: los cambios producidos por la pandemia en el ingreso a la educación superior", dirigida por la Dra Analía Errobidart. <https://orcid.org/0000-0002-6666-7452>

Stella Pasquariello

Profesora en Psicopedagogía y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN). Doctora en Educación (UNER). Profesora Titular de la FACSO-UNICEN, en 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. Fecha de inicio: Enero 2010- Fecha de finalización: diciembre 2021), inscripto en el NACT IFIPrac_Ed. Directora del Observatorio de Educación, Políticas Públicas y Derechos de la FACSO-UNICEN. [https:// orcid.org/0000-0002-5946-1288](https://orcid.org/0000-0002-5946-1288)

Presentación

Los sentidos de la educación y en especial el sentido de la educación secundaria, es un tema que ocupa a las y los integrantes del NACT IFIPrac_Ed que desde hace al menos diez años investigamos sobre la formación docente para el desempeño en ese nivel y los modos en que las decisiones de la política educativa impactan en las escuelas, los actores, los procesos de inscripción de los sujetos en la sociedad y la cultura.

Este trabajo está pensado, además, como un cierre articulado de programas, proyectos y acciones realizadas en el campo de la investigación educativa que abordan los saberes y prácticas del oficio docente, problemáticas de la escolaridad secundaria, la comunicación y la incidencia de la tecnología en tiempos de pandemia y pospandemia.

El cierre formal de dos proyectos acreditados en el Programa Nacional de Incentivos a docentes- investigadores: “Saberes sobre el saber en el oficio de enseñar: su relación con la formación inicial y continua en los contextos sociopolíticos contemporáneos” y “Escuela secundaria, configuraciones culturales y aprendizajes significativos”, alentó esta compilación.

La misma ha sido enriquecida con diferentes experiencias de los integrantes de ambos equipos de trabajo desarrolladas en el Programa de Fortalecimiento de la Ciencia y la Tecnología en Universidades nacionales, convocatorias IV y V del Ministerio de Educación (M.E), de Comunicación Pública de la Ciencias y en el Observatorio de Educación, Políticas Públicas y Derechos de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN.

A continuación se presenta cada uno de los proyectos, programas y acciones. Los programas de investigación acreditados en el Programa

Nacional de Incentivos a Docentes Investigadores se desarrollan con mayor extensión porque han resultado ser la matriz conceptual y articuladora de las demás propuestas. Además, los proyectos mencionados tienen una línea de continuidad con las áreas temáticas del Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas” (IFIPrac_Ed) que integran ambos equipos.

Una investigación sobre el oficio de enseñar

El proyecto de investigación denominado: “Saberes sobre el saber en el oficio de enseñar: sus relaciones con la formación inicial y continua en los contextos sociopolíticos contemporáneos” está acreditado por la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la (UNICEN) y se radica en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales.

Indaga los saberes del enseñar desde la propia perspectiva de las y los docentes. Inicia en el año 2019 y se radica en la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, Argentina.

La pesquisa se nutre de concepciones que consideran a los saberes del oficio como un asunto sustantivo del enseñar, que se adquieren y dominan en la práctica de la enseñanza, que siempre acontece sobre otros (Dubet, 2006 citado por Alliaud y Antelo, 2009) y cuya finalidad última es la formación y transformación de las personas.

Estos saberes remiten a “los *haceres*” y a “las *capacidades*” del sujeto que, “*en situación*”, ensaya y aprende, prueba, sabe y enseña, y logra mayor habilidad mientras enseña, lo que explica la artesanía del hacer.

Alliaud (2015) retoma a Elías (1994) para diferenciar conocimiento y saber: el primero remite a un conjunto de significados; mientras que el segundo refiere a “probar”. Así, quien sabe enseñar ha probado o ensayado formas diferentes de dar a conocer el mundo a otros, mientras que el que conoce solo posee un repertorio de conocimientos formalizados, pero no sabe necesariamente qué hacer, ni cómo enseñar.

Es en la práctica cotidiana donde los saberes de oficio se confrontan: se reproducen, o rechazan, se reformulan o se combinan y se construyen nuevos.

Saber es algo que nos pasa, como producto de lo vivido, de lo vivido que se constituye en experiencia. Si el conocimiento no llega a convertirse en experiencia, habrá conocimiento almacenado pero no saber. En este sentido podemos decir que muchas veces los docentes conocen de qué se trata pero no saben. (Alliaud, 2015, p. 335)

Las configuraciones del oficio de enseñar sintetizan diversos elementos (subjetivos, pedagógicos, institucionales, culturales, sociales) y explican procesos de construcción individual y colectivos, que se articulan a través del pensamiento y la acción, en la teoría y la práctica, siempre en relación con los vínculos y con la apropiación –significativa y particular– del trabajo de docente y con la capacidad reflexiva de los sujetos sobre la propia acción.

Los saberes del oficio de enseñar. Sobre decisiones metodológicas en la emergencia

En línea con el enfoque conceptual someramente presentado, la investigación fue concebida desde una perspectiva artesanal (Sennett, 2009). Su desarrollo se ancla en un dispositivo metodológico de reflexión y revisión permanente, reformulado en relación con las condiciones impuestas por la pandemia de COVID-19 a partir del 2020. En todo momento, la idea fue proveer y revisar los instrumentos metodológicos que ayudaran a (re) pensar la realidad del campo de estudios y a facilitar la investigación ante el surgimiento de nuevos problemas en él, sumada a la necesidad de construir procedimientos que permitieran una comprensión más dinámica y contextualizada de dicho objeto ante los cambios del contexto.

La tarea de campo abarcó dos fases. La primera, se inicia en el año 2019, período durante el cual se realizaron las construcciones teórico-conceptuales, con base en tres ejes: la perspectiva de la docencia como oficio, los saberes y conocimientos del enseñar y la reconfiguración del oficio en los nuevos escenarios educativos. Producto de los análisis e intercambios se establecieron los primeros acuerdos y definiciones metodológicas y se elaboraron notas teóricas, informes y producciones colectivas, que daban cuenta de las complejidades de la tarea de enseñar en contextos sociopolíticos cambiantes.

Para abordar la siguiente tarea se puso atención en las propuestas de formación de profesoras y profesores para el nivel secundario y superior, a partir de la consulta en fuentes oficiales diversas de los Ministerios de Educación (de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires), en bases de datos y documentos de páginas web, jefaturas de la Región Educativa N° 25 y distrital y de instituciones de formación docente o universidades, como se amplía en el Cap. 7 de esta obra.

Los aspectos relevados ayudaron a definir las características generales del sistema de formación inicial y continua en nuestro país y en particular, el de la provincia de Buenos Aires respecto de la normativa vigente, territorialidades institucionales y disciplinares de formación, objetivos y propuestas curriculares. Asimismo, durante esta fase, se realizaron mapeos de instituciones de formación de profesorado y otras dedicadas a la formación continua de docentes en la ciudad de Olavarría. Se presenta a continuación un cuadro con el detalle de las carreras de profesorado que se dictan.

Profesorados Universitarios			
Denominación	Sede	Duración	Titulación habilitante
Profesorado en Química	Universidad Nacional del Centro de la Provincia. (UNICEN). Facultad de Ingeniería	4 años	Nivel Secundario y Superior
Profesorado de Comunicación Social	UNICEN. Facultad de Ciencias Sociales.	4 años y medio	Nivel Secundario y Superior
Profesorado de Antropología	UNICEN Facultad de Ciencias Sociales.	4 años	Nivel Secundario y Superior

Tabla 1: Carreras de Profesorados para el nivel Secundario y/o Superior que se dictan de la ciudad de Olavarría. Año 2019. Dependencia Universidad. Fuente: Portal: abc.gov.ar

La tarea se centró en el conocimiento de los aspectos normativos vinculados a las concepciones y enfoques de la formación docente inicial y continua (FDI y FDC), diseños curriculares con foco en las concepciones y en el lugar de la práctica docente, la investigación y la relevancia formativa de los saberes del oficio y su transmisión. Finalmente, se elaboró una producción colectiva en tanto insumo estratégico para la puesta en diálogo de los saberes formalizados con los saberes de la experiencia del enseñar.

Profesorados de Nivel Terciario Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires			
Denominación	Sede	Duración	Titulación habilitante
Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía	Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. DGCyE. ISFD Nro. 22 "Adolfo Alsina"	4 años	Nivel Secundario
Profesorado de Inglés	DGCyE. ISFD Nro. 22 "Adolfo Alsina"	4 años	Nivel Secundario
Profesorado de Educación Secundaria en Matemática.	DGCyE. ISFD Nro. 22 "Adolfo Alsina"	4 años	
Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Geografía e Historia	DGCyE. ISFD Nro. 22 "Adolfo Alsina"	4 años	Nivel Secundario
Profesorado de Educación Secundaria en Física	DGCyE. ISFD Nro. 22 "Adolfo Alsina"	4 años	Nivel Secundario
Profesorado de Educación Secundaria en Biología	DGCyE. ISFD Nro. 22 "Adolfo Alsina"	4 años	Nivel Secundario
Profesorado de Educación Secundario en Geografía	DGCyE. ISFD Nro. 22 "Adolfo Alsina"	4 años	Nivel Secundario
Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura	DGCyE. ISFD Nro. 22 "Adolfo Alsina"	4 años	Nivel Secundario
Profesorado en Educación en Física	DGCyE. ISFD Nro 47.	4 años	Nivel Secundario
Profesorado de Artes Visuales. Orientación en Pintura, Grabado y Escultura	DGCyE. Escuela de Artes Visuales. Miguel Angel Galgano		Nivel Secundario
Profesorado de Educación Musical	DGCyE. Conservatorio de Música. Prof. Ernesto Mogávero	4 años	Nivel Secundario

Tabla 2: Carreras de Profesorados para el nivel Secundario y/o Superior que se dictan en instituciones de nivel terciario de la ciudad de Olavarría. Año 2019. Fuente: Portal: abc.gov.ar

Devenida la pandemia y el consecuente inicio del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), se introdujeron cambios y reformulaciones en la dinámica de trabajo del grupo de investigación. En primer lugar, su reconfiguración como "grupo de investigación en la virtualidad", un asunto que demandó nuevos aprendizajes y la búsqueda de alternativas posibilitadoras de intercambio, construcción y reflexión colectiva entre los integrantes, así como el aprendizaje de nuevos modos y estrategias de abordaje del campo bajo estudio. Si algo caracterizó

esta fase, fueron los constantes reacomodamientos y reajustes, tanto conceptuales como metodológicos.

Aunque los objetivos y núcleos problemáticos que ya venían interpellando al grupo de investigadoras no fueron ajustados, sí debieron incorporarse nuevos instrumentos de indagación. En primer término, la preocupación se centró en pensar la reconstrucción del vínculo con los destinatarios (aislados por la pandemia). Para ello, se diseñó una encuesta de autoadministración en línea que fue distribuida entre 75 docentes durante los meses de junio y julio de 2020.

Al respecto, aunque la muestra no haya sido estadísticamente representativa, los datos obtenidos permitieron documentar –sin generalizar– la perspectiva y experiencia de la enseñanza en el escenario de la virtualidad, además de identificar los modos y problemas de la enseñanza y otros aspectos vinculados a la capacidad decisoria de las y los profesores al tener que actuar en la contingencia (Pasquariello, 2021).

Además, la encuesta facilitó el pasaje a la siguiente fase del proyecto, al permitir la conformación de las tres muestras de docentes a entrevistar. Estas respondieron al criterio temporal de “experiencia docente” (*con experiencia inicial, media o avanzada*) teniéndose en cuenta también la titulación (terciaria o secundaria) y los “niveles educativos de desempeño” (Secundario y/o Superior).

TITULACIÓN		NIVEL/ES DE DESEMPEÑO ACTUAL			EXPERIENCIA TEMPORAL EN EL EJERCICIO DOCENTE		
Terciaria	Universitaria	Secundario	Superior	Secundario y Superior	Inicial	Media (Entre 6 y 15 años)	Avanzada
					(Hasta 5 años)		(Más de 15 años)

Tabla 3: Esquema básico: criterios para la conformación de las muestras de docentes. Fuente: Elaboración propia.

Durante los dos últimos meses del año 2020 y los primeros del 2021, se realizaron un total de 48 entrevistas en profundidad –vía plataformas Meet o Zoom–, atendiendo a niveles de saturación de las muestras (Guest, Bunce y Johnson, 2006). Promediando el ciclo escolar 2022, se incorporaron entrevistas focalizadas para recuperar la experiencia de la vuelta a la presencialidad plena.

Los diferentes instrumentos ayudaron a capturar las reconfiguraciones del enseñar, sus aspectos relevantes y puntos de inflexión durante

Muestra	Antigüedad	Titulación	Niveles de desempeño	Docentes a entrevistar	SubTotal muestras
1	Hasta 5 años	Terciaria	Secundario	2	12
			Superior	2	
			Secundario y Superior	2	
		Universitaria	Secundario	2	
			Superior	2	
			Secundario y Superior	2	
2	Entre 6 y 15 años	Terciaria	Secundario	2	12
			Superior	2	
			Secundario y Superior	2	
		Universitaria	Secundario	2	
			Superior	2	
			Secundario y Superior	2	
3	Más de 15 años	Terciaria	Secundario	2	12
			Superior	2	
			Secundario y Superior	2	
		Universitaria	Secundario	2	
			Superior	2	
			Secundario y Superior	2	

Tabla 3.1.: Distribución de las muestras de profesoras/es. Proyecto 03/F161. Elaboración propia.

los escenarios diferentes de la emergencia: en la *no presencialidad*, en la *bimodalidad* o *intermitencia escolar* y en la denominada *vuelta a la presencialidad plena*.

Acerca del proyecto escuela secundaria

El proyecto “Escuelas secundarias, configuraciones culturales y aprendizajes significativos” está acreditado por la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la (UNICEN) y se radica en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales. Indaga sobre las configuraciones culturales que se construyen en las escuelas secundarias y que resultan posibilitadoras –o no- de aprendizajes significativos.

Este proyecto, en su alcance territorial se articula con el Proyecto Interdisciplinario Orientado (P.I.O) “Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses” desarrollado durante los años 2018-2019, y tiene anclaje local en la ciudad de Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina). Son parte de ambos proyectos, en calidad de instituciones vinculadas, seis

escuelas secundarias públicas y privadas que conforman el campo de estudio del NACT IFIPrac_Ed desde el año 2015. En ellas se detectaron ciertos problemas que presentan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su uso pedagógico, para constituirse en herramientas promotoras de aprendizajes significativos.

Habíamos advertido que en los últimos años que si bien las tecnologías atraviesan la escena escolar impulsadas por las políticas educativas y por los usos y práctica que hacen los sujetos de ellas –en especial de la telefonía digital- no habían sido indagadas por este equipo las mediaciones sociales y pedagógicas y los sentidos construidos como producto de su incorporación a la vida de las aulas.

Los hallazgos de nuestras investigaciones precedentes (Errobidart, comp., 2019; Errobidart y Casenave comp., 2021) parecen indicar que en determinados aspectos relevantes como la calidad de los aprendizajes y el acceso y desarrollo de habilidades propias de las tecnologías contemporáneas, se ha profundizado la distancia entre quienes tienen acceso a los bienes simbólicos como el conocimiento y quienes viven una inclusión excluyente (Gentili, 2008) a pesar de la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario.

Como señalamos en la formulación del problema de investigación del proyecto “Escuelas secundarias, configuraciones culturales y aprendizaje significativos”, observamos 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. 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. (2019 p. 2).

Las escuelas que integran la selección de instituciones educativas donde se desarrolla la investigación, son: dos de tipo confesional, privada; una escuela secundaria “tradicional”, con más de cien años de existencia; una escuela secundaria dependiente de nuestra universidad (UNICEN); una escuela secundaria urbana creada en 2010 y una escuela rural que depende administrativamente de la escuela anteriormente mencionada.

Resulta oportuno señalar que en el territorio bonaerense coexisten diferentes tipos de escuelas que referimos a grandes rasgos por su vinculación con el proyecto: privadas, públicas, dependientes de la DGEyC de la Provincia de Buenos Aires y dependientes de una universidad nacional.

Acerca de las decisiones metodológicas

La perspectiva metodológica con que se abordó esta investigación se define como socioantropológica (Becker, 2016; 2017) sostenida en dispositivos virtuales dadas las condiciones contextuales que impuso la pandemia del COVID-19. En todo momento se trató de analizar las prácticas en contexto y los sentidos que los sujetos reconocen en sus acciones, en especial relación de los aprendizajes reconocidos por los sujetos como significativos y las TIC como mediadoras de esos aprendizajes.

Las decisiones metodológicas pretendieron atender la idea de un diseño metodológico flexible, aspecto que, indudablemente, favoreció la continuidad del trabajo de indagación. En un trabajo anterior (Errobidart, 2021) definimos al abordaje socioantropológico considerando las siguientes acciones: realizar una investigación de corte cualitativo, trabajar con los significados que los sujetos le otorgan a sus acciones y palabras, realizar trabajo de campo prolongado, elaborar un cuaderno de campo y tener un diseño flexible.

La virtualidad no alteró estos elementos de la investigación, aunque sí modificó, por sus características de aproximación, cuestiones como la del trabajo de campo. El campo, si se entiende por él al espacio físico real donde suceden las acciones, no tuvo la particularidad de ser compartido en tiempo y espacio, con los sujetos, pero el acceso al campo tuvo la característica de estar mediado por las pantallas o los dispositivos tecnológicos. Debí agudizarse la capacidad de escuchar, estar alerta y con la disponibilidad de repreguntar para triangular datos que nos permitían construir la densidad y complejidad del campo real.

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.

En algunos casos, se logró el acceso a materiales y/o producciones de las y los estudiantes sobre aquellas propuestas didácticas que señalaron como interesantes o motivadoras.

Escuela	Docente/cargo	Funciones
Escuela Secundaria Pública con trayectoria	profesor	Área de Comunicación
		Dirección de departamento
	profesora	Área de Ciencias Naturales
		Dirección de departamento
	profesor	Área de Ciencias Naturales
	Directora	Dirección de la Escuela
Escuela Secundaria Pública de reciente creación (Urbana)	Profesora	Área de Ciencias Naturales
		Dirección de la Escuela
Escuela Secundaria Pública de reciente creación (Rural)	profesora	Área de Lengua
		Preceptora
Escuela Secundaria Pública dependiente de universidad	profesora	Área de Lenguas extranjeras
	profesor	Área de Ciencias sociales
	Directora	Dirección de la Escuela
Escuela Secundaria Privada Urbana		
	Director	Dirección de la Escuela
Escuela Secundaria Privada de localidad del partido	profesora	Área Ciencias Sociales
	profesor	Área Comunicación
	Directora	Dirección de la escuela
TOTALES:		
6 escuelas	11 profesores/as	5 directoras/es

Tabla 4. Entrevistas realizadas a docentes según escuela y funciones. Fuente: Elaboración propia.

Cantidad total			
Escuela	varones	mujeres	total
Escuela Secundaria Pública con trayectoria	2	2	4
Escuela Secundaria Pública de reciente creación (Urbana)	2	5	7
Rural 1	1	1	2
Escuela Secundaria Pública dependiente de universidad		4	4
Escuela Secundaria Privada Urbana	2	4	6
Escuela Secundaria Privada de localidad del partido	2	3	5
TOTALES:			
Escuelas: 6	9	21	30

Tabla 5. Cantidad de estudiantes entrevistados y por escuela. Fuente: Elaboración propia.

En el año 2021 continuamos relevando las diversas etapas o modalidades que adquirió la vuelta a las escuelas, mientras comenzó la etapa de sistematización y posterior análisis de la información obtenida.

Cuando las escuelas debieron organizarse en “burbujas” para regresar de manera gradual a las aulas, se instrumentó un dispositivo de relevamiento ad hoc a través de formularios de Google aplicado sobre estudiantes y docentes de las escuelas vinculadas. Los datos novedosos se ubican en torno de las características del dispositivo burbujas pero no aporta a relevar referentes empíricos valiosos en relación a los conceptos que pretendíamos indagar o a procesos transversales como la comunicación.

Sobre la comunicación pública de la ciencia

Con la motivación de debatir sobre procedimientos y dispositivos virtuales y conocer las diversas circunstancias por las que atravesó la investigación educativa en otros grupos o centros de investigación durante la pandemia, se organizó un Ciclo de charlas denominado: “*Investigar en el campo educativo en pandemia: problemas y horizontes de posibilidad*”.

El Ciclo de Charlas se fue construyendo con la participación de investigadoras e investigadores (formados y en formación) locales, de otras casas de estudio, colegas que trabajan en investigación de diferentes instituciones educativas. Pero además, contó con la participación de

estudiantes de carreras de grado con interés en el campo de la investigación en educación, colaboradores de proyectos, graduadas y graduados becarios de grado y posgrado de las distintas Universidades Nacionales convocadas.

A partir del análisis y sistematización de la información obtenida en ese proceso de interacción y comunicación entre actores de distintas universidades del país, se produce uno de los artículos que integran este e-book.

Sobre el relevamiento de la continuidad pedagógica realizado desde el Observatorio de educación

Esta actividad fue desarrollada durante el año 2020 por el Observatorio de Educación: “Políticas Públicas y Derechos” (OEPPyD), de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO-UNICEN) en articulación con la Jefaturas Educativas de la Región N° 25. Consistió en un relevamiento sobre la Continuidad Pedagógica en escuelas de nivel primarias y secundarias de la región educativa 25. Los resultados obtenidos brindaron aportes a las investigaciones que desarrolla el NACT IFIPrac_Ed .

El OEPPyD depende desde el año 2019 de la Secretaría de Extensión Vinculación y Transferencia de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO-UNICEN), realiza tareas de diagnóstico y análisis de temas y problemas socio- educativos de la región, desde una perspectiva multidimensional a través del uso de una diversidad de métodos, técnicas de recolección y de análisis de datos.

Cuenta con un equipo conformado por 2 directoras, 7 docentes investigadoras/es con diferentes trayectorias y formación en el campo de la educación, la antropología, la investigación y la Comunicación Social y 2 becarios (estudiantes en formación).

Las líneas de trabajo (LIN) de los estudios que desarrolla son:

LIN 1: Contexto socio-educativo, gestión educativa y obligatoriedad.

LIN 2: Comunicación de políticas públicas y acceso a la información.

LIN 3. Educación permanente de Jóvenes y Adultos.

LIN 4: Políticas de Educación Superior y desarrollo sostenible.

LIN 5: Infraestructura y entornos de aprendizaje.

LIN6: Políticas de Género, de derechos humanos y de integración de la discapacidad.

LIN 7: Políticas públicas de Educación y TIC.

LIN: 8 Políticas integradas de Educación, ambiente, prácticas deportivas, de salud.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 319-349.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar Profesorado. *Revista de Currículum y formación de profesorado*, 13(1), 90-100.
- Becker, H. (2017). *Datos, pruebas, ideas. Por qué los científicos sociales deberían tomárselos más en serio y aprender de sus errores*. Siglo XXI editores
- Becker, H. (2016). *Mozart, el asesinato y los límites del sentido común. Cómo construir teoría a partir de casos*, Siglo XXI editores
- Casablancas, S. (2014). *Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*.
- Colección didáctica "Camino de tiza" Estación Mandioca. <https://www.silvinacasablancas.com/wp-content/uploads/2019/12/Ensenar-Con-Tecnologias-Silvina-Casablancas.pdf>
- Elías, N. (1994). *Conocimiento y poder*. La Piqueta.
- Errobidart, A. y Casenave, G. (2021). *Inclusión con calidad de los aprendizajes en la escuela secundaria. Sobre mandatos, controversias y continuidades*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2021. Libro digital, [PDF Archivo Digital: descarga y online](#)
[PDF Archivo Digital: descarga y online](#)
- Errobidart, A. (comp.) (2019). *Procesos de comunicación pedagógica en la Escuela Secundaria: reflexiones sobre el uso de las TIC en el aula*. UNICEN Editorial. Disponible en: [errobidartetel.pdf \(unicen.edu.ar\)](#)
- Errobidart, A. (2021). "Perspectiva socio-antropológica y diseño flexible para investigar los sentidos de la educación que se construyen bajo el mandato de inclusión social. Conceptos organizadores." En: *Inclusión con calidad de los aprendizajes en la escuela secundaria. Sobre mandatos, controversias y continuidades*. UNICEN Editorial. Disponible en: <https://www.soc.unicen.edu.ar/images/editorial/ebooks/errobidart2021.pdf>

- Gentili, P. (2008). El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*. (49), 19-57.
- Guest, G., Bunce, A. y Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82.
- Grimson, A. (2012). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI editores
- Litwin, E. (2004). *Las configuraciones didácticas en la Universidad*. Paidós
- Pasquariello, S. (2021). Los desafíos de investigar durante la pandemia. *Newsletter*, 51. Dossier: Investigar en el campo educativo en la pandemia. Problemas y horizontes de posibilidad. IFIPrac-ED Facultad de Ciencias Sociales. [Facultad de Ciencias Sociales - N° 51. Dossier: Los desafíos de investigar durante pandemia. \(unicen.edu.ar\)](https://www.unicen.edu.ar/revistas/51-dossier-los-desafios-de-investigar-durante-pandemia)
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.

Acerca de los artículos que componen este libro

Analía Errobidart y Stella Pasquariello

Capítulo 1: Haciendo zoom en escenarios de pandemia: reflexiones sobre las (re) configuraciones del oficio de enseñar

Stella Pasquariello

La noticia del cierre de las escuelas y la suspensión abrupta de la presencialidad representó para las y los entrevistados un punto de inflexión del oficio de enseñar: la enseñanza quedó constreñida a la mediación tecnológica. El artículo recupera las experiencias híbridas de enseñanza entre las modalidades presencial y virtual que desarrollaron las y los docentes de escuelas secundarias durante el contexto de pandemia y las articulaciones y reflexiones que tensionaron su trayecto profesional en la coyuntura impuesta por la emergencia.

Capítulo 2: Revisitando los sentidos de la formación inicial, desde los recorridos de la enseñanza: planes, saberes y contextos

Gabriela Gamberini

Este artículo analiza saberes y miradas sobre la formación inicial de las carreras de profesorado, desde la posición de profesores y profesoras que se desempeñan en instituciones de Nivel Secundario y Superior de la ciudad de Olavarría (periodo 2019-2022). Indaga aquellos aspectos de la formación que son recuperados en la configuración de las prácticas docentes y en su grado de articulación con los saberes de oficio, a partir del desempeño activo y situado en instituciones educativas: ¿qué aspectos de la formación inicial constituyen aportes a la carrera profesional?, ¿qué cuestiones se destacan e inciden favorablemente?,

¿cuáles son los cuestionamientos?, ¿qué aprendizajes del profesorado son resignificados en los saberes del oficio docente?

Capítulo 3: La comunicación en la escuela secundaria antes, durante y después de la pandemia. Desafíos para construir sentidos compartidos

Analía Errobidart y Mariángeles Glok Galli

El cierre de las escuelas producido durante el aislamiento dictado con motivo de la pandemia por COVID-19 obligó a los sujetos que circulaban por el sistema educativo, a mudar sus acciones al espacio virtual y así ensayar o aprender en él, nuevos modos de comunicación, tanto social como pedagógica.

El análisis toma como punto de partida las prácticas comunicacionales relevadas en seis escuelas secundarias de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires y tiene como propósito exponer las particularidades del proceso de comunicación en tres escenarios educativos: prepandémico, pandémico y pospandémico.

Capítulo 4: Configuraciones culturales, comunicación y educación. El uso de tecnologías en el Curso de Introducción a la vida universitaria de la FACSO-UNICEN

Fátima Higuera

El artículo desarrolla los primeros hallazgos de una indagación realizada en el NACT IFIPrac_Ed en el marco de las Prácticas Pre Profesionales (PPP), que plantea como objetivo final relevar las características idiosincrásicas de la comunicación entre las y los ingresantes a la universidad y las configuraciones culturales que producen. Se ocupa de analizar el ingreso a la Educación Superior como un proceso a partir del cual las y los estudiantes experimentan una nueva identificación, que a partir de diferentes prácticas le permiten construir el oficio de estudiante (Coulon, 1995). En este proceso suponemos que la comunicación y las mediaciones tecnológicas, en tanto construcción de sentidos compartidos, se constituye en una práctica sustancial.

Capítulo 5: La incorporación de las TIC en las aulas de las escuelas secundarias. Informe sobre datos construidos en dos Proyectos Interdisciplinarios Orientados en los años 2019 y 2020

Analía Errobidart

Este artículo presenta algunos hallazgos realizados en el marco de dos Proyectos de Investigación Orientados (P.I.O) que se desarrollaron en el marco de las convocatorias 2019-2020 por el Ministerio de Educación para el Programa de Fortalecimiento de la Ciencia y la Tecnología en Universidades Nacionales. Se trata de los Proyecto 2018-2019 “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” y del Proyecto 2020-2021: “Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses”.

En ambos se analiza el papel de la TIC en la enseñanza, pero en el segundo, desarrollado en el contexto de pandemia, se observa que ésta operó como un detonador para las problemáticas preexistentes en la escuela secundaria.

Capítulo 6: Incorporación de tecnologías digitales en la práctica investigativa: reflexiones sobre el Ciclo de conversaciones “Investigar en el campo educativo en pandemia”

Gimena Inés Fernández

Este capítulo busca comunicar las actividades que en el año 2021 se realizaron en el ámbito de la difusión pública de la ciencia desde el Núcleo de Actividades Científico Tecnológicas “*Investigación en Formación Inicial y Prácticas Educativas*” de la Facultad de Ciencias Sociales (NACT IFIPRAC_Ed - FACSO-UNICEN). La Comunicación Pública de la Ciencia (CPC) se visualiza como un ámbito próspero, en donde hasta el momento desde el NACT no se habían realizado acciones sistemáticas y sostenidas que respondan a las perspectivas

y modelos contemporáneos. Se toma como objeto de análisis un ciclo de charlas sobre investigación educativa recurriendo a dispositivos virtuales que alteran los modos tradicionales de investigar.

Capítulo 7: La continuidad pedagógica en los municipios de la región educativa N° 25 de la Provincia de Buenos Aires, durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

Stella Pasquariello

El artículo presenta una reseña sucinta de los resultados obtenidos de un relevamiento sobre la Continuidad Pedagógica en escuelas primarias y secundarias de la Región Educativa 25, realizado por el Observatorio de Educación: Políticas Públicas y Derechos (OEPPyD), de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), Universidad Nacional del Centro (UNICEN). El estudio se realizó al finalizar el primer semestre del ciclo lectivo 2020, y fue aplicado en los distritos Azul, Bolívar, Olavarría y Tapalqué en el marco de un acuerdo de colaboración con la Jefatura de Educación de la Región N° 25 de la provincia de Buenos Aires. Participaron supervisoras y supervisores, directivos, docentes y estudiantes.

Se exponen las características del relevamiento, los objetivos, las consideraciones metodológicas y dimensiones organizadoras de la indagación. Por último se presentan algunos resultados obtenidos.

Capítulo 1: Haciendo *zoom* en escenarios de pandemia: reflexiones sobre las (re) configuraciones del oficio de enseñar

Stella Pasquariello

Presentación

A partir del material empírico producido a través de encuestas y entrevistas aplicadas a docentes en el marco de la investigación “Saberes sobre el saber en el oficio de enseñar: sus relaciones con la formación inicial y continua en los contextos sociopolíticos contemporáneos”, el artículo recupera las experiencias de enseñanza híbridas entre las modalidades presencial y virtual que desarrollaron las y los docentes de escuelas secundarias durante el contexto de pandemia.

Luego de la declaración, por parte de la Organización Mundial de la Salud, de pandemia mundial por el virus COVID-19, en Argentina se decretaron el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y el distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) y se produjeron cambios radicales en la vida cotidiana de las personas, en particular, en el sistema educativo. Las escuelas de todos los niveles y modalidades cerraron sus puertas, y tanto docentes como estudiantes iniciaron un proceso de construcción de una nueva experiencia escolar en escenarios que fueron mutando de la presencialidad a la no presencialidad,

de la no presencialidad a la bimodalidad y de la bimodalidad a la presencialidad plena.

El oficio de enseñar en un escenario escolar inédito: de la presencialidad a la no presencialidad

En Argentina, la instauración del ASPO como medida preventiva ante la COVID 19 acontece apenas iniciado el ciclo lectivo del año 2020. El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Resolución N° 108 de 2020, suspendió las clases presenciales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, en principio por 14 días, y luego ampliará su extensión como medida extraordinaria y de excepcionalidad.

A partir de este momento, las comunidades educativas se enfrentaron a una situación inédita en términos pedagógicos y experienciales: la de asumir el cierre de todos los edificios escolares y concretar la mudanza del modelo presencial de enseñanza a una educación remota.

Aunque existen otras formas de pensar las prácticas docentes trascendiendo las paredes físicas del aula (Dussel, 2020), la puesta en marcha de la “*continuidad pedagógica*” –como se la denominó en nuestro país– por fuera de las aulas tradicionales fue un asunto complejo de asumir, por la velocidad con que se declaró y por sus implicaciones en las prácticas pedagógicas sostenidas históricamente en rutinas y relaciones interactivas basadas en la copresencia.

Para las y los docentes entrevistados que se desempeñan en escuelas estatales y privadas de la provincia de Buenos Aires, la mudanza a la virtualidad se realizó sin haber efectuado antes un análisis responsable de las condiciones disponibles en el sistema educativo para su puesta en marcha. “Se impuso de un día para otro”, sin que los equipos docentes tuvieran tiempo para su preparación y planificación¹, lo que

1 En el año 2010 fue creado el programa Conectar Igualdad, cuyo propósito fue la inclusión digital y democratizar el acceso a los bienes y recursos tecnológicos. Estuvo integrado, también, por instancias de capacitación para docentes que realizaban los Centros de Innovación e Investigación Educativa (CIIES) o a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Sin embargo, esta capacitación no fue suficiente para la toma de decisiones en el inicio de la Pandemia.

representó una gran diferencia en relación con lo sucedido con el sistema de salud en nuestro país, que sí contó con esas instancias.

La noticia del cierre de las escuelas y la suspensión abrupta de la presencialidad representó para las y los entrevistados un punto de inflexión del oficio de enseñar, básicamente, porque les resultó complejo “organizar de manera improvisada una experiencia de enseñanza remota, desde los hogares y con los medios y recursos que cada uno tiene a su alcance”. Los cambios radicales y la falta de recursos explican la angustia e incertidumbre vivida durante los primeros días del ASPO:

“...al principio pensé que no era posible lo que sucedía, que no estaba pasando, (...) me sentí paralizada (...) angustiada, sin saber qué hacer ni cómo poder seguir. (...) pensé ¿y ahora? (...). Todo era muy incierto, no podía organizarme,” (E., Entrevista, 2020).

Al desaparecer abruptamente el modelo escolar presencial y cambiarse por uno remoto, el oficio de enseñar debió asumir un giro de ciento ochenta grados en su desarrollo. Los modos tradicionales del hacer escolar dejaron de ser útiles porque las referencias temporales que organizaban la vida en la escuela, desaparecieron de un día para otro y se modificaron las formas de habitar los espacios escolares, de participación, de circulación del conocimiento, los agrupamientos. Situación inédita que, además, tensionó la estructuración de conocimientos y los significados relativos a la enseñanza, al impactar en los sistemas de creencias acerca de la docencia y las maneras habituales de ejercerla: “no sabía cómo organizar una propuesta usando la tecnología, no sabía hacerlo, enseñar de otra ” (P., Entrevista, 2020).

Al quedar *la enseñanza* constreñida a la *mediación tecnológica*, los entornos virtuales se convirtieron en protagonistas únicos de los espacios, de las relaciones y comunicaciones, de los tiempos y de los contenidos escolares. La enseñanza requirió de una lógica diferente a la secuencia tradicional, y además, de nuevas estrategias para el acompañamiento de múltiples y particulares trayectorias del alumnado que, en muchos de los casos, transcurrían en condiciones adversas a los requerimientos de la educación en el nuevo escenario.

Al respecto, sostuvieron que el salto a la virtualidad fue desigual, en relación con las condiciones y dotación tecnológica en los hogares, y

por los conocimientos y saberes disponibles para su uso pedagógico. Quienes estaban familiarizados con los entornos digitales lograron responder de manera más efectiva a las dificultades, otros demoraron un poco más, pero el tránsito de lo presencial a lo remoto no fue automático ni simple para ninguno. Al perderse la estabilidad del hacer, los saberes del oficio no demoraron en revelarse insuficientes. “Me sentí limitada. (...) No estaba acostumbrada a usar las TIC (...) tampoco sabía usar el Zoom o las aplicaciones virtuales (...) Fue difícil al comienzo” (E., Entrevista, 2020).

No faltaron quienes señalaron haber intentado organizar las clases sincrónicas como si fueran presenciales: “los primeros días les envié lo que ya tenía planificado para las clases en la escuela (...) pero les generó gran confusión (...) Me di cuenta que así no era, que tenía que pensar las actividades de otra manera, y no sabía cómo hacerlo, por eso pedí ayuda a mis compañeras” (M., Entrevista, 2020).

En muchos casos, la urgencia traccionó hacia un uso rudimentario de las herramientas digitales; explicaron que fueron “muchas horas de computadora, de impotencia, de tutoriales, de experimentos” (S., Entrevista, 2020) y que, a la par que iban conociendo las herramientas, las probaban al enseñar. “Pude armar los primeros Classroom con una vicedirectora a mi lado que me daba indicaciones. Así, a las apuradas” (P., Entrevista, 2020).

El acelerado proceso de incorporación de recursos digitales a la enseñanza fue, al principio, un fin en sí mismo, que no les permitió incorporar la mirada pedagógica en el uso de las herramientas y contenidos digitales. “La verdad que yo estaba obsesionada, al principio, buscando material por Internet. Buscaba materiales para enviarles a mis alumnos (...)y no analizaba demasiado lo que encontraba. Solo me interesaba tener material para poder enviarles las tareas” (P., Entrevista, 2020).

La preocupación por organizar las tareas con uso de aplicaciones, en algunos casos, dio cuenta de intervenciones pedagógicas que se malograron y provocaron un alto nivel de frustración. Por ello, algunos indicaron que necesitaron realizar propuestas formativas por la web para organizar sus clases, como *webinaries*, charlas, cursos, conversatorios, conferencias, tutoriales, que les brindaron orientaciones para

resolver en la premura de la acción, pero también, a problematizar y repensar el uso de las herramientas.

Aunque en los entornos virtuales puede ser sencillo aprender algunas tareas como enviar y recibir materiales y tareas, en un proceso de continuidad pedagógica, los vínculos a la distancia entre estudiantes y docentes y entre pares juegan un papel central en la construcción de los aprendizajes. A diferencia del aula presencial, donde la inmediatez de la comunicación es una constante, la interacción en la distancia depende de las conexiones y de la calidad de estas para lograr efectividad. Muchas veces, este factor alteró el desarrollo de las propuestas formativas.

...el tema de la interacción para mí ha sido algo clave, porque la virtualidad te permite encontrarte, pero no la facilita, en muchos casos estás solo, hablando con gente que sabes que está ahí, pero no interactúa con vos, tampoco sabes a veces si te ven y escuchan porque tienen apagada la cámara y cerrado el micrófono. (...) claramente, la clase no fluye de la misma manera. La interacción es esencial, y eso falta en la virtualidad o se da de otra manera, pero no es igual. (R., Entrevista, 2020)

En las entrevistas se planteó de forma general que, durante los primeros meses, la prioridad fue la atención de los aspectos vinculares y emocionales. Que necesitaron no solo conocer a las y los estudiantes y sus entornos y el estado de bienestar de los hogares (en cuanto a salud física y emocional), sino también indagar la disposición familiar para acompañar el aprendizaje de sus hijos.

Esta información les facilitó una aproximación a las condiciones reales del acceso a dispositivos (computadoras, tabletas, teléfonos celulares, la conectividad y las vías de comunicación de las que disponían), para poder tomar decisiones respecto de la viabilidad de la educación remota. No obstante, la heterogeneidad de las situaciones relevadas planteó límites para la acción debido a la precariedad existente en muchos hogares para sostener y/o acompañar la continuidad pedagógica virtual.

Me preocupé al conocer la disparidad para el acceso a la información y la falta de tecnología de los estudiantes; además de que muchos no

tenían internet o la compartían. En algunos casos era tan deficitaria que, la verdad, al principio no sabía cómo sostener la virtualidad con algunos estudiantes. (N., Encuesta, 2020)

Las y los entrevistados expresaron que la educación remota no solo exige contar con condiciones básicas en cuanto a dotación tecnológica y de conectividad de calidad en los hogares de estudiantes, sino también, saber elaborar secuencias virtuales, seleccionar contenidos básicos y materiales adaptados a los entornos virtuales y manejar diferentes herramientas digitales. Además necesita del acompañamiento familiar que, según expresaron, fue muy diverso en la pandemia. Algunos padres, madres y/o tutores pudieron acompañar de forma activa a sus hijas/os, mientras que otros solo lo hicieron débilmente o no pudieron hacerlo, con el consecuente impacto en la escolaridad de sus hijas/os. Para sortear algunos de los obstáculos que encontraron durante la continuidad, fue recurrente el uso de vías alternativas de comunicación y de diferentes materiales educativos, según los recursos que docentes y familias tuvieran “a mano”:

Había chicos que me decían “estoy en el campo y no me puedo conectar”, o “no tengo forma de hacerlo porque no puedo ir a otro lado”, y bueno, en esos casos tuvimos que tener una atención especial (...) No fue nada sencillo. Decidimos a partir de lo que ellos nos decían que tenían, [...] El recurso lo determinó la otra parte. (P., Entrevista, 2020)

Así, la educación remota y el dictado de clases sincrónicas no siempre fueron opciones factibles de seguir, a pesar de las decisiones educativas. “tenía muchas chicas y chicos sin recursos en los hogares para seguir las clases y el desarrollo de los contenidos. [...]. No tenían Internet, por eso en un momento decidimos no hacerlas” (R., Entrevista, 2020). Estos factores plantearon también límites a la participación, lo cual impactó en las trayectorias de continuidad de las y los estudiantes, y con ello, en el ejercicio del derecho a la educación.

El esfuerzo por la atención de la diversidad del alumnado incrementó las responsabilidades laborales y carga horaria. La mayor parte de las y los entrevistados reconocieron alteraciones en su cotidianeidad. Al extenderse las jornadas laborales, debieron idear nuevas formas de

gestionar los tiempos, los espacios y los vínculos con sus estudiantes y sus propias familias. No obstante, el cansancio y agobio fueron frecuentes frente a las tensiones de la jornada de trabajo:

Abrimos a este tipo de sala virtual con tanta diversidad es totalmente diferente en cuanto a las prácticas, también nos afecta a nivel emocional, mental, físico, no solo porque se extiende, sino porque requiere de más trabajo para atender a todos y nos agota el tiempo extenso de exposición ante las pantallas. (T., Entrevista, 2020)

Todo el tiempo lo ocupo con cosas de la escuela. Empiezo desde temprano y llega la noche y todavía estoy haciendo cosas de la escuela [...].Es mucho el trabajo que hacemos para llegar a todos los estudiantes, y lamentablemente, igual algunos se fueron quedando en el camino. (F., Entrevista 2020)

A pesar de los esfuerzos y del acompañamiento personalizados, la desvinculación de algunas/os estudiantes no demoró en presentarse, producto de las carencias materiales para el acceso y por la falta de provisiones políticas para que la continuidad pedagógica remota se desarrollara sin exclusiones.

estamos poniendo en juego mucho trabajo, mucha paciencia para adaptarnos y cumplir con los requerimientos de cada institución y para lograr que los estudiantes puedan seguir. Pero muchas veces, no lo logramos, notamos que los vamos perdiendo porque no tienen medios para seguir y eso te genera impotencia. (...) Cuando decidieron esto [refiere a las autoridades], no pensaron en la realidad de muchas familias de nuestro país. (E., Entrevista, 2020)

Si bien la brecha digital en el sistema educativo de nuestro país es un problema de larga data, en el ASPO se profundizó más, dejando a muchos estudiantes excluidos y desconectados de las aulas. No solo por la falta de tecnología y de acceso a Internet, sino por la calidad requerida para las conexiones, deficiente en gran parte del país.

Aunque las experiencias recogidas en el curso del estudio han sido muy heterogéneas en relación con las comunidades educativas de

pertenencia (Pasquariello y Gamberini, 2021), la diversidad de condiciones en los hogares se reconoció como un nudo complejo en la toma de decisiones didácticas, que obligó a realizar un gran esfuerzo para no dejar asociada la continuidad pedagógica a la disponibilidad de computadoras y de conectividad en los hogares. Es así que justificaron, no solo haber aprendido a utilizar las plataformas y a organizar aulas virtuales, sino también a ensayar modalidades diversas para construir vínculos y enseñanzas que no siempre fueron fáciles de llevar a cabo. Con quienes no tenían acceso a una computadora, probaron nuevas formas, vías y circuitos diferenciados para presentar las tareas (sea a través de teléfono, WhatsApp, redes sociales, cuadernillos elaborados por los ministerios de Educación, audios y filmaciones cortas para comunicar pautas u orientaciones de enseñanza).

Para enseñar en este contexto tuve algunas complicaciones. (...) como tenía muchos chicos y chicas sin recursos en los hogares para seguir el desarrollo de los contenidos. (...) decidí que tenía que trabajar distinto (...) Me preocupaba que no todos tengan las mismas oportunidades, que 'mi enseñanza' vaya por un lado y su realidad cotidiana esté en otra situación. Que lo que se brinda desde la escuela les resulte lejano, vacío, inaccesible, por eso fui probando otras formas. (M., Entrevista 2021)

Los medios y las condiciones de los hogares de docentes y de estudiantes definieron las estrategias de acompañamiento: formas, recursos y soportes de la comunicación pedagógica sobre los que se sostuvieron los esfuerzos en la pandemia. Algunos se conectaban de forma remota, otros solo realizaban las tareas de forma asincrónica que recibían por WhatsApp (audios) o trabajaban solo con tareas impresas. En las zonas principalmente rurales o de áreas suburbanas, las clases se seguían por la radio, la tv o a través de cuadernillos que se distribuían junto con las bolsas de alimentos que repartían los mismos docentes. Estos materiales, en su versión digital, impresa o audiovisual, elaborados por los Ministerios de Educación nacional y provincial, buscaron atender la heterogeneidad ante la ausencia de conectividad. No obstante, en las entrevistas se recoge el bajo impacto que estas alternativas generaron en las experiencias de aprendizaje. Al respecto, una de las docentes expresó:

No es lo mismo, a pesar de que dicen que si algunos no se pueden conectar, tienen el cuadernillo... (...) nosotros sabemos que no es lo mismo en cuanto a lo que aprenden, por el tiempo que lleva que llegue la tarea a la casa y regrese a la escuela. Este ir y venir dura una eternidad, en comparación al tiempo que implica el trabajo virtual, a la inmediatez de una comunicación a través de Internet. No es lo mismo, participar de un Zoom, de una pantalla compartida o la experiencia del que tiene datos y puede abrir cinco enlaces, con el que no puede hacerlo y lo resolvés mandándole dos fotitos. Para mí eso no se salva. (R. Entrevista, 2020)

El manejo de los recursos y tiempos se reconoció como una preocupación importante, no solo respecto del trabajo con los materiales, sino también vinculado a una modalidad de enseñanza, más preocupada en la contención vincular y afectiva y en el envío de tareas, que en la reflexión acerca de la marcha de los aprendizajes.

Durante el 2020, el oficio de enseñar desplegó su gran dimensión exploratoria. Las prácticas se fueron reconfigurando expresando el pensamiento de las y los docentes y el carácter situado de las intervenciones que se iban confrontando y poniendo a prueba.

El oficio ante un escenario inédito: de la no presencialidad a la bimodalidad

En 2021, cuando la situación epidemiológica pudo controlarse por el avance de la vacunación, se produjo la tan esperada vuelta a las escuelas. El regreso fue acompañado de nuevas medidas de distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO), de estrictos protocolos de seguridad e higiene y de un nuevo modelo de enseñanza que combinó la presencialidad y la no presencialidad (con mediación de instrumentos tecnológicos, clases sincrónicas e instancias asincrónicas).

Desde los ministerios provinciales se establecieron pautas y procedimientos que orientan a los equipos docentes a definir los alcances institucionales (Res. N° 416/2021). No obstante, la vuelta escolar siempre se mantuvo dependiente de la evaluación que realizaban las

autoridades sanitarias sobre el riesgo epidemiológico.² En consecuencia, las medidas fueron intermitentes y estuvieron estrictamente relacionadas con los contagios existentes y con la respuesta que pudiera brindar el sistema de salud en las diferentes localidades.

La vuelta a la escuela, si bien contó con el beneplácito de docentes y familias por el regreso pleno, no estuvo exenta de temores al contagio y a la enfermedad. Para llevar tranquilidad y recomponer el vínculo de confianza con las familias, las escuelas asumieron un trabajo con las comunidades educativas centrado en la idea de “la escuela como un lugar seguro”. Para ello, recibieron indicaciones ministeriales de difusión de las medidas de cuidado y bioseguridad en el manejo de relaciones en el aula con distanciamiento, uso de barbijos, lavado de manos y circulación organizada por los espacios escolares.

Desde este encuadre organizativo se pensó una mayor flexibilidad en los tiempos, espacios, agrupamientos y un nuevo formato de enseñanza de característica bimodal o híbrida. Es decir, con propuestas de enseñanza que incluyeran la combinación de la interacción presencial entre estudiantes y docentes con la interacción sincrónica y asincrónica en los hogares mediada por la tecnología.

En el nuevo escenario, las y los estudiantes fueron reagrupados en “aulas burbujas” o subgrupos según criterios institucionales, en relación con la conformación de las matrículas (cantidad de alumnas/os), los horarios de funcionamiento, los espacios disponibles en las escuelas, el personal docente en los turnos de clases, etc. En algunos casos, también se aplicaron decisiones pedagógicas y de desempeño escolar y propio de la organización de las familias.

La bimodalidad se desarrolló con o sin alternancia, es decir, mientras que en algunos casos, las burbujas asistían semana por medio, otras lo hacían por bloques horarios de jornadas reducidas, y otras con grupos escolares reducidos, que pudieron sostener jornada presencial completa sin bimodalidad. En los casos en que se combinaron la presencialidad y la virtualidad, se intensificaron las demandas hacia el oficio docente, básicamente porque las modalidades híbridas eran “difíciles de sostener” en una alternancia semanal de bloques de clases

² Para el seguimiento, el soporte fue el semáforo epidemiológico y la aplicación del sistema de fases en los distritos educativos de la provincia de Buenos Aires.

que cambiaban su modalidad (presenciales y virtuales), dado que requerían de una diversificación de estrategias y el abordaje de contenidos pendientes del año 2020, y los nuevos (prioritarios) de 2021. Así, expresaron que “fue muy complejo preparar las clases y los materiales para las clases virtuales y presenciales”, o “porque teníamos que atender diferentes trayectorias de aprendizajes: recuperar lo del 2020 y abordar lo del año que cursan”.

Además, para ser viable, la bimodalidad requería de una gran articulación y coordinación docente, no solo en cuanto a los contenidos y tareas, sino también por la necesidad de contar con recursos y dispositivos tecnológicos y de conexión a Internet que exigió a los docentes la combinación de un tiempo escolar presencial y un tiempo escolar en los hogares. Esta reorganización temporal demandó además contar con saberes para la selección de contenidos curriculares y su distinción en cuanto a los abordajes posibles en la presencialidad y aquellos que mejor se adaptaban para el trabajo en la virtualidad.

Al principio no nos dimos cuenta, porque estábamos muy contentos con volver pero, al comenzar a trabajar con los grupos organizados en burbujas, empezamos a ver que era muy complejo sostenerlos, no solo por las tareas que teníamos que preparar para unos y otros, sino para atender a todas las consultas de los que estaban con nosotros y los que estaban en sus casas, además de las diferencias en las trayectorias que traían del 2020 las semanas pasaban rápido y no siempre podíamos mantener la articulación del presencial con lo no presencial. (H., Entrevista, 2022)

El regreso expuso el gran impacto de la pandemia en las trayectorias de las y los estudiantes, los diferentes ritmos, los logros y los puntos críticos del trayecto. Hubo quienes habían podido avanzar y acceder a los contenidos digitales y a los recursos tecnológicos que ofrecía el sistema educativo y quienes no lograron hacerlo, o mantuvieron relaciones de baja intensidad escolar. La toma de decisiones docentes prioriza, desde el comienzo, el acompañamiento de las trayectorias y la evaluación de los recorridos anteriores. Las y los entrevistados coincidieron en señalar que el propósito central de sus intervenciones en la bimodalidad estuvo en ayudar a las y los estudiantes a recuperar

las rutinas del trabajo escolar para reequilibrar aprendizajes; por lo que fue clave contar con estrategias para “intensificar las trayectorias de estudiantes”.

En este sentido, recuperaron algunas experiencias como las de las escuelas promotoras³, el apoyo de las y los profesores acompañantes de trayectorias (P.A.T) el trabajo colaborativo, la metodología de trabajo por proyectos y la tarea de apoyo de los Equipos de Orientación Escolar (EOE).

El intercambio y el trabajo colaborativo entre pares, la experiencia construida del trabajo de enseñar a distancia, la integración de la tecnología y la selección de materiales digitales fueron fortalezas que ayudaron a enfrentar con mayor confianza la tarea de enseñar en la bimodalidad: “fue distinto porque estábamos más preparados, sobre todo en el modo de pensar la enseñanza virtual y en el manejo de herramientas [...]. La experiencia de trabajo del ASPO, si bien muy difícil, nos dejó grandes enseñanzas” (S., Entrevista, 2020).

El oficio ante un escenario inédito: de la bimodalidad a la presencialidad plena

El año 2022 comienza con el inicio de la denominada presencialidad *plena, continua y cuidada*, que sintetiza la idea de que en la escuela volvieron a estar dadas las condiciones para asistir todos los días en los horarios que corresponden de acuerdo con el plan de estudios, es decir, alumnas y alumnos y docentes en su jornada regular.

La vuelta plena se acompañó de lineamientos para la presencialidad, que establecieron las medidas a cumplir en las escuelas para lograr aulas “cuidadas y seguras”. Bajo este encuadre, se retorna a

3 Escuelas Promotoras: es una propuesta pedagógica integral que introduce modificaciones en el formato de la escuela secundaria para favorecer la trayectoria escolar de los estudiantes, promoviendo otras formas de organización para enseñar y aprender. La iniciativa busca que las y los jóvenes alcancen la titulación en el nivel secundario y que se vinculen con el mundo del trabajo. Incorpora una nueva figura llamada Profesor Acompañante de Trayectoria (PAT), que es un profesor de la institución que guía, monitorea y evalúa el aprendizaje de las y los alumnos.

una presencialidad de largo plazo y sin intermitencias conforme con un nuevo protocolo denominado “Aula Segura”⁴ que, entre otras cuestiones, eliminó los agrupamientos bajo el sistema de burbujas e introdujo cambios en las actuaciones institucionales ante el contagio de COVID-19. En el nuevo escenario, las escuelas –frente a las sospechas y/o confirmación de casos– ya no debieron cerrar sus aulas ni interrumpir las clases presenciales.

Pasados dos años de no presencialidad y de presencialidad intermitente, el inicio del ciclo lectivo 2022 recibió *a toda la matrícula escolar en las escuelas con presencialidad plena y continua*.

La vuelta estuvo acompañada de inquietudes de pensar que la tecnología había llegado para quedarse. Sin embargo, las y los docentes entrevistados expresaron su escepticismo en relación con cómo se daría esa continuidad, en particular por las desigualdades estructurales y el alto porcentaje de establecimientos escolares que no contaban con dispositivos tecnológicos en cantidad suficiente ni conectividad. En este sentido, reclamaron la importancia de recuperar el programa “Conectar-Igualdad”, y mejorar el acceso y los recursos tecnológicos para docentes y estudiantes, fortaleciendo la capacitación docente, que evaluaron “no había sido satisfactoria en años anteriores”.

Sin duda, entre los asuntos más presentes de la vuelta a las aulas estuvieron la reconfiguración de los vínculos, y la preocupación por el acompañamiento de las trayectorias escolares en el pasaje de la bimodalidad a la presencialidad. El largo aislamiento social y los cambios de las modalidades de enseñanza desdibujaron la presencia cotidiana de la escuela en la vida de las y los estudiantes. Coincidieron en señalar que una buena parte del alumnado necesitó reforzar su relación con escuela, reapropiarse del oficio de estudiante para responder a los tiempos y exigencias escolares en el marco de un trabajo escolar de tiempo completo. En consecuencia, la vuelta exigió que las y los docentes asumieran el acompañamiento en la reconstrucción de las rutinas escolares y en los modos del hacer en las aulas. Si bien el oficio

4 Elaborado por las áreas técnicas de las carteras sanitarias y educativas e incorpora aportes de UNICEF, la Organización Panamericana de Salud (OPS), la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP) y la Defensoría Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes. Se sostenía en seis pilares básicos para el regreso seguro: la vacunación, el uso de barbijo, la asistencia cuidada, la ventilación, higiene y limpieza y distancia social.

de estudiante envuelve rutinas puntuales, además de una organización de los tiempos y los espacios, también requiere “disponerse” a aprender, y a transitar unas experiencias de aprendizaje, y la escuela debe ayudar a hacerlo.

El trabajo en la vuelta lo vamos haciendo de manera gradual porque la pandemia desordenó mucho a los estudiantes. (...) influyó en la pérdida de ciertos hábitos y en la relación con las tareas [...] Se los ve desgastados, desinteresados, lentos para escribir (...) Volver a la escuela con horario completo, les obliga a estudiar, cumplir horarios, hacer las tareas y atender en las clases. (M.P., Entrevista, 2022)

A modo de cierre

Lo planteado pretendió recuperar el carácter complejo de los diferentes escenarios de la pandemia y las tensiones y contradicciones que emergieron en los modos de pensar la continuidad pedagógica y las relaciones de la enseñanza y los aprendizajes. No hay dudas que la escuela, docentes y estudiantes transitaron tiempos de incertidumbre, de grandes desafíos y cambios.

El oficio de enseñar, más que nunca, se mantuvo en permanente transformación, en “construcción artesanal” (Alliaud, 2018) buscando y ensayando respuestas para afrontar situaciones educativas extremadamente heterogéneas y complejas.

Lo transitado, dejó a las y los profesores un gran repertorio de nuevos saberes y de prácticas para desarrollar la enseñanza bajo formatos diversos, en aulas heterogéneas, con o sin mediación de herramientas y de materiales digitales que, si bien estos últimos ya estaban disponibles desde antes de la pandemia, muy pocos los habían incorporado (Maggio, 2012).

Las reconfiguraciones del enseñar durante la Pandemia, no sólo se explican en las capacidades construidas de poder migrar la enseñanza de la presencialidad a la virtualidad o de aprender a manejar ciertas plataformas digitales, sino también en la capacidad de haber aprendido a moverse entre ellas (Dussel, 2020) y a desarrollar otras capacidades

para producir nuevos contenidos y pensar el vínculo pedagógico.

No se puede obviar al hacer el inventario que también la pandemia dejó sinsabores y evidencias de que los mejores esfuerzos docentes se enfrentaron a limitaciones insalvables, como la falta de condiciones como la conectividad o disposición de dispositivos para sostener una educación no presencial, que provocó una mayor exclusión educativa.

Transitados estos dos largos años de cambios, en clave de reflexionar sobre el proceso, se vuelve indispensable recuperar y sistematizar las experiencias construidas sobre la acción vivida. Los nuevos repertorios de prácticas se constituyen en una importante contribución para comprender las transformaciones del enseñar en contextos de excepcionalidad y para seguir pensando los contenidos de la formación docente inicial y los próximos escenarios educativos. Dar sentido a las prácticas que valen la pena y sostenerlas por su significatividad ayuda a convertirlas en prácticas estables y a pensar que existen otros modos de hacer las cosas y de enseñar en las escuelas (Alliaud, 2018).

Sin duda, en lo dicho, las autoridades educativas tienen un rol clave, tanto en la decisión de potenciar lo aprendido para que los cambios significativos perduren y encarnen nuevas prácticas, como en garantizar mejores condiciones de enseñanza y aprendizajes que garanticen el acceso, permanencia y terminalidad y brinden experiencias genuinas y de calidad a la totalidad de las y los estudiantes de la escuela secundaria.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2018). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-DGES*, 6(10), 3-15.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Pasquariello, S. y Gamberini, G. (2021). Un oficio en jaque. Miradas desde una investigación en curso sobre los saberes, sentires y haceres del enseñar en la emergencia educativa. En C. Caffarelli, A. Errobidart y S. Pasquariello (Coords.). *Cambia, todo cambia: reflexiones y (re)escrituras*

sobre la educación en pandemia (pp. 121-132). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Otras fuentes consultadas

Decreto Nro. 320.20 Presidencia de la Nación Argentina. Disponible en: <https://bit.ly/3DmfybE>

Resolución N° 108.2020 Ministerio de Educación. Argentina. Disponible en: <https://bit.ly/3xhjZRi>

Resolución N° 416/2021. Disponible en: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BE3MnPIQ.html>

Capítulo 2: Revisitando los sentidos de la formación inicial, desde los recorridos de la enseñanza: planes, saberes y contextos

Gabriela Gamberini

La presente comunicación se orienta a analizar saberes y miradas sobre la formación inicial de las carreras de profesorado, desde la posición de profesores/profesoras que se desempeñan en instituciones de Nivel Secundario y Superior de una ciudad intermedia, Olavarría, periodo 2019-2022, (Código 03/F161). El abordaje indaga aquellos aspectos de la formación que son recuperados en la configuración de las prácticas docentes y en su grado de articulación con los saberes de oficio, a partir del desempeño activo y situado en instituciones educativas: ¿qué aspectos de la formación inicial constituyen aportes a la carrera profesional en los diversos lugares de desempeño en la formación inicial y en la inserción laboral?, ¿qué cuestiones se destacan e inciden favorablemente?, ¿cuáles son los cuestionamientos sobre la formación inicial en los espacios de trabajo?, ¿qué saberes se hacen presentes y son resignificados en la práctica educativa real?

El desarrollo del tema presenta, en primer lugar, una breve caracterización del Sistema Formador en Argentina con referencias generales del marco normativo/legal vigente y las particularidades de ambos subsistemas, el de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y el de las Universidades, en segundo lugar, compila la oferta de carreras de profesorado localizadas en la ciudad, seguidamente,

se recuperan las voces del profesorado en relación con la identificación de aspectos vinculados con los planes formativos y las prácticas docentes y el último apartado, se plantean algunas conclusiones sobre la necesaria articulación entre diseños curriculares actualizados y perfiles de formación pensados desde una perspectiva artesanal de la enseñanza (Alliaud y Antelo, 2009, Alliaud, 2017).

La formación docente en Argentina: peculiaridades de un sistema dual

El sistema de Formación Docente en la Argentina se caracteriza por su configuración dual, por un lado, las Instituciones de Educación Superior (ISFD), de gestión estatal y privada y por otro, las Universidades, tanto de gestión estatal como privadas, que dictan carreras docentes para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Ambos circuitos, regulados por la Ley de Educación Superior (LES) 24521/1995 y la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206/2006 determinan aspectos vinculados con la organización, el gobierno y el dictado de normas institucionales, las definiciones y acuerdos curriculares (diseños y planes de carreras), diferenciados en su concreción según los ámbitos de competencia.

De esta manera, el Estado, a nivel nacional conjuntamente con las 24 jurisdicciones y en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (CFE), regula la política de formación docente, determina la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos, la aplicación de las regulaciones específicas, los criterios de evaluación y de articulación referidos a los Institutos de Educación Superior⁵ La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) se orienta, en este contexto, a impulsar, orientar y planificar políticas de formación docente inicial y continua, que den respuesta a los problemas de dispersión, desarticulación y fragmentación del sistema formador.

⁵ La Ley de Educación Superior (LES) establece el previo reconocimiento de dichos planes y la validez nacional de los títulos, certificaciones y capacitaciones (art. 23 y 24) y art. 36 y 37 LNE.

En el texto de la LEN se expresa que la finalidad de la formación docente inicial es la de “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa”. También, se destaca la importancia de la investigación y la innovación educativa, en relación con la “...experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares” (art. 73) y la formación docente continua que apunta a fortalecer “el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza”, (Título IV. Cap. II, art 71 al 78).

Los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE 24/07) que pretenden definir, a nivel jurisdiccional, un diseño curricular único de formación docente, según el nivel para el que forman e incluye a las universidades que dictan carreras docentes y comparten el ámbito de actuación ha significado un frente de conflicto y tensión respecto del papel y el margen de actuación de las universidades en relación con su autonomía para dictar sus propios planes de estudios.

Otra novedad surge en el año 2010, cuando todas las carreras que forman docentes en la universidad son alcanzadas por el art. 43 de la LES, las denominadas carreras de interés público, son convocadas a determinar lineamientos generales de la formación docente, comunes a la totalidad de los profesados (Res. N° 50/2010 M.C. y E.), en términos de marco curricular común en relación a Campos, Ejes y Núcleos Temáticos para la definición de estándares de evaluación y acreditación (Res. CE. CIN N 1166/16).

Durante este proceso las diferentes asociaciones, consejos y redes de facultades asumen un rol activo en la escritura de los documentos y en la intermediación entre las universidades y el Ministerio de Educación (ME), SPU, CIN, CONEAU. No obstante, más allá de algunas iniciativas no se registran mayores avances sobre los procesos de evaluación y acreditación correspondientes.

El sucinto análisis realizado pone en evidencia la complejidad del sistema formador argentino, con sus lógicas de funcionamiento disímiles según sea su inscripción institucional, con variedad y heterogeneidad de planes formativos, con diferenciados perfiles de carreras, con

avances parciales en las actualizaciones curriculares y fundamentalmente, con la particularidad que ambos/as graduados/as de profesorado conviven en el mismo territorio y se insertan en el mismo ámbito: el sistema educativo provincial.

Los profesorados, situados en el contexto de una ciudad intermedia

En el marco de las decisiones metodológicas del proyecto de investigación se asume la tarea de relevar la oferta local de las carreras de profesorado con el propósito de construir una base de datos que orienten las decisiones e instrumentos vinculada con la “salida a campo” a través de la realización de encuestas y entrevistas pautadas por el equipo de trabajo.

El caso que nos ocupa se sitúa en la provincia de Buenos Aires, y particularmente, la ciudad de Olavarría, según el relevamiento realizado en el año 2019, se ofrecían quince carreras de Profesorados destinados al Nivel Secundario, doce dictadas por los ISFD de gestión estatal y tres propuestas de profesorados universitarios, dependientes de una universidad pública (UP), destinados a Nivel Secundario o Superior (Gamberini, G y Pasquariello, S, 2021). Esto hace que un 80% de la oferta quede bajo la órbita de la jurisdicción provincial y un 20% a cargo de las universidades, marcando una clara preponderancia de los ISFD como ámbitos formativos dominantes en la preparación del profesorado.

A los fines de este estudio, se tomaron en consideración sólo aquellos profesorados centrados en la enseñanza disciplinar, incluye en total 12 carreras, 9 de ISFD y 3 de UP, agrupados de la siguiente manera:

El Grupo 1 integrado por los Profesorados de Educación Secundaria en Filosofía, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Profesorado de Educación Secundaria en Geografía, Profesorado de Educación Secundaria en Historia, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Profesorado de Educación Secundaria en Biología, Profesorado de Educación Secundaria en Física, Profesorado

de Educación Física, Profesorado de Inglés⁶ y el Grupo 2 compuesto por los Profesorados Universitarios, el Profesorado en Química, el Profesorado de Comunicación Social y el Profesorado de Antropología.

En esta etapa el análisis se centra en los diseños curriculares y planes de estudio de profesorado, considerando las siguientes dimensiones para su abordaje: fundamentos y perfiles, estructura curricular, áreas de conocimiento, organización de la práctica docente, título, duración de carrera, año de aprobación de plan, surgimiento e institución de referencia.

Breve caracterización del Grupo 1

Las carreras de profesorado dependientes de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) cuentan con diseños curriculares actualizados al año 2017, tal es el caso de Lengua y Literatura y Matemática y están en proceso de cambio curricular los de Biología, Física, Geografía, Historia y Filosofía, con implementación durante el ciclo académico 2023; todos enmarcados en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE 24/07).

Entre los propósitos se destaca, por un lado, la formación específica vinculada con la enseñanza de la disciplina y los fines de la educación secundaria y por otro, principios generales centrados en el papel de los y las docentes como agentes capacitados/as para transmitir y producir conocimientos, la centralidad de la práctica, la renovación de la enseñanza y la justicia social educativa e inclusiva.

La organización curricular de los planes identifica tres campos básicos de conocimiento: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional, estructurados en Ejes y Unidades Curriculares tendientes a lograr una formación integrada y comprensiva, tanto en lo atinente al referente disciplinar como a las modalidades didáctico-metodológicas elegidas. La duración de las carreras es de 4 años.

⁶ Según la Resolución CFE N° 74/08 se determina un criterio que unifica las denominaciones de todos los títulos referidos a carreras de formación docente.

A nivel declarativo, se plantea un formato más flexible y diversificado de cursada que incluye, además, de los formatos tradicionales, unidades curriculares compuestas por tramos formativos de acreditaciones independientes, unidades curriculares optativas, formatos virtuales, sistema de créditos, talleres, seminarios, materias y prácticas profesionales en ámbitos laborales. Se cuestionan los diseños curriculares tradicionales y aplicacionistas por recorridos más dinámicos y opcionales, con énfasis en la formación reflexiva y en procesos de escritura y revisión de la propia práctica.

Breve caracterización del Grupo 2

Las carreras de profesorado, dependientes de la Universidad están reguladas por planes de estudios aprobados entre los años 2000 y 2002, previos a la sanción de la Ley Nacional de Educación 26206/06. En sus objetivos se apunta a la formación de profesores/as capacitados/as para desempeñarse en el nivel secundario y superior, en el caso del Profesorado en Química (Prof. Q) se indica con solidez conceptual y metodológica respecto a la enseñanza de la disciplina, la toma de decisiones curriculares, el asesoramiento institucional y el trabajo interdisciplinario y la integración del trabajo docente con la investigación (Res. C.A. 180/02).

En los Profesorados del campo de las Ciencias Sociales, Antropología y Comunicación Social, (Prof. Antr. y Prof. CS) se menciona entre los fundamentos, una concepción de educación entendida como una práctica eminentemente política y un perfil de docente comprometido en la producción de conocimientos. Se valoran las prácticas docentes y su articulación entre los marcos teóricos y referenciales y las singularidades que asumen en contextos educativos formales y de otros grados de formalidad (Chapato, 2014) de la enseñanza. Tienen una duración entre 4 años y 4 años y 1 cuatrimestre.

La organización curricular se estructura en áreas: ciencias básicas, formación específica, formación complementaria y formación docente -área básica y específica- de la formación docente (Prof. Q), en ciclos, común, intermedio, tecnicatura y profesorado (Prof. CS; Res 347/2000), y por años (Prof. Antr. Res 492/2001). En uno de los casos Prof. CS

el recorrido curricular brinda la formación disciplinar y contextual de la licenciatura e incorpora, en la etapa final, materias de la formación pedagógica. En los dos restantes, se incorporan materias específicas de la formación docente desde el primer año de estudios.

En todos los planes de estudio, la práctica docente se ubica como la última materia de la formación y la residencia es el ámbito exclusivo de acercamiento al campo profesional y específicamente al aula en los niveles secundario y superior. Se prevén instancias de observación y un número específico de dictado de horas.

Revisitando la formación inicial: huellas y marcas

Se toman como referencia los grupos de profesorados 1 y 2 se trata, en este apartado, de visitar la formación -de volver a mirarla- desde una posición, la de profesor/a, que no es neutral, está teñida de historias, intereses, creencias, concepciones, ideología; es situada, contextual y sujeta a condiciones institucionales e idiosincrasia singulares y es construida subjetivamente, allí hay tramas, relaciones, tiempos y espacios que son vividos y habitados. Por tanto, visitar no es sólo volver a mirar lo pasado y el pasado, sino que supone una manera de mirar el presente (Nicastro, S. 2006).

El análisis se focaliza en aquellos aspectos -comunes y diferentes- en torno a ese tramo formativo, según los testimonios de los/las entrevistados/as que giran en torno al currículum, las prácticas docentes/la residencia y los aprendizajes de la formación inicial.

a) El currículum de la formación inicial, diseños o planes de estudio, presenta un abanico heterogéneo de opciones y modalidades, en algunos casos actualizados a los nuevos marcos normativos, en vías de concretarse o bien en proceso de revisión a mediano plazo, con diferencias según los diseños jurisdiccionales y los planes universitarios. Según lo expresado, manifiestan cuestionamientos vinculados con la desactualización de los contenidos para enseñar y comprender los cambios y los fines de la escuela secundaria, vacíos en los sentidos de la formación pedagógica- didáctica, escasa interacción entre las

asignaturas que componen el recorrido curricular y problemas de articulación entre el área disciplinar y el resto de las áreas.

Parece registrarse una mayor valoración a la formación y al dominio de contenidos específicos de la disciplina, metodologías de enseñanza y comprensión de situaciones de aula -específicamente, cuestiones vinculadas a la grupalidad- por parte de los/as profesores/as universitarios y un mayor reconocimiento a cuestiones vinculadas con el diseño y armado de planificaciones docentes, la confección de esquemas didácticos, estrategias de enseñanza y de evaluación en los relatos de los profesores de ISFD.

Asimismo, la mayoría de los planes universitarios presentan un énfasis mayor en la formación disciplinar por sobre la formación pedagógica-didáctica que se refleja en el número de asignaturas que componen el plan de estudios y en la concreción de los trayectos formativos, licenciatura, por un lado y profesorado, por otro. Muchas veces se plantean en forma paralela, con escasa retroalimentación entre la disciplina como objeto de conocimiento y la disciplina como objeto de enseñanza. No se desconoce, en este sentido, el origen subsidiario de las carreras de profesorado en la universidad (Davini, C. 1995) ni las tensiones que se dirimen en la academia en relación con el tema. Allí confluyen cuestiones vinculadas con la selección de los conocimientos - los propios de la disciplina, los pedagógicos-didácticos, los de la práctica docente- con sus disputas, tensiones, contextos de surgimiento y funcionamiento de carreras e incluso la inserción e identidad de los profesorados en los ámbitos universitarios.

Los/as profesores/as recuperan algunas problemáticas: “nuestros diseños son viejísimos, pero seguimos formando profes y la educación secundaria cambió tres veces. Obvio me di cuenta cuando empecé a trabajar” (M., entrevista, 2020), “siempre el hueco fueron las materias pedagógicas, como pedagogía, el área filosofía, el área de psicología. Creo que tuvimos bastantes huecos” (A., entrevista, 2020), “en lo disciplinar más que nada hay algunas falencias, yo sé que muchas cosas las aprendí de forma autodidáctica, luego de recibida, no se le da la importancia suficiente a los campos de la formación general...” (F., entrevista, 2020), “saben que las materias las están dando para una licenciatura y un profesorado, no se presta atención a ese punto, no

hay ninguna relación, ni siquiera pareciera que tienen en cuenta que hay estudiantes de profesorado ahí en el medio” (G., entrevista, 2020).

b) Las huellas de la práctica y la residencia docente, constituyen, sin dudas, la referencia más evocada en las entrevistas. Se reconoce, en dichas experiencias, el acercamiento a la profesión: se vive, se siente, se improvisa, se “pone el cuerpo”, se ensayan roles, se imitan formatos de clases, se resignifican los contenidos, se piensa en el otro. Surgen saberes y habilidades de experiencias situadas que fundamentan concepciones y decisiones que se asumen en el marco de la inmediatez y singularidad de los escenarios educativos. Así, los proyectos, las actividades de enseñanza, la selección de los contenidos, las instancias de evaluación toman forma en la cotidianeidad de los contextos áulicos, también las peculiaridades de las disciplinas a enseñar inciden en las miradas y en las valoraciones construidas en las relaciones educativas.

La dimensión reflexiva también es una faceta valorada que nutre y enriquece el quehacer docente tanto en las aulas como en otras actividades que incluyen el ejercicio de la profesión, se expresa a través de afirmaciones como me enseñaron a pensar y a reflexionar, a comprender y a tomar decisiones.

Se observa que los grupos de profesores/as de 0-5 años y de 6-15 años de trayectoria mencionan con mayor énfasis las experiencias de prácticas como instancias de aprendizaje, de movilización, de exigencia, de intercambio con grupos de pares, profesores/as y otros actores institucionales, así como de interrelación con las cuestiones teóricas, lo cual estaría dando cuenta de la potencia formativa de éstas experiencias en la construcción del rol docente. El grupo de más de 15 años de labor docente expresa un planteo más cuestionador y crítico sobre el modelo de enseñanza, la formación teórica dominante, los escasos acercamientos a la escuela, la formación práctica reducida a una asignatura al final del recorrido, con un abordaje más aplicacionista, técnico y cercano a un modelo “ideal” de aula, de alumno/a, de escuela, alejado de las contingencias de la práctica y con poco margen para la improvisación (planificación y control de la clase).

Los/as entrevistados/as recuerdan algunas de las experiencias vividas, “fueron escenarios más estructurados, hasta ideales, incluso en la práctica presentabas una planificación y no te podías salir de ahí,

pero escenarios con imprevistos que te descolocan, y te generan incertidumbre sobre cómo continuar no ha habido” (F., entrevista, 2020), “yo aprendí mucho con profesoras de residencia de tercero y cuarto. Mucho más que los cuatro años que había tenido de pedagogía antes...” (A., entrevista, 2020), “la práctica docente me encantó, me voló la cabeza porque me exigía mucho, no tanto desde la planificación sino desde la reflexión...” (M., entrevista, 2020), “ en la práctica docente es donde uno va incorporando esas herramientas reflexivas” (M., entrevista, 2020), “...cuando íbamos al aula teníamos que poner el cuerpo y ensayar los distintos roles, por momentos éramos los que dábamos la clase, por momentos éramos los que escuchábamos, los que registrábamos” (R., entrevista, 2020), “En el profesorado ejercite mucho la desnaturalización que proponía la carrera de antropología, viene de la formación, de preguntarle mucho al otro y estar atento al otro, en ese ida y vuelta.”(R., entrevista, 2020), “los dos primeros años fueron teóricos y la formación práctica a lo último. En esa época nos enseñaban distinto, era más repetir el modelo. Faltó un mayor acercamiento a la escuela, trabajábamos con la idea de un adolescente ideal” (A., entrevista, 2020), “tuvimos una sólida formación docente didáctico-pedagógico que nos permite poner en reflexión todo eso y en tensión inclusive” (K., entrevista, 2020)

c) Los aprendizajes de la formación, más allá del contenido curricular, es una dimensión referida por los/las profesores/as que se entrelaza con un aspecto más emocional, afectivo y experiencial que se construye en forma personal y colectiva, junto con otros/otras. Remite a las relaciones interpersonales que tejen redes y vínculos que se sostienen y se fortalecen desde los objetivos y causas comunes compartidas, la participación en el centro de estudiantes, la actividad desarrollada en un grupo de investigación, la escritura de un proyecto, entre otras actividades.

Desde las voces de los/as entrevistas aparecen personas destacadas que son colocadas en el lugar de referentes, son aquellas que facilitaron “los primeros pasos” de la docencia. Se registran expresiones sentidas, teñidas de añoranza, de agradecimiento, en algunos casos subyacen vínculos de amistad, de compañerismo que excede las relaciones profesionales. Hay, además, relatos que recuperan la influencia de docentes conocidos en alguna etapa previa de la escolaridad- con

determinados estilos y maneras de desempeñarse- que son valorados y considerados como brújula para ir moldeando el propio perfil profesional, así como también la incidencia de familiares vinculados con la docencia constituye otro factor de relevancia a la hora de comprender la preferencia por la enseñanza.

Los relatos centran su énfasis en diferentes situaciones, exploraciones y espacios “valoró la experiencia de investigación en el instituto, ya en primer año el INFD reconocía grupos de investigación. Me acuerdo, además, de sumarme enseguida a la participación estudiantil en un centro de estudiantes. Eso estuvo buenísimo” (M., entrevista, 2020), “... en la formación el descubrir cómo el docente influye en la vida de una persona (lo enfatiza), tome la dimensión de lo que es ser docente en la formación” (A., entrevista, 2020), “La fortaleza del Instituto tiene que ver con el compartir que se genera en las aulas, también formé parte del centro de estudiantes en su momento y entonces también esto colaboró en mi formación.” (M., entrevista, 2020), “En el formato de mis clases siempre hay un espacio para la teoría, para la explicación, para la exposición, para la reflexión y el intercambio. Es un formato que yo siento que arrastró y copié de la enseñanza universitaria” (S., entrevista, 2020).

Finalmente, la dimensión relacional y los sentidos del profesorado quedan expresados en la siguiente cita:

Para mí, el profesorado me dio, además del contenido, algo que es clave para un docente: pensar para otro. Cómo transmitirle ese contenido a otra persona. Eso creo que nos distingue de cualquier profesional que da clases y no es profesor. Esto de poder generar entusiasmo, motivación, sobre todo que efectivamente se produzca un proceso de enseñanza-aprendizaje, una comunicación, pero en ida y vuelta”. (S., entrevista, 2020)

Aprendiendo a ser profe: cuestiones finales

Para recapitular, se retoman las palabras de dos profesores/as que expresan el proceso paulatino de construcción del rol como enseñantes

y su constante redefinición: “Aprendo a ser profe, o estoy aprendiendo a ser profe con cada clase que doy, el instituto me habilitó para salir a aprender cómo ser profe. Al dar las clases se te van ocurriendo cosas, te haces preguntas” (A., entrevista, 2020), “el profesorado es una formación inicial, abre los primeros pasos, uno va haciendo un recorrido y aprendiendo de los colegas, creo que un poco andando en el camino fui aprendiendo la tarea docente, a posicionarme, a pensar didácticamente un contenido” (C., entrevista, 2020).

En la totalidad de las entrevistas, la formación inicial es resignificada y adquiere sentido a partir del momento que es vivida y toma forma *en situ* en la diversidad de escenarios y ámbitos de enseñanza en los que se desarrolla. Es una actividad compleja condicionada por el contexto, con un fuerte margen de imprevisibilidad, sujeta a conflictos y centrada en una intencionalidad, la de transmitir algo a alguien, por lo que está teñida de valoraciones y opciones ético-políticas. Emerge en esas situaciones un amplio bagaje de conocimiento y saberes, explícitos e implícitos, espontáneos, formales, por defecto (Terigi, F., 2012) que orientan el pensamiento y la acción profesional.

Desde esta perspectiva, adquiere sentido la concepción del profesor/a como un artesano/a de su propia práctica, con los rasgos propios de una tarea que demanda elaboración, habilidad, selección de procedimientos y repertorio de técnicas, toma de decisiones, dando muestras de una constante interrelación entre el conocimiento tácito y reflexivo (Sennett, 2018; Alliaud y Antelo, 2011). Incluye una dimensión artística y creativa que se va forjando a partir de la multiplicidad de situaciones que caracterizan la dinámica de las aulas (guionar una secuencia de enseñanza, atender emergentes de clase, modificar sobre la marcha, entablar vínculos pedagógicos, evaluar, acreditar) retroalimentando las experiencias de enseñanza.

Este proceso que denota movimiento, implicación, encuentro, búsqueda, ensayo, imitación, comprensión, contextos, intencionalidades e interrelaciones pone en jaque aquellas miradas más instrumentales, rígidas y homogéneas de la enseñanza y por ende, brinda pistas para repensar los trayectos de la formación inicial desde perspectivas más flexibles y diversas en sintonía con escenarios educativos cambiantes, problemáticos y desafiantes.

El abrupto cambio de las tradicionales coordenadas educativas producto de la pandemia sumado a cambios más estructurales ha destacado el protagonismo que asume el profesorado en el sostenimiento de la enseñanza, más aún en contextos de desigualdad y fragmentación educativa. Ha resaltado, también, la necesidad de contar con perfiles docentes con capacidad de aprendizaje, comprensión y adecuación activa a diversas situaciones; dispuestos a ensayar recorridos originales, a correrse de recetas preestablecidas, a convivir con la incertidumbre, a valorar la cuestión colaborativa y colectiva de la tarea.

Es, en suma, la etapa formativa, una oportunidad para plantear recorridos de aprendizaje que provoquen y cuestionen aquellas prácticas instaladas. Es, con propuestas que inviten a “poner el cuerpo”, es, con otros/as la posibilidad de habilitar preguntas, de capitalizar la experticia, de transitar acompañado/a los procesos de reflexión. Es, desde lo grupal, lo colectivo, lo político, lo disciplinar e interdisciplinar y lo pedagógico.

Bibliografía:

- Alliaud, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Aique Educación.
- Chapato, M. E. (2014). La enseñanza artística en contextos de diferentes grados de formalidad de la educación. En: Elichiry, N. (comp.)(2014). *Comunidades de aprendizaje y artes: prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana*. Ed. Biblios
- Davini, M. C. (1995) La formación docente en cuestión. Política y pedagogía. Paidós.
- Gamberini, G. y Pasquariello, S. 2021. “La formación de profesores y los saberes del oficio.
- Aportes desde un proyecto de investigación en marcha” en JIES 2021. Jornadas de Investigación en Educación Superior. “El protagonismo de la enseñanza pública en contextos nacionales críticos” Montevideo, Uruguay.
- Loya Chavez, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN 1681 5653. Edic OIT, México.

Nicastro, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Homo Sapiens.

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

Terigi, F. (2012). Saberes docentes, qué debe saber un docente y por qué. VIII foro latinoamericano de educación. Fundación Santillana.

Capítulo 3: La comunicación en la escuela secundaria antes, durante y después de la Pandemia. Desafíos para construir sentidos compartidos

Analía Errobidart y Mariángeles Glok Galli

Introducción

Un acontecimiento como el de la pandemia tuvo a la comunicación en el centro de las interacciones sociales y de los debates públicos. Esta centralidad que se manifestó con una fuerza inusitada por lo inédito de las prácticas que demandó, es aún motivo de debates y controversias en el escenario educativo.

En las escuelas secundarias -contexto del análisis que se realiza en este artículo- el cierre de las mismas producido durante la pandemia obligó a los sujetos que circularon por el sistema, a mudar sus acciones al espacio virtual y así ensayar o aprender en él, nuevos modos de comunicación, tanto social como pedagógica.

El propósito de este trabajo es poner en consideración las particularidades del proceso de comunicación social y pedagógica en tres escenarios educativos: prepandémico, pandémico y pospandémico, relevados en las escuelas vinculadas a la investigación.

Algunos datos sobre la investigación

El corpus a partir del cual construimos este trabajo se obtiene a través de la investigación en territorio realizada en el marco del proyecto denominado “Escuelas secundarias, configuraciones culturales y aprendizajes significativos” cuya pregunta principal de la investigación, dice: ¿Qué configuraciones culturales se construyen en las escuelas secundarias de la ciudad de Olavarría y cómo opera la comunicación como mediación en la construcción de aprendizajes significativos en un contexto sociopolítico de creciente desigualdad e individualización?

El universo de la investigación comprende seis escuelas sobre las que se realizó el trabajo de campo. A continuación presentamos una breve referencia de cada una:

-Escuela de educación secundaria tradicional

Fue creada como Colegio Nacional en la década del cuarenta. Las distintas modificaciones normativas y del sistema educativo impactaron tanto en su estructura como en su denominación. Funciona en el turno mañana y ofrece tres orientaciones a sus estudiantes (Ciencias Naturales, Comunicación y Lenguas Extranjeras). Articula con cinco escuelas del nivel primario, de las que provienen la mayoría de los estudiantes, cuyo nivel socioeconómico podría caracterizarse como medio y bajo. El equipo de gestión se encontraba conformado y consolidado al momento de iniciar la pandemia y el aislamiento. Desde el inicio de la pandemia organizaron la tarea junto al equipo de preceptores, jefes de departamento, Asociación Cooperadora y Centro de Estudiantes. Más allá de las cuestiones pedagógicas, la escuela fue centro de distribución de alimentos para las familias que lo requirieron.

-Escuela secundaria nacional, dependiente de una universidad pública

Fue creada en el año 2003 y funciona desde 2005. Los y las estudiantes ingresan a través de un proceso de inscripción y sorteo. Esto hace que la matrícula sea diversa, ya que los y las jóvenes provienen

de diferentes escuelas primarias. Entre las orientaciones se incluyen “Ciencias de la naturaleza”, “Arte, comunicación y diseño”, “Ciencias sociales” y “Producción de bienes y servicios”. La estructura curricular y la modalidad de cursada difieren de las instituciones que dependen de la administración provincial. El equipo docente se selecciona a través de concursos de antecedentes y oposición, al igual que el equipo de preceptores/as que desempeña tareas de acompañamiento pedagógico y vincular de las y los estudiantes. El equipo directivo se conformó en el año 2019 y está integrado por docentes de la institución.

De acuerdo a su reglamento, previo a la sanción de la Ley de Educación Nacional, las y los estudiantes no pueden repetir de año y permanecer en la escuela.

-Escuela secundaria creada en 2008

Se trata de una institución que denominamos de reciente creación por su juventud. Su creación se debe a la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206 en el año 2006 que establece la obligatoriedad de la educación secundaria. Se encuentra en un barrio de familias trabajadoras y de clase media en el que no había habido escuela secundaria con anterioridad, pero su matrícula se nutre especialmente de hijos de sectores vulnerables residentes en barrios periféricos. El cuerpo docente es inestable y el equipo directivo se divide en tres escuelas: la escuela sede y dos escuelas denominadas extensiones rurales, por su ubicación.

-Escuela secundaria rural

La escuela secundaria rural funciona en la sede de la escuela primaria del paraje donde está ubicada. Antes de la pandemia, uno de los problemas principales para la continuidad pedagógica eran las ausencias de docentes y estudiantes. Las acciones llevadas adelante en el contexto de la pandemia variaron respecto del edificio sede. Tiene una matrícula reducida con dificultades vinculadas con la conectividad y el desarrollo de las tareas requieren acciones pedagógicas específicas vinculadas a la distancia y las inasistencias.

-Escuela privada urbana

La institución – confesional y de gestión privada - inició como escuela primaria y actualmente integra todos los niveles del sistema. En 1942 se conformó un liceo de señoritas, que luego derivó en la escuela secundaria exclusiva para mujeres. En 1995 se permitió el ingreso de varones, volviéndose mixta. El edificio se ubica en el centro de la ciudad y su matrícula está integrada por estudiantes de clase media y media – alta. En general, quienes comienzan su trayectoria en el nivel inicial, cursan hasta el nivel secundario, que ofrece dos orientaciones: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. El equipo docente está integrado mayoritariamente por ex alumnos y alumnas.

-Escuela privada de localidad de inmigrantes

Institución de gestión privada y confesional ubicada a 30 km de la ciudad, en una localidad de alrededor de 1000 habitantes. Su inicio se vincula con la llegada a la zona de los alemanes del Volga hacia finales del siglo XIX. En la institución funcionan los niveles inicial, primario y secundario. La matrícula se integra con jóvenes que provienen de la zona rural y de la localidad. La impronta religiosa es muy fuerte en la dinámica de la institución. Asimismo, en la identidad de la escuela es importante la vinculación con el pueblo. Gran parte del personal docente vive en el lugar y también varios de ellos o ellas estudiaron en el colegio. Si bien la administración está a cargo de la Iglesia Católica, desde 2018 no está en manos de su grupo fundador.

Antes de realizar el análisis de los datos construidos, ofrecemos unas reflexiones breves sobre el proceso metodológico que efectivamente se realizó la investigación y los soportes conceptuales de los que partimos.

Los desafíos metodológicos que impuso la pandemia

Así como las dinámicas institucionales en el campo de la educación fueron interpeladas por el traslado de la presencialidad - en el aula

física - a la distancia y/o la virtualidad, debiendo hacer frente al desafío de mantener la continuidad pedagógica en el escenario que les planteó el aislamiento social, quienes integramos equipos de investigación debimos repensar y problematizar nuestros proyectos, preguntas y modos de llevar adelante las indagaciones. De hecho, las propuestas en desarrollo tuvieron que reconfigurarse a partir de dos cuestiones: por un lado, al tratarse de un núcleo dedicado a la investigación educativa, se comenzaron a observar detenidamente las nuevas formas de ser y hacer escuela en el contexto de pandemia; y por otro, se revisaron los proyectos de investigación para adaptarlos a una realidad inédita e inesperada.

En el inicio del proyecto de investigación, la perspectiva metodológica se definió como socio-antropológica (Becker, 2018). El proceso de investigación que deriva de este enfoque se orienta a observar en las aulas las prácticas y los sentidos que los sujetos reconocen en sus acciones, analizando las interrelaciones y los procesos de producción, reproducción y transformación de significados en las configuraciones culturales con el fin de comprender la dinámica escolar situacional de cada institución que forma parte de la muestra.

En el año 2020, el contexto de pandemia y aislamiento requirió redefinir algunas cuestiones. El impacto de este escenario en las configuraciones culturales seleccionadas fue un punto clave para organizar el trabajo. La centralidad que cobraron las TIC, desplazó la idea de verlas como una posibilidad (que podía formar parte de las prácticas escolares o no) para asumirlas como una realidad. Desde allí, entendimos la importancia de analizar cómo se desarrollaron – si es que así ocurrió – los procesos de comunicación pedagógica en un escenario novedoso.

Otro gran desafío fue el de repensar la modalidad en la cual la investigación se iba a desarrollar en el marco del aislamiento y la imposibilidad de acercarnos a las escuelas y desarrollar las entrevistas y observaciones dentro del aula física. Estar en contacto con los actores seleccionados era clave para indagar los modos en que se desarrollaban los procesos de enseñanza y aprendizaje en un tiempo y espacio totalmente distinto al que todos estaban acostumbrados. Desde el equipo de trabajo se idearon alternativas para relevar las dinámicas

institucionales y escuchar las voces de estudiantes, docentes y directivos en este momento clave para la educación secundaria. La virtualidad fue el espacio en el que se concretaron los encuentros, a través de plataformas de videollamadas, de aplicaciones de mensajería instantánea y correos electrónicos. El contacto se llevó a cabo a partir de nexos generados en proyectos y experiencias anteriores.

La relevancia de la comunicación en las escuelas secundarias

La comunicación es enunciada en el proyecto de investigación como una práctica transversal a las tres categorías estructurantes del proyecto (escuela secundaria, configuraciones sociales y aprendizajes significativos).

La comunicación, analizada desde los aportes culturales de Jesús Martín Barbero (2014), atraviesa todos los ámbitos de acción de las/los sujetos en el campo educativo y habilita la construcción de sentidos compartidos para entender la emergencia de las culturas juveniles y las transformaciones epocales. Entre estas transformaciones, los modos de transmisión del conocimiento y las posiciones y disposiciones de los jóvenes como productores de conocimientos mediados por tecnologías, resultan ser los temas más desafiantes para la lógica y la cultura escolar.

Con el propósito de comprender la lógica y la cultura escolar en términos conceptuales más próximos a la realidad actual, buscamos una categoría que reemplace en términos analíticos a la categoría institución y fue así que recurrimos a Alejandro Grimson (2012) quien desarrolla la noción de configuraciones culturales. Su planteo intenta superar las posturas objetivistas que consideran que existen culturas esenciales homogéneas y los postulados posmodernos que sostienen prácticamente la renuncia a la noción de cultura, considerándola fragmentos que las y los investigadores unen en totalidades a partir de una ficcionalización. De este modo, pensar en clave de configuraciones culturales implica asumir las diferencias que se articulan en distintos contextos de modo específico. Estas “lentes” para mirar las

articulaciones de la heterogeneidad permiten leer adecuadamente a los procesos como *frames* a partir de los cuales se delimitan espacios dinámicos que constituyen campos de posibilidad con una lógica de interrelación entre las partes, aspectos compartidos y una trama simbólica común. Asimismo, el conflicto, el poder, la hegemonía, la desigualdad y el cambio son inherentes a las configuraciones.

Una de las formas en que la heterogeneidad se articula es a través de la construcción de sentido propio de los procesos de comunicación. En ellos se produce una puesta en común, un entendimiento que supera el mero contacto sin construcción de sentido, al que Grimson denomina “grado cero” de la comunicación (2014). Cuando existe comprensión hay relación con los y las otros u otras y sus estructuras de significación, que dan cuenta de la producción de un código compartido. Por ello, es importante diferenciar el contacto de la comunicación, ya que la multiplicación del primero, no garantiza la comprensión, sino que incluso puede derivar en la fragmentación y los particularismos (Grimson, 2012). Es entonces importante indagar qué ocurre con la comunicación y la comprensión en las configuraciones escolares cuando en contextos como el de la pandemia, crecen cuantitativamente los canales para generar contacto (redes sociales, aplicaciones de mensajería instantánea, correo electrónico, plataformas educativas).

Las conceptualizaciones compartidas cobraron gran relevancia durante la pandemia del año 2020. El cierre de las escuelas colocó en el centro de la escena educativa a la virtualidad como único modo visible, en el inicio, de comunicación. Progresivamente, comenzaron a visibilizarse realidades a donde la virtualidad no llegaba porque tanto la conectividad como las tecnologías no estaban disponibles como existentes o como modalidad de uso comunicacional.

Se pudo constatar que las escuelas secundarias ubicadas en sectores sociales desfavorecidos y las escuelas rurales quedaban fuera del alcance de la estrategia educativa denominada educación virtual. Hemos decidido denominar a esos procesos como enseñanza en emergencia educativa o enseñanza remota de emergencia y no enseñanza en la virtualidad o aprendizaje en línea, porque esas denominaciones refieren a procesos diferentes (Hogues, 2020).

El primero refiere a toda la serie de estrategias socio-pedagógicas que se ponen en marcha a efectos de contactar, vincular y enseñar a los estudiantes; remite a improvisación, respuesta a una situación emergente desconocida y apela a los elementos que se tienen a mano. La segunda, alude a un programa establecido, probado, que cuenta con las plataformas, elementos tecnológicos, capacitación del personal, accesibilidad y acuerdo de las y los participantes.

Si bien se considera que ninguna de las estrategias propuestas desde las políticas educativas y los equipos técnicos a nivel del país y las provincias pueden considerarse producto de programas preestablecidos en sus diferentes niveles y alcances porque se trató de dar respuestas a una situación emergente, aún dentro de esa estrategia general se plasmaron las desigualdades y diferencias sociales que preexisten a la pandemia. Más allá de esa realidad insoslayable, la emergencia educativa en cuestión, ha expuesto también los límites del discurso educativo en relación con la modernización de la escuela, la articulación con los intereses y necesidades de los jóvenes y la predominancia de un estilo de transmisión centrado en un currículum enciclopedista. Una directora reflexionaba:

Ni tan cierto es que los chicos la tienen súper clara, ni que los docentes quieren aprender, ni que tenemos todos, todos los medios, ni que en las políticas educativas se retoma este tema como prioridad. Necesitamos escuelas secundarias diferentes en muchos sentidos. No podemos tomar a los chicos como pequeños objetos, que no pueden. Sino todo lo contrario, pensar a los chicos desde otro lugar, nuevos espacios, nuevos diseños curriculares. (Directora escuela universitaria, Entrevista 2020)

En las escuelas de más larga historia y con mayor grado de organización, se diferenciaron circuitos comunicacionales: por un circuito fluía la comunicación como una instancia para sostener el vínculo social en la no presencialidad y en otro, se trabajó la dinámica de construir comunicación pedagógica (Errobidart, 2019a) en la virtualidad. La comunicación pedagógica es entendida como la acción que acompaña y envuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje generando, en torno de los contenidos curriculares, sentidos compartidos y aprendizajes significativos. La comunicación pedagógica supera la transmisión,

la explicación, para producir un acto de interpretación y comprensión compartido con otros.

Las jóvenes escuelas secundarias con solo diez o doce años de existencia, con equipos docentes cambiantes y equipos directivos inconstantes –ambos en la búsqueda de mejores escuelas y con menor conflictividad, en tiempos prepandémicos- fluctuaron en el uso de canales virtuales, cuadernillos, fotocopias, por donde circular información y en algunas instancias, lograr algunos encuentros de comunicación social. No relevamos en ellas procesos de comunicación pedagógica como ha sido definida, aspecto que no difiere de las características que en la prepandemia mostraban los procesos de enseñanza.

Algunos datos contruidos sobre la comunicación en distintos escenarios escolares

En el **escenario prepandémico**, en el año 2018 informábamos sobre ciertos procesos educativos en los que de manera costosa -en esfuerzo y calidad de resultados- se intentaba incorporar el uso de tecnologías como estrategia didáctica, a la vez que en varias escuelas se prohibía el uso de teléfonos celulares.

En el informe mencionado (Errobidart, 2019b) referimos como dato principal de la investigación sobre el uso de Tic en las escuelas secundarias, que solo en 1 de diez aulas relevadas se utilizaba tecnología digital con fines didácticos.

El divorcio entre las redes sociales digitales y los circuitos comunicacionales escolares era manifiesto en diversas acciones cotidianas y algunos docentes, en general avalados por los equipos directivos, se mostraban reticentes a compartir grupos de Facebook o WhatsApp con las y los estudiantes, aunque tuvieran fines pedagógicos

Las jóvenes escuelas secundarias con solo diez o doce años de existencia, con equipos docentes cambiantes y equipos directivos inconstantes –ambos en la búsqueda de mejores escuelas y con menor conflictividad social, en tiempos prepandémicos- difunden información por grupos de Whatsapp a docentes y utilizaban la voz como instrumento,

con las y los jóvenes. El mayor problema escolar era referido como el logro de convivencia, con mensajes unidireccionales que nos remiten al “grado cero” de comunicación que refiere Grimson (2014).

En el **escenario que instaló la pandemia 2020**, el aislamiento social impuesto por el gobierno nacional no dejó otra alternativa que recurrir a las posibilidades, plataformas, aplicaciones y dispositivos que ofrecían, desde hace tiempo, el mundo virtual a través de Internet. Y también se recurrió a los saberes heredados de la educación a distancia, en las escuelas donde no hay servicio de Internet.

En las seis escuelas que componen la muestra, las relaciones entre comunicación social, comunicación pedagógica, enseñanza y aprendizaje, se manifestaron de distintas maneras. Un elemento fue común: la intencionalidad de mantener la asistencia social, ya sea para los aspectos relacionados con la distribución de alimentos como la contención ante los flagelos del virus y su impacto sanitario. Allí se usaron sin restricciones las redes sociales y los equipos directivos se encargaban de armar los grupos que mayoritariamente tenían a los preceptores a cargo.

Hemos relevado diferentes vivencias de docentes y directivos:

Yo, en lo personal, lo viví con un poco de angustia, especialmente al inicio, porque esta sensación de cómo llegar a todos con un mensaje claro (...) conteniendo y a la vez propiciando el trabajo, y en especial cuando no estábamos preparados tecnológicamente ni nosotros. (Directora de la escuela tradicional. Entrevista, 2020)

Para ser honesta al principio sí hubo improvisación, como calculo que debe haber sido en todas las escuelas. Yo particularmente me sentí muy agobiada... Para mí ha sido un desafío importante porque yo no estaba tan volcada a la tecnología en la práctica docente. (P.U. Entrevista, 2020)

Un caos... hubo días que me desesperé, hubo días que estaba enojada y de mal humor porque vos hoy tenés esta situación, este panorama que a lo primero eran 15 o 20 días, después se fue extendiendo,

después era hasta vacaciones de invierno, después era hasta agosto o principios de septiembre y después (...). (Profesora escuela urbana. Entrevista, 2020)

En relación al trabajo pedagógico desarrollado durante la pandemia, estudiantes de las dos escuelas privadas, de la escuela pública dependiente de la universidad y de la escuela pública tradicional, reconocen y valoran aquellas propuestas que los ubicaron como productores o lo que en el caso de la incorporación forzada de tecnologías en la tarea escolar o en las aulas virtuales se denomina prosumidores digitales (Toffler, 1981), esto es, usuarios y productores.

Experiencias como la elaboración colaborativa de videos en materias del área de Ciencias Sociales, experiencias virtuales en aulas de Física, Química, Ciencias Naturales y la presentación de informes elaborando gráficos, cuadros, seleccionando imágenes, utilizando para ello programas como Camba, Genialy, Pinterest –entre otros-, requerían de la *implicación personal, la participación social y el uso de un tiempo ubicuo*, más allá del tiempo que en la presencialidad le dedicaban a la tarea escolar.

Sin embargo, el uso pedagógico de las TIC dejó al descubierto las trayectorias en comunicación pedagógica previas de las escuelas y sus actores, cuestión que en general se dirimió en desmedro de la enseñanza y de los aprendizajes.

Igual no sé si todo fue tan trágico, fue diferente, hemos tratado de aprender todos y no lo podría plantear en tanto: mejor o peor; no se ya te digo, igual no fue, fue diferente y todos tratamos de sacar lo mejor de esta situación. (Profesor escuela universitaria, Entrevista, 2020)

Yo pienso que por ahí no aprendimos tanto como otros años, pero aprendimos otras cosas por ejemplo preocuparse por el otro. Si un compañero la pasa mal, preguntarle que necesita, ayudar. No aprendimos tanto teórico pero sí otras cosas. (Estudiante escuela universitaria, Entrevista, 2020)

Yo creo que se aprendió menos porque los contenidos que se trabajaron son menos y la manera en que se los abordó no fue la misma; vamos a pensarlo en forma colectiva hay muchos estudiantes que no han estado, directamente... [vinculados a la escuela]. (Profesor escuela localidad de migrantes, Entrevista, 2020)

No hay comparación de cómo se aprende en la escuela a cómo se aprende por acá. No, de ninguna manera. En la escuela, vos agarrás levantás la mano y decís “no entiendo” y te contestan enseguida- (Estudiante escuela tradicional. Entrevista, 2020)

En las escuelas de reciente creación, tanto la escuela urbana como la rural, fluctuaron durante la pandemia en el uso de canales virtuales, cuadernillos, fotocopias, por donde hacer circular información y en algunas instancias, lograr ciertos actos de comunicación social. No relevamos en ellas procesos de comunicación pedagógica como ha sido definida y ésto no difiere de las características que en la prepandemia mostraban los procesos de enseñanza que en ellas se producían.

-El **escenario pospandémico**, encontró a las escuelas públicas en un estado de deterioro físico del que aún es difícil sobreponerse, más aún con las restricciones presupuestarias impuestas. Las escuelas confesionales sufren también déficit en el cobro de cuotas, pero en ellas el mantenimiento fue constante durante el aislamiento.

El trabajo pedagógico por burbujas resultó un ensayo de dudoso éxito: de acuerdo con un cuestionario aplicado a estudiantes y docentes, las y los estudiantes no estaban cómodos en los grupos asignados, en la mayoría de los casos; las y los docentes duplicaban esfuerzos en la elaboración y distribución de las tareas, y como medida sanitaria, resultó de difícil cumplimiento.

La presencialidad plena que se instaló como discurso político en 2022 resultó una utopía en la vida cotidiana escolar para algunos jóvenes de las escuelas relevadas, dado que su condición de nuevos trabajadores o madres/padres recientes les dificultaba la cursada diaria. Ellos demandan modalidades híbridas pues la pandemia mostró que es posible ese modo de funcionamiento. De igual manera, la función de acreditación de saberes que la escuela debería proveer se hizo de

igual modo sin presencialidad, desconociendo la normativa vigente.

En todos los casos, los logros en ensayos de estrategias didácticas con utilización pedagógica de tecnologías “desaparecieron” con la vuelta a las aulas.

Para finalizar, podemos decir que identificamos tres tipos de comunicación en las aulas de una educación secundaria signada por la desigualdad: algunos que sólo transfieren información en el desarrollo de contenidos del currículum con comunicación grado cero; otros que recurren a mejorar la comunicación recurriendo a nuevas estrategias tecnológicas en beneficio de la enseñanza de esos contenidos y los menos, que piensan en el grupo de estudiantes, sus problemas y los aprendizajes significativos que podría la escuela generarles y activan para ello procesos de interacción. Sólo este último grupo, promueve procesos comunicativos como construcción de sentido, sobre las que se asientan las experiencias significativas de aprendizaje que en un trabajo anterior se han analizado (Errobidart y Viscaino, 2022).

La lógica y la cultura escolar podrán ser conmovidas cuando haya una intencionalidad de compartir cultura, de hacer posible la creatividad articulando significados a través de procesos de comunicación en torno de saberes y problemas comunes y no como producto de un desarrollo técnico de contenidos curriculares deshilvanados entre sí dirigidos a un público percibido como homogéneo. Nada de ello podrá ser resuelto por la sola incorporación de TIC en las aulas, sin problematizar su sentido.

Entendemos que es urgente repensar la función de la escuela secundaria en relación a las necesidades de las comunidades en que se inscriben; y a partir de allí, fortalecer la comunicación social de la que es subsidiaria la comunicación pedagógica.

Bibliografía

- Becker, H. (2018) *Datos, pruebas e ideas. Por qué los científicos sociales deberían tomárselos más en serio y aprender de sus errores*. Siglo XXI editores.
- Errobidart, A. y Viscaino, A. (2022). Cambian los tiempos, las instituciones, los sujetos: reflexiones sobre la significatividad de las experiencias de

- aprendizaje en escuelas secundarias bonaerenses. *Revista Praxis educativa* [online], vol.26, n.1, pp.214-214. <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v26n1/2313-934X-praxis-26-1-0214.pdf> <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260111>
- Errobidart, A. (2019a). La comunicación pedagógica y las TIC en la escuela secundaria: misceláneas de una relación conflictiva. *Revista Educación, Lenguaje y sociedad*. Vol. 17, Num.17 (2019) Disponible en: <http://170.210.120.55/index.php/els/issue/view/335>
- Errobidart, A. comp. (2019b). [Procesos de comunicación pedagógica en la Escuela Secundaria : reflexiones sobre el uso de las TIC en el aula.](#) UNICEN. Disponible en: <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/165-publicaciones-editorial/3880-catalogos-de-libros-digitales>
- Grimson, A. (2011). Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad. Siglo XXI editores.
- Grimson, A. (2012). Trastocamientos tecnológicos de la comunicación. *Revista TELOS (Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología)*. ISSN: 0213-084X Pág. 1 a 4. Octubre - Diciembre 2012. <https://telos.fundaciontelefonica.com> Editada por Fundación Telefónica - Gran Vía, 28 - 28013 Madrid.
- Grimson, A. (2014). Communication and Cultural Configurations. Pp. 116-125. En Versión. *Estudios de Comunicación y Política*. Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758 Disponible en: <http://version.xoc.uam.mx>
- Hodges, C. (Comp) (2020). Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión. Recuperado de <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Martín Barbero, J. (2014). “Los jóvenes quieren seguir siendo ciudadanos, pero de otro planeta”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VdvwSHvEob0>
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. Edivisión.

Capítulo 4: Configuraciones culturales, comunicación y educación. El uso de tecnologías en el Curso de Introducción a la Vida Universitaria de la FACSO-UNICEN

Fátima Higuera

Introducción

El presente artículo se basa en los datos elaborados durante mis Prácticas Pre-Profesionales (PPP) en la carrera de Comunicación Social que se dicta en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN). Las mismas se desarrollaron desde junio a septiembre del corriente año, en el espacio del Grupo 5 perteneciente al NACT “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas”, en el marco del proyecto “Escuela secundaria, configuraciones culturales y aprendizajes significativos”.

El trabajo plantea como objetivo final relevar las características idiosincrásicas de la comunicación en el proceso de participación en configuraciones culturales (educativas) en el actual contexto de educación híbrida habilitado tras la pandemia. Se estructura sobre dos conceptos principales, comunicación y educación comprendidos en la noción de configuración cultural, que desde la lectura de Alejandro Grimson

(2011) se puede describir como un espacio social no necesariamente físico, con límites especialmente simbólicos, que comparte heterogeneidades. En este sentido la comunicación se entiende como “un proceso simbólico de intersección entre perspectivas disímiles pero no inconmensurables” (Grimson, 2014, p.118) que hacen a la heterogeneidad de las configuraciones culturales.

A lo largo de la investigación siempre se tuvo en cuenta el contexto que impulsa la temática, allí entra en juego el concepto de enseñanza remota de emergencia desarrollado por Charles Hodges y otros (2020), que plantea un cambio temporal y alternativo en los modos de enseñanza ante una crisis, donde el principal objetivo es que el estudiantado pueda acceder a los contenidos de una manera rápida y fácil durante la emergencia (Hodges y otros, 2020). Este tipo de enseñanza fue implementada por diferentes universidades del mundo a partir del conocimiento de la pandemia (Covid-19), con la suspensión de las clases presenciales e implementación de diferentes estrategias virtuales.

Al hablar de estrategias virtuales, inevitablemente debemos hacer referencia al uso de las tecnologías en lo que refiere a la enseñanza, y en ese sentido Mariana Maggio (2020) plantea que será necesario pensar la enseñanza a partir de dos planos, uno físico y otro virtual conformando una modalidad híbrida, atendiendo a los cambios sociales y culturales que han quedado instalados en los imaginarios sociales a partir de la pandemia. Pero también, con anterioridad Martín Barbero (2014) planteaba que las y los jóvenes ya no habitan un espacio, sino que habitan el mundo a través de las nuevas tecnologías convirtiéndose en nómadas del espacio. Es así que se indagará también en los usos que los estudiantes hacen de las nuevas tecnologías tanto para estudiar como para comunicarse con docentes y pares.

Es desde este bagaje conceptual que se analizarán los cambios implementados en la modalidad de enseñanza en el Curso de Introducción a la Vida Universitaria (CIVU) de la FACSO-UNICEN⁷, ya que aunque actualmente se está implementando la presencialidad en el ámbito universitario aún se asegura la cursada de manera virtual para quienes no pueden asistir.

⁷ El CIVU tiene una duración de un mes, siendo obligatorio para los ingresantes, pero no eliminatorio.

Para el desarrollo de la investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes de primer año que realizaron el CIVU en marzo del 2022, a tutoras pares de estudiantes de primer año, a la coordinación del CIVU, y también se asistió a encuentros de tutorías para realizar observaciones.

Las decisiones metodológicas se corresponden con el enfoque cualitativo que propone Valles (1993). El enfoque general se realizó desde una mirada de diseño emergente (Erlandson et al., 1993, como se citó en Valles, 1997, p.71) que resulta consecuente con la propuesta socioantropológica que desarrolla el grupo de investigación en el que se inscriben mis prácticas.

El oficio de estudiante ¿en qué contexto se produce?

Este trabajo se ocupa de analizar el ingreso a la Educación Superior como un proceso a partir del cual los estudiantes experimentan una nueva identificación, que a partir de diferentes prácticas le permiten construir el oficio de estudiante (Coulon, 1995). En este proceso suponemos que la comunicación, en tanto construcción de sentidos compartidos, se constituye en una práctica sustancial. Es por ello que a partir de su vinculación con el concepto de configuraciones culturales (Grimson, 2011), se pretende comprender cómo ambos conceptos se re-significan a partir de los cambios que introdujo la pandemia en las aulas, en el espacio del CIVU dentro de la FACSO-UNICEN.

Respecto del ingreso a la universidad, Coulon (1995) plantea que esa preocupación central ha sido desplazada. Inicialmente, para la academia la preocupación principal era el acceso a la universidad, en cambio hoy, es la permanencia en la misma. Para ello habla de la adaptación de los estudiantes que ingresan a la universidad, planteando que durante este tiempo desarrollan una nueva identidad a partir del aprendizaje de lo que llama oficio de estudiante. Para comprender el cambio del que nos habla Coulon, se considera necesario referenciar los procesos de extensión de la obligatoriedad de la escolaridad

previa al acceso a la universidad, simultánea con la ampliación de derechos, entre ellos el derecho a la educación.

Desde 1990 aproximadamente, se comenzaron a producir a nivel regional y mundial diferentes documentos y encuentros que fueron vistos como “faros de la acción educativa globalizada” (Casenave y otros, 2016, p.32). De los documentos internacionales producidos, creo pertinente destacar el de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en el año 2008 en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación, llevada a cabo en El Salvador. En dicho evento se produce un documento conocido como “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. De ese documento se destaca un “mejoramiento de la calidad educativa y el logro de la equidad –en un contexto plagado de pobreza y desigualdad– para favorecer la inclusión social” (Casenave y otros 2016, p.33), y tiene entre sus objetivos plantear la extensión obligatoria de la escolaridad secundaria. Dicho material se refrenda y aprueba en el año 2010 en nuestro país y en los países participantes de la conferencia.

Retomando la temática de la obligatoriedad del tránsito por el nivel secundario, en el caso de nuestro país, ésta se produce con la aprobación y posterior reglamentación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN), ya que hasta ese momento la obligatoriedad regía hasta noveno año. Esta obligatoriedad de completar el nivel secundario de seis años, viene de la mano de dos premisas: el derecho a la educación y la inclusión social, con lo que se condice con los objetivos de las “Metas Educativas 2021”.

Teniendo en cuenta lo planteado en el párrafo anterior es que podemos decir, habiendo ya pasado varios años desde la implementación de la Ley de Educación Nacional (LEN) y a través de investigaciones realizadas desde el grupo de investigación, que la inclusión educativa continúa siendo una aspiración no lograda.

Es preciso considerar que el proceso político anterior a la sanción de la LEN, tenía un marcado corte neoliberal que debilitó a la institución escuela con su desfinanciamiento. Según Oszlak (1999), durante el gobierno de Carlos Menem se produce una reforma de estado que implicó su achicamiento, reduciendo su intervención y dándole más

espacio al mercado. También la transferencia de colegios secundarios nacionales a jurisdicciones provinciales colaboró con la desorganización de la institución escuela.

La promulgación de la Ley N° 26.206, en sus primeros años y hasta la fecha da cuenta de problemas de implementación, como falta de financiamiento a las instituciones educativas en general y capacitación y acompañamiento a docentes en particular al momento de generar estrategias para lograr la permanencia escolar de los estudiantes que comenzaban a ser incluidos. Por lo que “el desafío actual parece residir en la incorporación masiva no ya de las clases medias en ascenso, ni de los hijos de los trabajadores, sino de los jóvenes pertenecientes a esa porción de la población que es llamada “excluidos” (Errobidart, Glok Galli y Recofsky, 2016, p. 80).

La ampliación de la pirámide educativa producida por la obligatoriedad del nivel secundario, amplía también las posibilidades de acceso a la Universidad. Se evidencian con ello diversos problemas: la calidad de la educación previa al ingreso a la universidad, la construcción del oficio de estudiante, el acceso a bienes simbólicos y materiales que favorecen y facilitan el tránsito por el nivel universitario (entre ellos, habilidades de lectoescritura, la familiaridad con libros de texto, los usos de dispositivos móviles, notebooks, etc.). Con esas particularidades, las y los estudiantes que egresan del nivel secundario en un contexto de pandemia e ingresan a la universidad intentarán, aún con estos déficits, desarrollar el oficio de estudiante (Coulon, 1995) que planteamos al inicio de este apartado y que cuenta con etapas específicas.

Para que los estudiantes puedan desarrollar dicho oficio, Coulon (1995) plantea una serie de etapas que van desde el momento de la alienación (ingreso a un mundo nuevo y desconocido), pasando por el momento de aprendizaje (adaptación progresiva) y que culmina con la etapa de afiliación (parcial dominio de reglas institucionales). Si el pasaje es exitoso el estudiante pasará de la condición de novato, a la de aprendiz y finalmente a la de afiliado (Coulon 1995, como se citó en Casco 2009). Ahora bien, esta afiliación se da en dos planos uno institucional y otro intelectual: el primero refiere al aprendizaje de las reglas del mundo universitario, con sus flexibilizaciones y demás; el segundo tipo de filiación se vincula con el aprendizaje de conceptos y discursos

propios de la academia. Estas filiaciones no necesariamente se dan de manera simultánea y homogénea, de hecho, es muy probable que sucedan en diferentes momentos lo que se evidencia muchas veces en las actitudes de los estudiantes.

En este contexto donde se dan cambios institucionales, subjetivos y de construcción de derechos, se produce el tránsito por la escolaridad secundaria de los jóvenes que ingresan a la universidad. Ellos han transitado por una nueva escuela secundaria que se diferencia notablemente de la escuela secundaria previa a la LEN y en ella, se construye el oficio de ser estudiante.

Comunicación: de las configuraciones a los usos de las TIC'S

Como se mencionó en la introducción, la comunicación es uno de los aspectos centrales de este trabajo, y para explicar la misma se retomará la perspectiva de Alejandro Grimson (2014) a partir de la vinculación que el autor hace de la misma con la noción de configuraciones culturales. Grimson (2014) plantea que la comunicación se da entre dos extremos, el del contacto y el de la comprensión absoluta. El contacto es una interacción mínima entre dos sujetos, donde no hace falta que haya comprensión, es un intercambio mínimo. La comprensión absoluta, como la palabra lo indica, refiere a una comprensión total entre dos sujetos (o más), pero esta comprensión es utópica e insostenible en el tiempo. Entonces, la comunicación se da en la heterogeneidad de los contextos donde existe al menos una mínima comprensión pero no por ello será absoluta, por lo que es, según Grimson (2014) “un proceso simbólico de intersección entre perspectivas disímiles pero no inconmensurables” (p. 118).

La comunicación es el nexo en la heterogeneidad social que se constituye de “diferencias de género, generación, lengua, clase, trayectoria, las distintas subjetividades” (Grimson, 2014, p.118). Estas diferencias a su vez son constitutivas de la cultura de una sociedad, ya que el autor plantea que una sociedad puede compartir una cultura

general pero siempre existen tensiones, por ello prefiere hablar de configuraciones culturales que se pueden describir como un espacio social no necesariamente físico, con límites especialmente simbólicos, que comparte heterogeneidades, y se pregunta por los espacios y de regímenes de sentido, no por los rasgos y/o individualidades, donde la comunicación actúa como un nexo entre posturas diferenciadas pero no inconmensurables.

Cabe destacar que la decisión de retomar tanto la perspectiva de comunicación como la noción de configuraciones culturales de Alejandro Grimson se basa en investigaciones previas desarrolladas por el grupo de investigación donde se pudo dar cuenta que las instituciones escolares (secundarias) habían perdido la fortaleza de sus límites en relación con la identidad de sus estudiantes, es decir, los jóvenes ya no se sienten identificados con la institución escuela y su identidad va más allá de los límites de la misma, por ello la noción de configuración cultural es esencial para poder dar cuenta de estos cambios en la institución escuela, ya que a su vez es aplicable a diferentes contextos, por ello es que trasladamos esta noción al ingreso en la universidad.

Con la llegada de la pandemia producida por el Covid-19 las formas de comunicación se vieron modificadas y principalmente mediadas por tecnología. La dinámica previa del mundo actual en el que vivimos nos permitió seguir comunicándonos a pesar del aislamiento.

Mariana Maggio (2020) en su libro “Educación en pandemia” retoma experiencias vividas durante el aislamiento por Covid-19 a lo largo del 2020, y las fusiona con una visión previa que tenía de la enseñanza y la incorporación de la tecnología en el aula. A través de este recorrido Maggio (2020) habla de que en el ámbito educativo debe producirse una readecuación o transformación, y le da el nombre de ensamble, porque piensa a esta transformación como la superposición de diferentes partes que forman una manera colectiva de abordar temáticas. Este ensamble también debe tener en cuenta dos mundos - que la autora retoma a través de Baricco (2018) - uno físico y el otro un ultramundo, que corresponde a lo virtual, la tecnología, Internet. El mundo físico y el mundo virtual deben interactuar entre sí, como lo deben hacer la teoría y la práctica en las configuraciones didácticas. Para que la integración de la tecnología en las aulas sea

igualitaria, primero debe garantizarse el acceso a la misma, por lo que siempre debemos tener en cuenta que no todas las poblaciones tienen el mismo acceso a la tecnología. Esto último se evidenció durante la pandemia, donde en muchos casos en un mismo hogar se contaba con un único dispositivo con acceso a Internet, que era utilizado para cuestiones laborales y para que los escolarizados del hogar pudiesen realizar sus encuentros virtuales: "...por ejemplo tenía compañeras que eran tres chicos en su casa y tenían una sola computadora. Y se complicaba un montón entonces [estudiar] desde el celular. El tema del Wifi fue un desastre". (J., Estudiante de primer año, Entrevista, 2022)

En el próximo apartado daremos cuenta del uso que hacen de las tecnologías los estudiantes ingresantes del año 2022 de la FACSO-UNICEN y cómo, a su vez, esto influye en la comunicación - tanto entre ellos como con otros actores del ámbito educativo - y en la formación de configuraciones culturales.

Los jóvenes ¿Prefieren la tecnología?

En los apartados anteriores dimos cuenta de diferentes conceptos y cuestiones que consideramos atraviesan el proceso que derivó en la escritura de este capítulo, en el presente apartado sumaremos las voces de quienes son protagonistas de todo este trabajo para acercarnos a las conclusiones de cierre.

Es preciso aclarar que solo se pudo entrevistar y tener contacto con estudiantes que comprenden la edad de 17 a 20 años aproximadamente, sin tener éxito en el contacto con personas que superen esa edad. Esta situación se vivió de igual manera en los encuentros con las tutoras PARES.

Una de las preguntas principales que se realizó a los estudiantes y que se vinculaba con el manejo de tecnología previo al ingreso a la universidad refiere a cómo se comunicaban con pares y docentes durante la pandemia - ya que todos los entrevistados transitaron al menos un año de pandemia durante su escolaridad secundaria. Respecto a la comunicación con docentes, mayoritariamente contestaron que preferían los encuentros sincrónicos, y más allá de tener otros canales como

el correo electrónico o grupos de Whatsapp, optan por el “cara a cara” mediado por pantallas:

...me pasaba que por ahí en mi casa no entendía una pregunta y hasta que le mandas al profesor, el profesor te puede contestar era como muy... No era dinámico entonces por ahí en la escuela era más fácil. (...)Yo comprendo más estando cara a cara que yo te puedo preguntar, a virtual. (D., Estudiante de primer año, Entrevista, 2022)

siempre a través de los profesores y que me expliquen ellos y en lo posible que sea cara a cara, que sea en una videollamada porque si no me es bastante difícil escuchar un audio o leer algo; leer algo de un profesor se me hace a veces como engorroso. (J. Estudiante de primer año, Entrevista, 2022)

Como explicitamos anteriormente, los estudiantes preferían un encuentro más cercano con los docentes. En los casos de diálogo a través de tecnologías, preferían que estos fueran sincrónicos y mediante la oralidad. En cambio, en la comunicación con sus compañeros si utilizaban mucho el Whatsapp, a través de grupos o amigos de la clase:

Con mis compañeros creamos un grupo de Whatsapp y dentro de todo mi grupo de compañeros eran muy unidos, éramos muy amigos así que... bien con eso. (AP., Estudiante de primer año, Entrevista, 2022)

Esta misma lógica se presenta en los primeros meses de recorrido universitario, es decir, cuando se les pregunta por la actual comunicación con docentes y pares, plantean que con los docentes prefieren la consulta presencial y que con sus compañeros crearon un grupo de Whatsapp y que a través de ese canal despejan muchas dudas vinculadas a horarios de cursada o contenidos que entran o no a un parcial, entre otras cuestiones: “Personalmente, si bien le hacíamos preguntas por ahí al profe a veces, eh, pero... más que nada entre compañeros era como que intentábamos tipo resolvernos las dudas” (L., Estudiante de primer año, Entrevista, 2022).

Cuando voy presencial si tengo alguna duda cada vez que los veo les pregunto [a los profesores]. Pero si me surge algún problema o algo, primero trato de consultarle a mis compañeros antes de preguntarle a ellos. (D., Estudiante de primer año, Entrevista, 2022)

Con mis compañeros tenemos un grupo de Whatsapp, armamos un grupo de Whatsapp de todos del CIVU y ahí todos los días hay como 200 mensajes, se despejan un montón de dudas y aparte socializamos. (AP., estudiante de primer año, Entrevista, 2022)

Si bien los estudiantes plantean que con los profesores prefieren el encuentro presencial, también se da una cuestión que es la de finalmente no consultar o resolver entre compañeros, como es el caso de la última cita. Y una cuestión que expresan las tutoras PARES:

...algunos ni siquiera preguntan en clase porque les da vergüenza y prefieren venir. (...). Preguntar en tutorías tipo: no entiendo Malinovsky, explícamelo. Y nosotras sabemos que no podemos explicar teoría, sí podemos tirar tips de bueno, cómo encarar un texto por algún lado, por el otro... (Entrevista 2020)

Entonces, la comunicación con docentes se da de forma dispersa y heterogénea, tal como plantea Grimson (2014), donde al producirse la incompreensión/incomunicación, se busca la respuesta en espacios que se consideran de mayor confianza, como lo es el encuentro de tutorías, pero donde no pueden resolver el problema con el conocimiento. En este mismo sentido la coordinadora operativa del CIVU que fue entrevistada plantea:

...la primera semana era un montón de mails con inquietudes, un montón de mensajes a través de Instagram con preguntas que mostraban que había ganas, pero a su vez que no se animaban a veces a preguntar –presencialmente. (Entrevista, 2022)

Se repite aquí el patrón de comunicarse mediante canales digitales y no consultan sobre sus dudas en los encuentros presenciales. Los motivos no los podemos definir porque son percepciones personales.

De todas maneras, algunas cuestiones que se vinculan con este aspecto son planteadas en la entrevista con las tutoras PARES:

Y, hay mucha demanda en lo que es contenido teórico, más que nada es eso, es “no entiendo tal texto explíquelo”; “necesito resumen de tal cosa”; “¿saben dónde puedo conseguir?”... Es teoría, como que todavía no se logran hallar o conectar con los docentes, no logran vincularse [con el contenido]. (Entrevista, 2022)

...porque en realidad, cuando le preguntabas a un estudiante de secundario qué hizo durante la pandemia, siempre te dicen lo mismo: ah, no hice nada, había como que mandar trabajos y lo hacíamos como en grupo y ponemos nuestro nombre. Y es como que ese no hago nada está pasando en el primer año de la Facultad. (Entrevista, 2022)

Si bien las cuestiones planteadas en los fragmentos de entrevistas se vinculan con la disposición de saberes previos, principalmente, en el mismo sentido podemos interpretar que los jóvenes evitan la comunicación con docentes en el encuentro cara a cara porque no disponen de los conocimientos necesarios que les brinden las herramientas tanto para interpretar textos escritos como para poder formular una consulta respecto de alguna duda. Este tema será retomado en las conclusiones.

Otro aspecto que también se indagó en las entrevistas y los encuentros de tutorías es acerca de la familiaridad con el espacio de “Educación a Distancia”⁸. Se preguntó si pudieron adaptarse rápido o si este espacio presentó desafíos, y la mayoría de las respuestas plantearon que fue fácil la adaptación y que tuvieron buenas explicaciones durante el CIVU, ya que se desarrolló una charla específica sobre este espacio:

...al principio cuando arranqué en [la escuela secundaria universitaria ubicada en el mismo predio] era tedioso porque se colgaba, se tildaba, estábamos todos conectados al mismo tiempo y es algo que suele

⁸ La Facultad de Ciencias Sociales cuenta con un área de Educación a Distancia que desarrolló aulas virtuales en la plataforma Moodle, que fueron la base del desarrollo de clases en el período de aislamiento estricto.

pasar. Pero... después de dos años la verdad es que la tengo bastante clara. (J., Estudiante de primer año, Entrevista, 2022)

...me amigué bastante bien, en la primera clase nos explicaron, llevaron una computadora y nos explicaron como es el manejo de las aulas virtuales, donde estaba cada cosa y me re sirvió eso y, más o menos tenía idea por las aulas que use en 2020 y en 2021, pero me llevé, dentro de todo, bien y con la explicación que nos dieron, joya. (AP., estudiante de primer año, Entrevista, 2022)

En estos dos testimonios hubo experiencias previas que también se ven plasmadas en otras entrevistas. Dichas experiencias se vinculan con las jornadas “Sociales en Acción”⁹, las cuales durante la pandemia se desarrollaron de manera virtual, por ello hay estudiantes que ya tenían un acercamiento a la plataforma. En lo que respecta a los encuentros en tutorías, nunca se presentan dudas respecto al uso de la plataforma Moodle.

En los ejes planteados a lo largo de este apartado, se visibilizaron cuestiones vinculadas al uso de las tecnologías y la virtualidad, que inevitablemente están atravesadas por la comunicación. Pudimos dar cuenta que, tal como lo plantea Mariana Maggio (2020) el mundo físico, el del encuentro presencial se cruza y tensiona con el ultramundo cuando los estudiantes plantean que prefieren una comunicación que no esté tan atravesada por los canales digitales.

Por otro lado, la comunicación se produce principalmente entre pares mediada por la tecnología, y donde puede evidenciarse una mejor comprensión, a diferencia de lo que sucede con los docentes.

Algunas conclusiones

A partir de todo lo desarrollado podemos plantear que existe una configuración cultural conformada por estudiantes de 18 a 22 años aproximadamente, donde comparten cuestiones culturales respecto a

9 Jornadas de promoción de carreras mediante talleres destinadas a estudiantes de 5to y 6to año de colegios secundarios.

la comunicación elegida, tanto entre ellos como con docentes. La edad es otro factor que determina una configuración cultural, y esta se conforma por un grupo etario que podemos encuadrar en la categoría de jóvenes, entendiendo a ésta como una categoría cultural, que se vincula con la edad y un modo particular de estar en el mundo (Margulis y Urresti, 2016) por ello es que a partir de esta variante definimos a la configuración cultural como compuesta por jóvenes. Se trata de una juventud que recientemente egresó de la escuela secundaria y en algunos casos ya tuvo experiencias de pasos por otras universidades, pero que aún así continúa haciendo su proceso para lograr el oficio de estudiante, con los desafíos que la emergencia educativa atravesada por la tecnología, les presenta.

A partir de esta configuración cultural bien definida, podemos inferir que se forman otras, como la configuración cultural docente y otras que comprenden a estudiantes de otras generaciones - en lo que refiere a la edad- que a su vez no participan de los encuentros de tutorías. Por lo tanto, no podemos saber cómo es su vínculo con la tecnología y qué canales de comunicación prefieren.

Como reflexión final y para seguir pensando podemos plantear que las tecnologías desnudaron un gran nudo problemático, que es la apropiación del conocimiento. Esta interpretación la realizamos en primer lugar a partir de que los estudiantes no pueden plasmar sus consultas de manera escrita en su mayoría, y por otra parte a partir de las expresiones de las tutoras de que los estudiantes llegan a su espacio con la demanda de “necesito que me lo expliques porque al profesor no le entiendo”. De ello podemos inferir que los estudiantes no cuentan con habilidades de la escritura para poder plantear sus dudas de forma escrita y tampoco para realizarlo de manera oral, ante un docente. Y este problema es independiente del uso de tecnologías, sino que lo vinculamos con que aún no han logrado desarrollar la filiación intelectual que plantea Coulon (1995), es decir, no comprenden los conceptos y discursos propios de la academia y no han construido con anterioridad las habilidades necesarias para expresarlas.

Todo este trabajo y las presentes conclusiones son aún un trabajo en desarrollo. Durante el próximo año se volverá a indagar en el mismo espacio mediante una beca de iniciación a la investigación y se podrá

profundizar en otros aspectos que en el periodo de duración de las Prácticas Pre-Profesionales no ha sido posible indagar.

Bibliografía

- Baricco, A. (2018). *The game*. Anagrama.
- Casenave, G., Errobidart, A., Glock Galli, M., Marmisolle, G., Martínez Stoessel, P. y Recofsky, M. (2016). Supuestos con los que llegamos a la escuela. En: Errobidart, A. (comp): *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria*. Miño y Dávila.
- Coulon, A. (1995). *La Etnometodología*. Paidós.
- Errobidart, A., Glock Galli, M. y Recofsky, M. (2016). Trazos que dan forma a una escuela secundaria creada con la intención de producir inclusión social. En: Errobidart, A. (comp): *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria*. Miño y Dávila.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI editores.
- Grimson, A. (2014). Comunicación y configuraciones culturales en *Revista Versión. Estudios de Comunicación y Política* Número 34/septiembre-octubre 2014 (pp. 116 - 125).
- Hodges, C. Moore, S. Lockee, B. Trust, T. Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En: The Learning Factor (Ed.), *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión* (1ra ed., pp. 10 - 21). The Learning Factor.
- Maggio, M. (2020). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familia*. Paidós Educación.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra. Ensayo sobre cultura y juventud*. Biblos.
- Martín Barbero, J. (2014). "Los jóvenes quieren seguir siendo ciudadanos, pero planeta". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VdvwSHvEob0>
- Oszlak, O. (1999). "De menor a mejor: el desafío de la segunda reforma del Estado", en *Revista Nueva Sociedad*, N° 160 (pp.81 - 100).
- Valles, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.

Otras fuentes consultadas:

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (16 de marzo del 2018). Resolución de Consejo Académico N° 043/18 [Archivo PDF]. Web: https://www.soc.unicen.edu.ar/images/M_images/2018/Academica/pdf/CA_043-18_Pr%C3%A1ctica_pre_Profesionales_y_TFI.pdf

Capítulo 5: Las TIC en las aulas de las escuelas secundarias. Informe sobre datos de dos proyectos interdisciplinarios orientados en los años 2019 y 2020

Analía Errobidart

Introducción

Este artículo presenta algunos hallazgos realizados en el marco de dos Proyectos de Investigación Orientados (P.I.O) que se desarrollaron en el marco de las convocatorias 2019-2020 por el Ministerio de Educación para el Programa de Fortalecimiento de la Ciencia y la Tecnología en Universidades Nacionales. Se trata de los Proyecto 2018-2019 “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” y del Proyecto 2020-2021: “Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses”. Ambos proyectos se desarrollaron de forma interdisciplinaria entre equipos de docentes-investigadores e investigadoras de los Núcleos de Actividades Científicas y Tecnológicas (NACT) “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas” (IFIPrac_Ed) radicado en la Facultad de Ciencias Sociales y el NACT “Estudios de Ciencia y Tecnología” (ECienTec) radicado en

la Facultad de Ciencias Exactas; ambas facultades forman parte de la UNICEN.

Los dos NACTs mencionados desarrollan sus proyectos de investigación en escuelas secundarias, abordando diferentes niveles de análisis de la transformación del nivel, a partir de la LEN 26206/06 que establece la obligatoriedad de la escolaridad secundaria con énfasis en la inclusión social –inicialmente- y orientado hacia la producción de aprendizajes duraderos, una década después. La omnipresencia de las tecnologías digitales en la vida cotidiana y la incorporación progresiva de tecnologías para la comunicación y el aprendizaje en las escuelas secundarias, forman parte de los objetivos de trabajo compartidos.

Para las convocatorias que realizaron el Ministerio de Educación y las Universidades Nacionales, se articularon distintos antecedentes e intereses en la temática, plausibles de un abordaje interdisciplinario:

El NACT IFIPrac_Ed ha desarrollado dos proyectos aprobados en el Programa Nacional de Incentivos (03/F144; 03F/150) que investigan la dinámica y los sentidos de educar en las escuelas secundarias (Chapato y Errobidart, 2012; Mastache, 2012). Desde el año 2016 integran la muestra cinco escuelas secundarias que responden a las siguientes características: una escuela pública centenaria, una escuela privada centenaria ubicada en una localidad aledaña a la ciudad principal del partido, una escuela nacional dependiente de la universidad, una escuela urbana creada a partir de la obligatoriedad del nivel secundario en un barrio donde no existió escuela de este tipo con anterioridad y una escuela secundaria rural distante a 80 km de la ciudad principal. Las cinco escuelas representan en sus atributos la diversidad de escuelas secundarias que existen en la ciudad de Olavarría hasta el momento de presentar el proyecto de investigación.

Los resultados más relevantes y también más inquietantes dan cuenta de las dificultades que doce años después de legislada la obligatoriedad del nivel secundario, sigue teniendo la escuela, como dispositivo estatal, para hacer cumplir la obligatoriedad del nivel. Pero también, otro aspecto sin resolución de larga data ha resultado ser el que da muestras de la flagrante desigualdad entre los jóvenes de diferentes sectores o estratos sociales en cuanto a su relación con la

escuela, la educación y la apropiación de conocimientos. Al respecto, en un informe de investigación publicado en 2016, expresamos:

...hemos relevado situaciones en las que los jóvenes aparecen fragilizados no solo por la falta de recursos materiales sino, y especialmente, por la ausencia de referencias sociales y afectivas que contribuyen a su desafiliación. Esos jóvenes trabajan en circuitos legales o ilegales, sufren abandono o maltrato familiar, a veces viven en la calle o con algún pariente y, además, van a la escuela. Están en la escuela pero no se ha activado aún la necesidad y la demanda por el derecho a una educación que le permitirá el acceso, como creemos, a una mejor calidad de vida, a su inscripción en la herencia cultural. (Errobidart, 2016, p. 19)

También mencionamos que como actividades que se desprenden de la investigación, 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 un acto en la FACSU-UNICEN para su reconocimiento; se publicaron diferentes artículos en revistas, un libro impreso (2016); un ebook (2019) y un dossier (2017). Tesis de grados, de maestría y de doctorado de sus integrantes documentan este trabajo.

El NACT ECienTec realiza estudios sobre la integración curricular de las TIC en el nivel secundario, su implicancia en la enseñanza de las ciencias y la formación docente desde el año 2010. Para el período 2016-18 el grupo de Tecnología Educativa del ECienTec, ha acreditado en Secretaría de Políticas Universitarias el Proyecto 03/C271: Procesos de enseñanza y aprendizaje emergentes en la ubicuidad digital, dirigido por la Dra. Graciela Santos. Esta línea de investigación estudia las dimensiones digitales, sociales y disciplinares y las culturas escolares subyacentes en las prácticas pedagógicas, en el marco de las políticas educativas de alfabetización digital (Santos y Stipcih, 2010). La integración de las TIC al currículo escolar supone modificar las estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes significativos y orientados a la acción, a partir de la participación activa del alumno en la resolución de actividades. Por ello se ha puesto el foco de interés en las estrategias de formación docente para la integración de las TIC en el aula.

Hallazgos del primer P.I.O: sólo en uno de entre diez cursos relevados se hace un uso pedagógico de las Tics

En ese primer proyecto se indagaron las características del uso de tecnología y la comunicación pedagógica producida en los procesos de incorporación de tecnología de información y comunicación (TIC) en la enseñanza en cinco escuelas secundarias de Olavarría, las localidades aledañas y la zona rural, en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Ciencias Naturales. De las cinco escuelas seleccionadas se relevaron diez cursos y “el dato” que sintetiza y releva los principales hallazgos, establece que en solo una de diez (10%) situaciones relevadas de enseñanza con TIC se produce un uso pedagógico-didáctico de las herramientas incorporadas.

Asumimos desde entonces que la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje no resulta por sí sola suficiente para abordar los problemas complejos y multireferenciales de las aulas de las escuelas secundarias y que estos procesos resultan 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. 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 simbólicos predominantes (Errobidart, 2019).

Los informes se construyeron atendiendo, además, al análisis de las indicaciones de las políticas educativas regionales de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y a los lineamientos de las políticas educativas locales sobre la incorporación de tecnología en las escuelas, que comienzan en 2008 con el programa nacional Conectar Igualdad y se continúan hasta nuestros días bajo discursos abundantes en demandas y promesas de innovación, creatividad y aprendizajes de calidad, como también señala Montes (2017).

A partir de esos informes elaborados, una de las nuevas preguntas del equipo de investigación que fue adquiriendo mayor relevancia, fue: ¿cuáles son las condiciones institucionales y subjetivas que favorecen el uso de TIC como una parte sustancial del proceso didáctico en el aula de las escuelas secundarias? A partir de ella, se definió la presentación del segundo proyecto que fue aprobado en octubre de 2019 y se desarrolló, luego de ciertas re-definiciones metodológicas, durante la Pandemia de COVID-19 desatada en el mundo en el año 2020.

Desarrollo del proyecto P.I.O 2020-2021 bajo el signo de la emergencia sanitaria, el aislamiento social y el des-ordenamiento de la educación

Sin entrar en detalles sobre las exigencias del inicio de la pandemia que ya han sido expuestos en distintos trabajos académicos diremos aquí que las escuelas vinculadas al proyecto respondieron, perplejas, a la situación generada por el contexto, dispuestas a atender una emergencia educativa planteada inicialmente como pasajera, recurriendo a los saberes construidos en el tránsito histórico y cultural de cada gestión.

Entre las y los integrantes del proyecto interdisciplinario, superado el shock inicial de la pandemia y mientras transcurría el aislamiento, acordamos realizar un relevamiento a través de un formulario de Google para conocer cómo estaban trabajando las y los docentes y equipos directivos de las escuelas vinculadas y a partir de ello, orientar las acciones.

La estrategia de relevamiento entre docentes de las escuelas vinculadas a través de Google forms incorporó preguntas sobre: edad, formación, experiencia en enseñanza con tics, contexto institucional, familiaridad del contexto con las tic, conectividad y acceso a internet, redes, dispositivos, uso frecuente de app, disposición de los estudiantes, primeras tareas en contexto de ASPO, valoración personal y necesidades.

Estos son algunos de los datos relevados¹⁰ sobre 36 docentes que respondieron al formulario:

		Frecuencia	Porcentaje
Ubicación	Urbano	23	63,9
	Rural	8	22,2
	Localidades aledañas	5	13,9
	Total	36	100

Tabla 1. Docentes según ubicación de la escuela vinculada. Fuente: Elaboración propia.

		Género	
		Femenino	Masculino
Edad	25-30	4	1
	31-39	14	3
	40-49	10	2
	50-55	2	0
Total		30	6

Tabla 2. Docentes según edad y género. Fuente: Elaboración propia.

Obsérvese que la mayor parte de las y los docentes se ubican en la franja que va de 31 a 39 años y son, predominantemente, mujeres.

		Frecuencia	Porcentaje
Materia	Física, química, fisicoquímica	3	8,3
	Arte	1	2,8
	Educación Física	1	2,8
	Matemática	3	8,3
	Inglés	10	27,8
	Biología/Ciencias Naturales	1	2,8
	Literatura/Prácticas del lenguaje	4	11,1
	Ciencias Sociales/Humanas	12	33,3
	Procesamiento Información	1	2,8
	Total	36	100

Tabla 3. Docentes según materia que dictan.

Responden a la pregunta 34 docentes. De ellos, 11 docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas dicen haber utilizado TIC con sus estudiantes; 10 dicen no haberlo hecho.

		Experiencia previa de trabajo con tecnologías		Total
		Si	No	
Titulación	Educación Física	0	1	1
	Idiomas/Lengua y literatura	6	5	11
	Ciencias Humanas/Sociales	7	4	11
	Ciencias Naturales y Exactas	4	6	10
	Arte	1	0	1
Total		18	16	34

Tabla 4. Titulación y Experiencia previa de trabajo con tecnologías

10 Los datos fueron procesados en el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)

			Ubicación escuela			Total
			Urbano	Rural	Localidades aledañas	
soporte usado durante aislamiento	1	Whatsapp	18	7	0	25
	2	Facebook	6	0	4	10
	3	Classrom	15	3	2	20
	4	Edmodo	16	5	3	24
	5	E-mail	4	0	0	4
	6	Impresos	2	6	0	8
	7	Fotocopias	1	0	0	1
Total	Recuento	23	8	5	36	

Tabla 5. Soporte utilizado y ubicación de la escuela.

WhatsApp resulta el soporte más utilizado en escuelas urbanas y rurales. Luego, Classroom y Edmodo son las plataformas de mayor uso en escuelas urbanas y la escuela de la localidad aledaña, mientras que ninguna de las dos es utilizada en la escuela rural. De acuerdo a la información obtenida en entrevistas posteriores –que no se desarrollan en este artículo por cuestiones de espacio-, en la escuela rural la deficiente conectividad a Internet no soporta otro tipo de comunicación.

Para la orientación de las decisiones metodológicas del grupo P.I.O, preguntamos sobre la posibilidad de acompañar con formación específica, la tarea docente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Sí	25	69,4	69,4
No	11	30,6	30,6
Total	36	100	100

Tabla 6. ¿Crees que necesitas asesoramiento en TIC para la enseñanza de los contenidos curriculares?

El 69,4% de las y los docentes consultados responden que sí necesitan apoyo y acompañamiento.

Sobre la base de los datos relevados, el equipo de docentes-investigadores ofreció un Seminario- Taller.

Reformulaciones metodológicas: una propuesta formativa que acompañó la virtualización de la educación durante la pandemia 2020

La propuesta formativa que se produce tiene el objetivo de ofrecer a las y los docentes de educación secundaria, ciertos conocimientos y estrategias de enseñanza virtual que contribuyeran a producir experiencias significativas de aprendizaje. La propuesta se desarrolló íntegramente a través de la plataforma Moodle en el aula virtual de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN y fue de carácter gratuito. Tuvo 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 brinden continuidad y sentido social y epistemológico a las tareas propuestas y evitar así las clases al “revoleo”;
- *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 Ciencias Sociales.

Por la difusión boca a boca entre docentes, la urgencia y -para algunos- la necesidad de aprender a moverse en plataformas virtuales, conllevó a una inscripción de 130 docentes de la región. El equipo inicial debió fortalecerse con otros docentes de las unidades académicas de la UNICEN. La matrícula rápidamente fue desgranándose, a pesar de las tutorías técnicas y didácticas específicas implementadas.

El Seminario –Taller a la vez que suponía un ámbito de aprendizaje y acompañamiento, insumió un tiempo y un esfuerzo del que muchos docentes no pudieron disponer. Del total de 132 inscriptos, ingresaron a la plataforma 76 docentes y finalizaron el Seminario-Taller, 15. Aproximadamente 40 docentes siguieron el desarrollo de actividades

hasta la 4ta y 5ta clase, dato que coincide con el anuncio del Ministro de Educación sobre la no calificación del año escolar.

Algunas reflexiones para compartir

El contexto de pandemia operó como un detonador para las problemáticas preexistentes en la escuela secundaria: la gramática escolar, la enseñanza ajustada al desarrollo de los diseños curriculares a veces prescindiendo de los intereses de los jóvenes para quienes está pensado el currículum, docentes con sobrecarga de horas en distintas escuelas para conseguir un ingreso económico que les permita vivir con dignidad; equipos directivos dedicados a atender emergencias en especial en contextos sociales adversos y otros, con mayores posibilidades de atender a las iniciativas innovadoras que enuncian las políticas educativas.

Antes de la irrupción de la pandemia, ya habíamos advertido que en sólo uno de cada diez cursos escolares se utilizaban las tecnologías con perspectiva pedagógica y se hacía de ellas un uso didáctico generador de conocimientos. Sobre ese estado de situación se intenta un año después una modalidad virtual que sobre la base de estos datos podemos decir, estaba condenada a un gran fracaso.

En ese escenario, el tibio aporte de emergencia que realizaron los docentes investigadores de la UNICEN fue uno más de los muchos que se ensayaron, que dio respuesta a un número reducido pero significativo de docentes de escuelas vinculadas al proyecto y además expuso con claridad y profundidad las dificultades, vacancias y desigualdades que tiene el sistema público en especial para iniciar cualquier transformación pedagógica.

Bibliografía

- Chapato, M. E. y Errobidart, A. (2013). *La educación como práctica sociopolítica. Sentidos y estrategias de inscripción social. La educación que se construye desde abajo*. Miño y Dávila
- Errobidart, A. (2019). El uso de celulares en clase: aportes desde la didáctica. *Revista Reflexiones académicas*. UP. Pp: 118-121

Errobidart, A. (edit.). (2016). *Trazos de escuela. Abordaje etnográfico de la educación secundaria obligatoria*. Miño y Dávila

Mastache, A. (2012). *Clases en las escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Buenos Aires: Noveduc

Montes, N. (comp.). (2017). *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. EUDEBA, OEI, Ibertic: Buenos Aires

Santos, G. y Stipcich, S. (comp.). (2010). *Tecnología educativa y conceptualización en Física. Estudios sobre interacciones digitales, sociales y cognitivas*. Ed. UNICEN: Tandil

Capítulo 6: Incorporación de tecnologías digitales en la práctica investigativa: reflexiones sobre el Ciclo de conversaciones “Investigar en el campo educativo en pandemia”

Gimena Inés Fernández

El presente trabajo busca hacer públicas parte de las distintas actividades que en el año 2021 se realizaron en el ámbito de la comunicación o difusión pública de la ciencia desde el Núcleo de Actividades Científico Tecnológicas “*Investigación en Formación Inicial y Prácticas Educativas*” de la Facultad de Ciencias Sociales (NACT IFIPrac_Ed - FACSO-UNICEN). La Comunicación Pública de la Ciencia (CPC) se visualiza como un ámbito próspero, en donde hasta el momento desde el NACT no se habían realizado acciones sistemáticas y sostenidas que respondan a las perspectivas y modelos contemporáneos.

En las últimas décadas, en el campo de la CPC se introdujo una forma diferente de concebir la interacción entre los sujetos sociales y el “conocimiento experto”. En el plano de la práctica, lo que se promueve desde esta perspectiva es el intercambio entre científicos y públicos diversos en el marco del diálogo, incentivando instancias horizontales de encuentro, discusión y debate (Cortassa, 2013). Estas modalidades se centran en la bidireccionalidad y la participación de la/las audiencias, más que en la transmisión de la información, algo que propiciaban los modelos tradicionales de divulgación, conocidos también como

modelos del “déficit cognitivo”. Como expresa la autora, el cambio en la concepción de las audiencias, actualmente se han diversificado las posibilidades de circulación del conocimiento científico debido a la multiplicidad de canales, formatos y actividades que se pueden realizar, en muchos casos, debido al avance de las tecnologías digitales e Internet.

En este sentido, desde el equipo de trabajo se comenzaron a pensar otras formas de comunicación e intercambio del conocimiento producido al interior del NACT con el resto de la comunidad, en línea con la transición que se produce en el campo de la CPC, del modelo tradicional del déficit cognitivo a otro enfocado en el diálogo entre agentes (Cortassa, 2010). Allí surge como posibilidad la realización de un ciclo de charlas, conversaciones y/o debates transmitido por redes sociales -Youtube e Instagram-, organizado por docentes-investigadoras y una becaria que desarrollan su tarea dentro del Núcleo IFIPrac_Ed , para compartir con otros actores del campo de la educación su mirada sobre lo acontecido en tiempo de aislamiento y distanciamiento social producto de la pandemia de COVID-19. El diálogo sostenido y el trabajo en red entre docentes-investigadores de diferentes universidades que se inauguró a partir de una convocatoria de la Agencia Nacional de Ciencia y Tecnología en el año 2020, se materializó en el ciclo de charlas “*Investigar en el campo educativo en pandemia: problemas y horizontes de posibilidad*” durante el año 2021. Este encuentro entre colegas, un año después, habilitó el intercambio sobre la experiencia de investigar en educación, en un contexto de pandemia que presentó nuevos nodos problemáticos, interrogantes, desafíos y posibilidades.

La primera parte del ciclo de charlas contó con la participación de investigadores/as (formados y en formación) locales, de otras casas de estudio, colegas que trabajan en investigación de diferentes instituciones educativas. El formato fue el de paneles de tres participantes de distintas Universidades Nacionales y la participación especializada de una moderadora, la Dra Ana María Viscaino, integrante del Núcleo IFIPrac_Ed.

La segunda parte del mismo contó con la participación de estudiantes de carreras de grado con interés en el campo de la investigación en educación, colaboradores de proyectos, graduados/as y becarios

de grado y posgrado de las distintas universidades convocadas. Se organizaron tres encuentros de intercambio y diálogo en vivo, que fueron transmitidos desde la cuenta de Instagram del Núcleo IFIPrac_Ed (@ifipracedFACSO-UNICEN) y la cantidad de participantes en cada uno estuvo sujeta a las posibilidades que brinda la red social: cuatro personas en simultáneo.

Antes de continuar con el desarrollo de los momentos del ciclo de charlas, resulta pertinente una reflexión sobre las plataformas en las cuales se desarrollaron los encuentros. Garza Almanza (2017) sostiene que existe un importante número de científicos que pone en duda la utilidad de las redes sociales para comunicar la producción científica, dado que las consideran “una herramienta blanda que ahora está de moda” (p.10) y no respeta los estándares de los canales especializados. Lejos de esas posturas tradicionales, están quienes visualizan el potencial de las aplicaciones y redes sociales, e identifican dentro de sus ventajas “la facilidad de uso, la posibilidad de llegar a públicos masivos, la rapidez y la posibilidad de utilizarse en cualquier lugar y momento” (Milán, M., Mecha, R., Fernández Bayo, I., Menéndez, O., Fuertes, J.; 2019: 7). En línea con ello, desde la organización del ciclo se valora el potencial de las redes sociales, como Instagram o Youtube, dado que permiten visibilizar la producción a públicos diversos, al mismo tiempo que habilitan la escucha y el diálogo desde espacios como las transmisiones en vivo o las historias¹¹, lo cual puede convertirse en una herramienta fundamental para intercambiar opiniones, generar debates, realizar sondeos de percepción, entre otras funcionalidades.

Primera parte: diálogos entre especialistas

La primera parte del Ciclo de Charlas se organizó en torno a la transmisión en vivo de un intercambio entre tres especialistas y la presencia

¹¹ Publicaciones de foto, video o texto, con una duración máxima de 15 segundos, que están disponibles para su visualización durante 24hs. y en las que se pueden incorporar stickers para realizar preguntas abiertas, cerradas, con opciones, barra de valoración, entre otras funcionalidades para interactuar con los/as seguidores.

de una moderadora, encargada de regular/organizar las exposiciones individuales. Se plantearon interrogantes comunes a los tres paneles:

- ¿Cómo se compone el grupo de investigación de referencia? ¿Cuál es el tema, problema y campo que aborda?
- ¿Se hicieron reformulaciones metodológicas luego de la instalación del distanciamiento social? ¿cuáles? ¿Qué dispositivos de relevamiento se utilizaron?
- ¿Cuáles fueron los problemas, qué se perdió? ¿Qué nuevos horizontes se abrieron?

El primero de los paneles se realizó el viernes 8 de julio y contó con la participación de la Dra. Mónica Sobrino de la Universidad Nacional de Comahue (UNCo), la Dra. Cecilia Ferrarino Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) y la Dra. Analía Errobidart de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Las tres profesionales conformaron entre 2017 y 2018 la “Red Interuniversitaria de Investigación en Educación: *Políticas públicas en educación secundaria: debates, decisiones, sentidos y alcances con anclaje territorial en Argentina* (RIIE)”, un espacio inter-universidades pensado para producir conocimiento sobre las diversas formas, modalidades y aristas que adquieren en la práctica, la definición de las políticas públicas en el campo de la educación.

En el intercambio se problematizó la crisis que generó la pandemia en múltiples aspectos de la vida cotidiana, con énfasis en el campo de investigación académica, y las prácticas desarrolladas por cada grupo de trabajo para sostener los proyectos en marcha, a partir del potencial de las tecnologías digitales. Quien profundizó en la temática de las tecnologías digitales en el ámbito de la investigación y de la educación fue Mónica Sobrino, quien dirige un proyecto que tiene como objetivo “mirar la escuela secundaria desde la formación de profesores” y trabaja con materiales curriculares, soportes multiplataforma, narrativas transmedia, etc., lo cual cobró relevancia y se puso en tensión en las prácticas docentes cotidianas durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). Por otro lado, Cecilia Ferrarino hizo un recorrido por las acciones del grupo de investigación del que es parte, relatando la tarea realizada en 2019 y 2020, e hizo foco en las adecuaciones al plan de trabajo para el sostenimiento de la investigación sobre

trayectorias formativas en la Especialización en Docencia Universitaria de la UNRN durante el ASPO. En este sentido, ante la necesidad de finalizar el trabajo de campo, se hizo necesario buscar “*otros modos para seguir haciendo*”: se realizaron entrevistas semiestructuradas y talleres (*focus group*) a docentes y cursantes de la especialización a través de plataformas y/o aplicaciones que hicieron posible el encuentro (Google Meet, Zoom, WhatsApp, etc). Éstas también sostuvieron el trabajo al interior del equipo de investigación, con periódicas reuniones de análisis, discusión y producción, lo que visualiza como positivo de la virtualización forzosa que generó la pandemia, dado que permitió además tender redes con investigadores de otras universidades. Finalmente, Analía Errobidart presentó la trayectoria del grupo que dirige destacando que la continuidad del trabajo de investigación en el proyecto “*Escuela secundaria, configuraciones culturales y aprendizaje significativo*” durante el ASPO fue posible por el proceso sostenido en el tiempo del equipo de investigación y la continuidad de la tarea a lo largo de cinco años con las escuelas secundarias que conforman la muestra. Además, hizo énfasis en el desafío de desarrollar un proceso de investigación con enfoque socioantropológico a través de plataformas virtuales, sin que se pierdan las particularidades del mismo, aspecto que se logró fundamentalmente por la trayectoria previa del equipo en los establecimientos educativos.

El segundo encuentro se realizó el jueves 19 de agosto y participaron la Dra. Silvina Romero por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), la Dra. Florencia Páez por la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y la Esp. Gabriela Casenave de UNCPBA.

Abrió el encuentro la Dra. Romero, quien presentó el objeto de su investigación: “*las prácticas sociales que se pretenden emancipatorias*” en el nivel de educación secundaria, que apuntan a la transformación e intentan construir un mundo más justo. Desde el momento cero, la temática conmueve los cimientos de la ciencia tradicional e invita a involucrarse, construir y analizar prácticas con los propios sujetos, al mismo tiempo que se piensa en conjunto dicha transformación. Consecuentemente, el abordaje se realiza desde una perspectiva de investigación-acción participativa. Un aspecto fundamental para desarrollar prácticas emancipatorias es la posibilidad de encuentro físico,

en donde se problematiza la realidad, se dialoga y se ponen en juego las experiencias de los distintos actores, lo que se vio imposibilitado en el contexto de ASPO. En este sentido, el desafío que enfrentó el equipo de trabajo fue el de generar un espacio de encuentro a distancia, en donde se pueda establecer un vínculo para el trabajo y la reflexión colectiva en pos de esa transformación, algo que lograron concretar solo en algunos grupos en los que ayudó la experiencia previa. Luego fue el turno de la Dra. Páez, que trabaja junto a la Lic. Laura Simoni en la problematización de las múltiples funciones que realizan las mujeres “madres y profesionales” en relación al acompañamiento de la escolaridad de las infancias, en las cuales se entrelazan los cuidados parentales y el trabajo remunerado, situación que se agudizó con la pandemia al desdibujarse los límites entre el ámbito doméstico y el laboral que impuso el ASPO. Metodológicamente, la recuperación de las emociones, la sororidad, la empatía, las historias vividas y narradas por las protagonistas de la acción, se emparentan, desde nuestro punto de vista, con el abordaje de las “etnografías colaborativas” que desarrolla Diana Milstein¹².

Finalmente, la Esp. Gabriela Casenave, representante del Grupo 5 de IFIPrac_Ed, expuso sobre las particularidades de la investigación sobre escuela secundaria, con énfasis en las adecuaciones metodológicas necesarias para el abordaje de la temática durante el período de aislamiento. En este sentido, explicó que el vínculo establecido con anterioridad con los establecimientos educativos que forman parte del proyecto facilitó el intercambio, por lo que durante el ASPO se realizó una revinculación necesaria para realizar los relevamientos previstos (entrevistas en profundidad con equipos directivos, docentes y estudiantes de 5to y 6to año del nivel), los cuales se realizaron mediadas por dispositivos, redes sociales y aplicaciones. En virtud de sus intereses particulares de investigación en el marco del proyecto, focalizó en la importancia de recuperar la experiencia de los y las jóvenes estudiantes del nivel secundario sobre este período. Por otro lado, invitó a la reflexión sobre el impacto desigual de la pandemia en las escuelas secundarias, el esfuerzo por parte de determinados actores educativos

12 Milstein, D. (2015). “Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores”. Revista *Espacios en Blanco*. Vol. 25.

y comunitarios para el sostenimiento de la escolaridad en sectores menos favorecidos, y la consecuente profundización de desigualdades preexistentes.

Por último, el tercero de los paneles del Ciclo, se llevó a cabo el viernes 24 de septiembre y contó con la participación de la Lic. Luisa Arias de la UNSL sede Mercedes, la Mag. María Laura González de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) y la Dra. Stella Pasquariello de UNICEN.

La primera oradora fue la Lic. Arias, directora del proyecto "*Participación juvenil. Prácticas y representaciones*", planteó que en el primer momento del ASPO el trabajo se puso "en pausa". Luego, comenzó la tarea de pensar en estrategias para la continuidad, con las herramientas tecnológicas que tenían al alcance: intercambios vía WhatsApp, cuestionarios administrados mediante Google Forms¹³. Ésto permitió que la línea de trabajo que se enfoca en las prácticas de estudiantes universitarias pueda retomar el trabajo de investigación desde la virtualidad, con los medios que ésta ofrecía, y "se puso play" a la tarea para conocer cómo estaban sobrellevando las/os estudiantes la situación de la educación virtual. A continuación, tomó la palabra la Mag. M. Laura González, quien historizó el trabajo de su equipo de investigación en torno a las prácticas docentes iniciales del Profesorado de Educación Física de la UNT, orientándose los proyectos a dos focos principales de indagación: las necesidades y demandas sociales presentes en las escuelas públicas de la ciudad de San Miguel de Tucumán y las características disciplinares de las prácticas pre-profesionales en la disciplina. La investigación en curso indaga creencias y posicionamientos sobre el juego de los practicantes durante la formación inicial, las intervenciones docentes de los estudiantes en las prácticas lúdicas escolares y comunitarias. Esta tarea se vio afectada durante el contexto de ASPO por la imposibilidad de "*llegar a las escuelas*", lo que obligó a buscar estrategias que les permitan obtener insumos para comprender las variaciones y transformaciones necesarias de las prácticas docentes, así como el estado de los estudiantes del profesorado durante la etapa "*compleja e inesperada*" de aislamiento.

¹³ Software que forma parte del conjunto gratuito Google Docs Editors y permite a los usuarios crear y editar encuestas en línea mientras colaboran con otros usuarios en tiempo real.

Finalmente, la Dra Stella Pasquariello, quien dirige el proyecto “*Saberes sobre el saber en el oficio de enseñar sus relaciones con la Formación Docente Inicial y la Formación Continua en los contextos sociopolíticos contemporáneos. (Período 2019-2021)*”, destacó que el núcleo de interés del proyecto son aquellos saberes que están íntimamente ligados al hacer práctico del enseñar. La manera en que cada docente enseña y la/s capacidad/es que desarrolla a lo largo del tiempo para hacerlo con mayor habilidad son el foco de su trabajo y explica que se vieron alteradas con fuerza durante el período de ASPO. Respecto a la manera en que se desarrolló la investigación durante el período de aislamiento, comentó que el grupo de trabajo asumió “con convicción” la importancia de sostener la tarea en la virtualidad, más allá de la incertidumbre, las condiciones laborales, la distancia, y se aventuró en la búsqueda de alternativas posibilitadoras de intercambio, construcción y reflexión colectiva. En este sentido, destaca que se crearon ambientes virtuales de indagación que favorecieron la vinculación con los/as docentes entrevistados/as, lo que posibilitó la realización de entrevistas en profundidad en donde se pudo llegar a la reflexividad de los entrevistados sobre su práctica y el oficio de enseñar.

Tal como se referenció anteriormente, la Dra. Ana Viscaino, participó de los tres encuentros en el rol de moderadora y fue sugiriendo un orden alternado de intervención para cada uno de los ejes, en función de las preguntas planteadas con anticipación a las docentes-investigadoras participantes de esta primera parte del Ciclo de Conversaciones. Además, en el cierre de cada transmisión realizó una síntesis de aquellos temas/problemas que -a su juicio- fueron abordados en el intercambio, así como interrogantes que quedaron planteados, reflexiones, etc., entre los que se destacan: creciente desigualdad y exclusión social que atraviesa nuestro país, recrudescida en el contexto de ASPO; impacto de la pandemia en las prácticas cotidianas de las instituciones educativas y los actores sociales; cambios producidos en el plano metodológico con la virtualización de los dispositivos y recursos de indagación; rearmado de estrategias y de recursos al tiempo que el surgimiento de múltiples preguntas que tensionaron conceptos nodales de los proyectos de investigación e invitaron a la reformulación de los mismos o a abrir puertas para pensar los nuevos; entre tantos otros

que refieren a proyectar otros modos de hacer docencia, investigación, extensión y participación en diálogo con el contexto.

Segunda parte: encuentros “en directo” desde Instagram

La segunda parte del Ciclo de Charlas “migró” a la red social Instagram, optando por el formato de transmisión en directo, en donde se planteaba un encuentro “distendido” entre jóvenes. Una de las principales ventajas de la modalidad es la posibilidad de un intercambio y diálogo activo entre los distintos agentes y los públicos diversos que pueden presenciar un encuentro en vivo, algo fundamental en los modelos de CPC actuales (Cortassa, 2010).

Una vez escogida la red social y el formato, comenzó la tarea de logística y organización de cada emisión. En función de ello, desde el equipo organizativo se consultó con representantes de las distintas Universidades Nacionales, Provinciales y/o Regionales participantes sobre la posibilidad de convocar jóvenes que puedan ser parte de los encuentros. La convocatoria tuvo una buena recepción y dada la cantidad de interesados en ser parte del intercambio y la cantidad de participantes/oradores que permite la red social¹⁴ para las transmisiones en vivo, se organizaron tres encuentros en el mes de octubre del año 2020:

- El primero, integrado por becarios graduados y aspirantes a becas de posgrados.
- El segundo, integrado por estudiantes de grado que cuentan con una beca Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (EVC-CIN).
- El tercero, integrado por estudiantes de grado colaboradores de proyectos de investigación.

Las tareas logísticas/operativas propias de la transmisión en directo (por ejemplo, iniciar la transmisión en vivo desde la cuenta de Instagram, admitir a los participantes, etc) estuvieron a cargo de uno de los participantes involucrado en los proyectos de investigación del

14

Cuatro participantes en simultáneo como máximo.

NACT IFIPrac_Ed, quien ofició de anfitrión del encuentro y guió la conversación en torno a los tres momentos propuestos desde la organización del ciclo:

- Apertura: presentación personal, pertenencia institucional (universidad/grupo/proyecto), tema de investigación (o de interés) individual y su vinculación con el proyecto del que forma parte.
- Desarrollo: preguntas específicas de acuerdo al perfil de los participantes del ciclo.
- Consideraciones finales: reflexiones sobre el impacto de la pandemia en sus trayectorias y proyecciones a futuro.

El primero de los encuentros bajo esta modalidad contó con cuatro participantes: Mariángeles Soria Reyna, en representación de la Universidad Nacional de Tucumán (UN Tucumán); Silvina Mentasti, graduada de la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN) y aspirante a beca de posgrado; Daniel Hernández, graduado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue (FACE-UNCo); y Gimena Fernández, graduada de FACSÓ-UNICEN y becaria de posgrado de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC-BA). Ésta última ofició de anfitriona del encuentro, organizando el intercambio y el diálogo en función de los interrogantes antes previstos. Lo interesante de este primer encuentro es que cada uno de los participantes se encuentra en una instancia de avance y/o desarrollo de su recorrido post graduación diferente. En este sentido, la posibilidad de dialogar sobre el recorrido de cada uno, compartir sensaciones, impresiones, inquietudes, incertidumbres que se generaron en el marco de la pandemia, fue valorado positivamente por los participantes dado que les permitió establecer paralelismos con situaciones que todos/as han atravesado -desde los más avanzados hasta los recién graduados- en relación a sus primeros pasos en el ámbito de la investigación.

El segundo encuentro contó con la participación de cinco estudiantes de grado, becarias EVC-CIN -convocatoria 2020-: Tania García Loaiza y Natalia Clarotti¹⁵, en representación de la Sede Alto Valle de la

15 Para ser parte de la transmisión, ambas se encontraron de forma presencial en la sede de su facultad -respetando los protocolos sanitarios vigentes en Octubre de 2021- y se conectaron al diálogo en vivo desde un único usuario.

Universidad Nacional de Río Negro (UNRN); Catalina Camadro Basso por FACE-UNCo; Gisela Brochero de la Facultad de Educación Física de la Universidad Nacional de Córdoba (UPC); y Verónica Pianciola, estudiante de FACSO-UNICEN, quien tomó el rol de anfitriona. En este diálogo en vivo se encontraron jóvenes estudiantes con diversos recorridos, tanto en lo que respecta a su grado de avance en la carrera, así como también la experiencia en grupos y/o proyectos de investigación. Aún así, las cinco participantes coincidieron en que sus primeros acercamientos a dichos grupos se generaron a partir de invitaciones de docentes de distintas cátedras, miembros de equipos de investigación que vieron en ellas el potencial para desarrollarse en este ámbito. Otro punto de encuentro fue la valoración de la oportunidad de contar con una beca EVC-CIN para empezar a transitar “formalmente” el camino de la investigación y adquirir herramientas que les allanen el camino para la finalización de sus carreras de grado.

El tercero y último de los encuentros pautados para esta segunda parte del ciclo contó con la participación de cuatro estudiantes de grado que colaboran en proyectos de investigación vigentes: Yamila Bustamante y Auca Marilef, en representación de FACE-UNCo; Jesica Suárez y Marianela Sarraile por FACSO-UNICEN -ésta última fue la anfitriona de la reunión-. Uno de los puntos más importantes sobre los que se organizó el diálogo fue la forma en que se incorporaron a proyectos de investigación durante la cursada de su carrera de grado. En este sentido, las estudiantes coinciden en que fue determinante el hecho de cursar materias de su carrera de grado con referentes de los grupos de investigación, quienes las pusieron al tanto de los proyectos vigentes, los temas que se investigan y las convocaron a ser parte del equipo. En ellos desempeñan diversas funciones -vinculadas sobre todo al trabajo de campo y su sistematización-, que les permiten adquirir experiencia, herramientas y técnicas para su desarrollo personal y profesional, así como participar de discusiones teórico-metodológicas que se generan al interior del grupo y les ayudan a visualizar problemáticas, desnaturalizar prácticas, entre otras cuestiones, lo que valoran como positivo para sus trayectorias.

Reflexiones finales

“Investigar es un oficio” sostiene Bourdieu (2003) en *El oficio de científico*, y como todo oficio se aprende a partir de la experiencia. La propuesta de comunicación pública de la ciencia “*Investigar en el campo educativo en pandemia: problemas y horizontes de posibilidad*” que organizó el NACT IFIPrac_Ed, puso en valor esa experiencia adquirida a partir del intercambio entre docentes-investigadores de distintas Universidades. Además abrió un espacio de diálogo en el que se puso sobre la mesa la *expertise* de éstos para sostener los proyectos de investigación en un contexto adverso como la pandemia de COVID-19, en donde ciertas reformulaciones -fundamentalmente metodológicas- fueron una constante. En todos los casos se valoró la incorporación de las tecnologías digitales a la práctica investigativa como estrategia que brindó la posibilidad de sostener la tarea producto de los intercambios y la reflexión permanente sobre los procesos que tenían lugar.

Por otra parte, en el ámbito de la investigación académica, existen supuestos y preconcepciones sobre esta tarea, que atentan a la progresiva incorporación de estudiantes nóveles en proyectos de investigación de distintos grupos y, por lo tanto, en el aprendizaje de la práctica investigativa. Con el propósito de incentivar la participación resulta fundamental difundir los circuitos de iniciación a la investigación, los proyectos que se encuentran vigentes, a los que se puede acceder de forma temprana ocupando distintos roles, para comenzar a nutrir los grupos de investigación con jóvenes interesados en desarrollarse en este campo profesional.

En este sentido, la segunda parte de este ciclo de conversaciones posibilitó el encuentro de trece jóvenes, en representación de cinco universidades públicas de Argentina, para dialogar sobre sus experiencias e intereses de formación en el ámbito de la investigación, también acerca de sus expectativas, intereses, y proyecciones a futuro, y puede considerarse como el puntapié inicial para el armado de una red de jóvenes con interés en la investigación en el ámbito educativo.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. Anagrama.
- Cortassa, C. (2010). "Asimetrías e interacciones. Un marco epistemológico y conceptual para la investigación de la comunicación pública de la ciencia". En *ArtefaCToS*, Vol. 3, N° 1.
- Cortassa, C. (2013). "Ciencia y audiencias. Aportes para consolidar una agenda de investigación". En *Diálogos de la Comunicación*, n°88.
- Garza Almanza, V. (2017). "Los medios sociales en la comunicación de la Ciencia y el Ambiente". En *Cultura Científica Y Tecnológica*, N° 61.
- Milán, M.; Mecha, R.; Fernández Bayo, I.; Menéndez, O.; Fuertes, J. (2019). La comunidad científica ante las redes sociales. *Guía de Actuación para Divulgar Ciencia a través de ellas*. Universidad Complutense de Madrid.

Capítulo 7: La continuidad pedagógica en los municipios de la región educativa N° 25 de la provincia de Buenos Aires, durante el aislamiento social preventivo y obligatorio

Stella Pasquariello

En este artículo se reseñan los resultados obtenidos en un relevamiento realizado en escuelas de la región educativa N°25, durante el año 2020, por el Observatorio de Educación: Políticas Públicas y Derechos (OEPPyD)¹⁶, de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), Universidad Nacional del Centro (UNICEN).

Cuando habían transcurrido los primeros seis meses de la no presencialidad escolar que instauró el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), el OEPPyD con la colaboración de la Jefatura de Educación de la Región N° 25, realizó un estudio sobre la Continuidad Pedagógica (CP) en las escuelas primarias y secundarias de la región. **Existía incertidumbre sobre su desarrollo dado la escasa información y la falta de evidencias rigurosas respecto de** las acciones que se estaban llevando adelante en las escuelas de los niveles obligatorios.

Esta región está conformada por los distritos de Azul, Bolívar, Olavarría y Tapalqué y cuenta con una población escolar de 87.471 estudiantes que estudian en 530 sedes o extensiones.

¹⁶ Aprobado por Res. N° 242.19 del Consejo Académico. FACSO.UNICEN

Reconfiguraciones de saberes y prácticas en educación. Informes de pandemia y pospandemia

Distrito	Matricula			Secciones		
	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado
Azul	24.897	19.105	5.792 1	1.128	922	206
Bolivar	13.547	12.118	1.429	618	568	50
Olavarría	44.538	34.939	9.599	1.916	1.558	358
Tapalqué	4.489	4.489	-	230	230	-
Región 25	87.471	70.651	16.820	3.892	3.278	614
PBA	5.218.472	3.686.775	1.531.697	201.956	146.363	55.593

Tabla 1. Total de matrícula y secciones, según distritos y sector de gestión. Región Educativa 25. AÑO 2019. Fuente: Relevamiento Anual 2019, Dirección de Información y Estadística, Subsecretaría de Planeamiento, DGCyE.

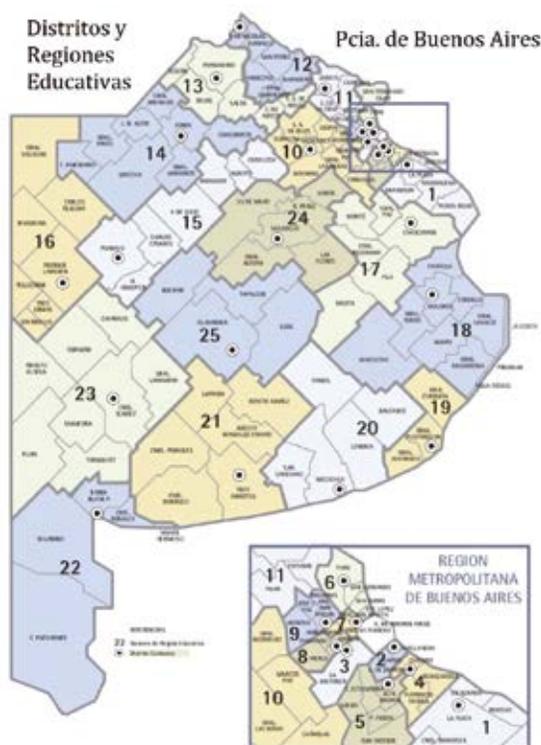
Distrito	Matricula			Secciones		
	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado
Azul	24.897	19.105	5.792 1	1.128	922	206
Bolivar	13.547	12.118	1.429	618	568	50
Olavarría	44.538	34.939	9.599	1.916	1.558	358
Tapalqué	4.489	4.489	-	230	230	-
Región 25	87.471	70.651	16.820	3.892	3.278	614
PBA	5.218.472	3.686.775	1.531.697	201.956	146.363	55.593

Tabla 2. Unidades de servicio (US) según distrito y sector de gestión. Región Educativa 25 – año 2019. Fuente: Relevamiento Anual 2019, Dirección de Información y Estadística, Subsecretaría de Planeamiento, DGCyE.

NOTA: En el sector de gestión estatal se contabilizan los establecimientos de dependencia "Oficial", "Nacional", "Otros Organismos" y "Municipal". En el sector privado se contabilizan los establecimientos de dependencia "Privada". Tapalqué no posee establecimientos educativos de gestión privada.

Todos los partidos de la provincia de Buenos Aires se encuentran agrupados en 25 regiones educativas a los fines de la administración, acompañamiento y supervisión de la actividad educativa.

Mapa 1. Regionalización Educativa. Distritos que conforman las 25 regiones educativas de la Provincia de Buenos Aires. Fuente: Portal abc.gov.ar.mapa escolar



El estudio de la **Continuidad Pedagógica en la Región N° 25** se propuso:

- Relevar información socio-educativa desde una perspectiva multidimensional priorizando la mirada de los actores involucrados en la CP
- Relevar datos de la cobertura de la CP según el soporte utilizado (virtual /cuadernillos) prácticas y estrategias para la organización pedagógica del Plan de Continuidad Pedagógica Y modalidades de interacción de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con las tareas educativas
- Identificar necesidades y/o dificultades (ambientales, de conectividad, de manejo de recursos tecnológicos, de condiciones socio-sanitarias, de comunicación, educativo, laboral, entre otras) de los grupos familiares, estudiantes y docentes para el seguimiento y acompañamiento del Plan de Continuidad Pedagógica.

Características del diseño metodológico

Para el relevamiento se organizaron 4 formularios de encuestas de autoadministración destinadas a supervisoras/es, directivos, docentes y estudiantes, bajo plataforma Google Drive, por considerarse una herramienta adecuada en el contexto del aislamiento por sus características de distribución, registro y recolección de información. No obstante advertimos sus limitaciones para alcanzar a la población escolar que no tenía acceso a telefonía (fija o celular) y/o a Internet.

Los cuestionarios semi-estructurados contaron con preguntas cerradas -en mayor proporción -tanto de selección única y/o de opciones múltiples, y -en menor proporción -de preguntas abiertas. Su distribución fue realizada por las Jefaturas educativas de cada uno de los distritos, a las diferentes instituciones educativas de nivel primario y secundario de gestión estatal. El criterio muestral dominante se basó en la disposición y confianza de los sujetos.

La recepción de las respuestas se mantuvo abierta desde el 15/7 al 14/8/20. Finalizado el periodo se recibieron 5143

respuestas de: 3913 estudiantes, 1045 docentes, 154 directivos y de 31 supervisoras/es.

El procesamiento de los datos se realizó mediante el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

En esta presentación, a los fines de respetar las normas de extensión establecida, se presenta una ajustada síntesis sobre algunos de los aspectos relevados a partir de las respuestas brindadas por las y los estudiantes y docentes.

A-Respuestas de las y los estudiantes.

3813 estudiantes respondieron la encuesta. El 58,7 % vivía en la ciudad de Olavarría; el 16,4 % en Azul; el 16,7 % en Bolívar y el 8,9 % en Tapalqué.

De los cuatros distritos de la Región, Olavarría¹⁷ presentó la mayor disposición de respuesta, lo que explica la supremacía porcentual de este distrito en todos los ítems indagados. El 48,1 % cursaba el nivel primario y el 51,9 % el nivel secundario.

Distritos Región 25	Niveles educativos		Total
	Primaria	Secundaria	
Azul	323	303	626
Bolívar	144	465	609
Olavarría	1240	998	2238
Tapalqué	125	215	340
	1832	1981	3813

Tabla 3. Total de estudiantes según nivel educativo al que concurren y distritos de residencia. Fuente: Elaboración propia.

En la situación de emergencia y crisis del 2020, uno de los mayores retos que enfrenta el sistema educativo ante el cierre de las escuelas, fue la de transformar la presencialidad a modelos pedagógicos de educación a distancia y/o virtual para garantizar la continuidad de los aprendizajes de las y los estudiantes. Las escuelas debieron

¹⁷ Olavarría es el distrito con mayor matrícula escolar y por ende tiene la mayor concentración de servicios educativos (tabla 1 y 2) y de docentes de la región

acompañar este proceso y, en este sentido, la comunicación fue una parte sustantiva para sostener el vínculo con las y los estudiantes y sus familias y para las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Al consultarles sobre la continuidad pedagógica, específicamente en relación a la recepción de tareas, los modos y frecuencia de la comunicación con las escuelas, el 99,8 % del total de encuestadas y encuestados de los 4 distritos de la Región, señaló haber recibido comunicaciones y tareas escolares de sus docentes durante el ASPO.

Distrito de residencia	Recibieron actividades o tareas durante ASP		Total
	Si	No	
Azul	624	2	626
Bolívar	609	0	609
Olavarría	2234	4	2238
Tapalqué	340	0	340
Total	3807	6	3813

Tabla 4. Estudiantes según distrito que recibieron tareas durante el ASPO.
Fuente: Elaboración propia.

Sobre los recursos y dispositivos disponibles en los hogares para participar del proceso educativo, el 98,4 % contaba con acceso a Internet. Solo el 1,6 % indicó no tenerlo, aunque utilizaba internet de un familiar o vecino.

Respecto de la dotación tecnológica disponible en los hogares el 68,2 % la consideró aceptable al disponer de celular, tablet y/o notebook y/o netbook propia, mientras que un 28,7 % debía utilizar dispositivos prestados y el 4,1 % no disponía. Un 46,5 % utilizaba el “celular propio” y un 28,8 % tenía “celular prestado” principalmente de sus madres. En este último caso pertenecían mayoritariamente al nivel primario.

Respecto de los recursos utilizados y las formas que adoptó la comunicación pedagógica señalaron usar 39 % aulas virtuales, grupos de Whatsapp 26 %, y correo electrónico 18 %, También cuadernillos del Ministerio Provincial y/o tareas impresas preparadas por docentes 17 %.

El 15,4 % participaba de la CP con modalidades mixtas, es decir, recibían trabajos impresos o los cuadernillos pero también mantenían contacto mediante entorno virtual. Con menor frecuencia de uso mencionaron a las redes sociales (Facebook), a la plataforma Zoom y a otras apps para reuniones o clases (2,6 %)

En alta proporción realizaban las tareas escolares que enviaban las y los docentes, y participaban de las clases que se ofrecían por diferentes medios (incluyendo programas de tv y radio de la región).

No obstante, un 82,5 % señaló que “siempre” o “algunas veces” tuvo dificultades en la resolución de las tareas escolares y necesitaron apoyo familiar para resolverlas, en tanto sólo un 17,5 % señaló realizarlas sin ayuda. La mayor dificultad se ubicó en la comprensión de las consignas, 41 % estudiantes del nivel secundario.

Acerca de las actividades habituales que realizan con mayor frecuencia en el hogar durante la cuarentena, el 95,1 % mencionó la realización de **tareas escolares**. Además, el 82,9 % expresó que también realizaba tareas de colaboración familiar como labores de limpieza, lavado, planchado y/o cocinando.

Cuando se les consultó sobre las expectativas por el retorno a la presencialidad: el 70,3 % manifestó deseos de volver a la escuela Mientras que el 20 % dijo “no saber si tiene ganas de regresar a la presencialidad” y el 9,7 % expresó “no querer volver a la escuela” Si bien fue alta la predisposición a la vuelta expresaron su temor a enfermarse de Coronavirus en la escuela. El deseo de volver a la escuela fue justificado por el 54,3 % para recibir explicaciones de las y los docentes cuando no entienden.

B-Respuestas de las y los Docentes

1045 docentes contestaron de forma voluntaria la encuesta: el 87,6 % fueron mujeres y el 12,4 % varones. El 56,7 % ubicó su residencia en Olavarría, mientras que el 18,9 % lo hizo en Azul, el 13,7 % Bolívar y el 10,7 % Tapalqué. Un 84,8 % tenía menos de 50 años de edad.

Distrito	Rango de edades de las y los docentes				
	20- 29	30- 39	40- 49	50- 59	60 y más
Azul	18	74	79	26	0
Bolivar	14	50	63	13	4
Olavarria	50	204	241	87	10
Tapalqué	21	37	35	15	4
Total	103	365	418	141	18

Tabla 5. Distribución de docentes según distritos de residencia y edad. Fuente: Elaboración propia.

El 50,8 % era docente del nivel primario (en escuelas urbanas y/o rurales) el 43,2 % del nivel secundario (en escuelas urbanas, rurales y/o técnicas) y un 2,3 % de la modalidad de Adultos. Del total sólo el 0,5 % señaló además desempeño en también profesor en el nivel superior.

El 99,2 % estaba implementando propuestas de continuidad pedagógica, a través de formatos varios (virtual, cuadernillos y/o tareas impresas y/o bajo formas combinadas) desde los inicios del ASPO. Un 88.1% indicó haberse comunicado durante el ASPO con las familias de las y los estudiantes, aunque presentaron variaciones en la frecuencia de los contactos Mientras un 38,2 % solo se comunicó ante demandas puntuales, el 17,9 % lo hacía regularmente “dos o tres veces por semana”, el 15,5 % todos los días, el 11,8 % una vez a la semana y el 4,8 % cada quince días. Un 11,8 % explicó que no se había comunicado hasta el momento de la aplicación de la encuesta.

Comunicación Escuela-estudiantes-familias	Frecuencia
Todos los días	341
Dos a tres veces por semana	340
Una vez a la semana	207
Cada quince días	63
Se comunica algunas veces	50
NEC	39

Tabla 6. Frecuencia de la comunicación escuela_estudiantes familias. Fuente: Elaboración propia.

El celular para el 97,4 % fue el mejor recurso para los contactos con familias y estudiantes.

Respecto de la dotación disponible, un 91,8 % contaba con computadora o tablet y un 50 % con impresoras y otros accesorios (como auriculares, micrófonos, etc.) que usaba como apoyo en sus clases.

Solo un 10,3 % indicó que tenía dispositivos desactualizados y un 8,6 % que no disponía de recursos tecnológicos y tenía dificultades económicas para poder adquirirlos.

Recursos disponibles	Distrito de pertenencia				
	Azul	Bolívar	Olavarría	Tapalqué	Total
Computadora/Tablet	179	131	553	99	962
Celular	194	144	574	110	1022
Paquete de datos/ Internet Domiciliaria	137	101	436	79	753
Impresora	114	95	369	50	628
Accesorios (auriculares, micrófonos, etc)	107	83	357	52	599
Necesita estos recursos pero no puedo adquirirlos	6	9	39	7	61
Otro	11	3	29	6	49
Total	198	144	594	112	1048

Tabla 7. Docentes y recursos disponibles según distritos. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la conectividad, el 71 % tenía buen acceso a Internet fija ya sea por paquete de datos o por internet domiciliaria; un 1,4 % compartía la conectividad con vecinos mientras un 1,9 % indicó tener problemas en la señal y el 4,2 % que no tenía conectividad en el hogar.

Al solicitar que evalúen las condiciones disponibles para desarrollar y llevar adelante las tareas de enseñanza, el 73,5 % dijo contar con “buenas”, “muy buenas” u “óptimas” condiciones materiales en el hogar.

¿Cómo calificaría a las condiciones laborales que dispone Ud. DURANTE el ASPO?	Distrito de pertenencia		
	Azul		Bolívar
Óptimas	13	9	61
Muy buenas	36	19	94
Buenas	102	77	279
Regulares	39	36	134

Tabla 8. Condiciones laborales DURANTE el ASPO según distritos de pertenencia. Fuente: Elaboración propia.

Las limitaciones en el uso de la tecnología y/o en la implementación de las modalidades del CP (virtual o cuadernillos) se presentaron en ambos niveles en los cuatro distritos.

En la organización de las secuencias de trabajo y en la selección de los contenidos indicaron que sus decisiones versaron durante los primeros meses en el planteo de tareas de repaso de contenidos (44,7 %) y, en los meses siguientes, incorporaron gradualmente algunos contenidos curriculares en relación al año que cursan las y los estudiantes (68,3 %). En el diseño de las propuestas priorizaron fortalecer las capacidades instrumentales y de comprensión (52,3 % y los aspectos actitudinales buscando dar apoyo a la dimensión emocional de las y los estudiantes (44,5 %). También dieron tratamiento a temas vinculados a la Pandemia del COVID -19 en particular, recomendaciones sobre el cuidado de la salud (46,2 %), y contenidos de Educación Sexual Integral, sobre derechos humanos y diversidad (36,8 %). Finalmente, más de la mitad de las y los docentes (52,8 %) propuso el desarrollo de proyectos colaborativos para realizar con familiares y la comunidad (principalmente en las efemérides patrias). Para acompañar y ayudar en la comprensión de las tareas escolares señalaron (en las preguntas abiertas) en algunos casos el uso de videos, y materiales diversos, ejercicios y videos disponibles en internet. Un alto porcentaje compartía audios explicativos por WhatsApp.

Ambos niveles mantuvieron una lógica de trabajo similar durante los primeros meses del ASPO.

Acerca del sostenimiento de la CP, el 59,4 % de las y los docentes consideró que el alumnado cumplía con las tareas escolares en la pandemia. Al ser consultados sobre el porcentaje de estudiantes que completaron y enviaron las tareas para su corrección, señalaron: menos de un 25 % de la clase, el 11,3 % de las y los encuestados; entre el 26 % y el 50 % de la clase, el 21 %; entre el 50 y al 75 % del alumnado, el 29 %; y del 76 % al 100 %, el 37,4 %.

El 56,7 % explicó que realizaba correcciones con devoluciones individuales y, además, un seguimiento de la participación de las y los estudiantes. Las devoluciones escritas y el uso de audios de WhatsApp fueron algunas de las estrategias adoptadas mayoritariamente en el nivel primario para ayudar en la comprensión de las consignas con orientaciones puntuales.

Las demoras en el completamiento de las tareas (73,3%) tanto como el no envío (38,2 %) fueron identificadas como obstáculos para el seguimiento de la continuidad pedagógica.

El 56,7 % indicó que el porcentaje de alumnos que presentó problemas para resolver las tareas fue inferior al 30 % de la clase, mientras que para un 27,3 % las dificultades se presentaron al 30 y 50 % de la clase y para el 15,9 % afectaron a más del 50 % de la clase.

En la resolución de las tareas registraron como dificultades, principalmente las relacionadas a confusiones en la interpretación de las consignas de trabajo (48,5 %), la presentación de tareas incompletas (42,9 %), problemas para el manejo de los recursos tecnológicos cuando se les indicaba hacerlo (41 %), falta de materiales bibliográficos de consulta en los hogares (26,7 %), desconocimiento sobre el uso de recursos de la web y para acceder a materiales de consulta sugeridos (25,4 %), dificultad para comunicarse con otros compañeros y sus familias y desarrollar algunas tareas grupales y cooperativas (21 %). También reconocen –en algunos casos - la falta de tiempo para hacer las tareas porque colaboraban con las tareas domésticas o de cuidado familiar (34,7 %) o tenía dificultades por atmósferas familiares de conflictividad (12,7 %). Un 45,7 % de las y los docentes señalaron haber identificado situaciones de vulneración de derechos en la población escolar a su cargo. El 40,3 % reconoció situaciones de “violencia intrafamiliar, el 4,1 % “ausencia o falta de recursos básicos”, el 17,6 % “abandono, y negligencia familiar en los cuidados de las/los hijas/os”, el 1,7 % “maltrato infantil físico y psicológico”, 0,3 % “presunción de abuso” y el 0,9 % “consumo de sustancias psicoactivas”.

Las percepciones del colectivo docente sobre la presencia de cambios en la jornada laboral sufridos durante el ASPO fue una temática de interés que se indagó en la encuesta. En cuanto a esta cuestión, en alto porcentaje, señalan cambios importantes en las condiciones laborales ante los nuevos requerimientos de la enseñanza (por la mudanza de la presencialidad a la virtualidad). En líneas generales refieren a la extensión de la jornada de trabajo, al aumento de demandas y al ámbito laboral (hogares).

Cuando se les solicita mayores especificaciones sobre la duración en horas de la jornada laboral indican que dicha jornada se extiende

entre 1 y 2 horas más durante el ASPO. Un 8,2 %; entre 3 y 4 horas más, un 21,5 %; entre 5 y 6 horas más, un 27,1 % y más de 7 horas laborales, un 43,1 %.

Horas dedicadas a las tareas docentes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Hasta una hora	16	1,5	1,5
Dos horas	70	6,7	6,7
Tres horas	78	7,4	7,4
Cuatro horas	148	14,1	14,1
Cinco horas	125	11,9	11,9
Seis horas	159	15,2	15,2
Siete horas	63	6	6

Tabla 9. Carga horaria dedicada a la tarea docente durante la Pandemia.
Fuente: Elaboración propia.

El aspecto que introdujo cambios en el trabajo docente señalado por las y los encuestados fue el tiempo dedicado al diseño y organización de la propuesta educativa, la búsqueda de recursos y la preparación de materiales específicos para el nuevo contexto de enseñanza.

Un punteo final e incompleto a modo de cierre

- Alcance de la Continuidad en los cuatro distritos de la Región 25. La comunicación con las escuelas se sostuvo durante los primeros meses de Pandemia. No se observaron diferencias significativas en el alcance de la CP entre las y los encuestados/os de los niveles primario y secundario de la región
- La participación en la continuidad pedagógica a través de diferentes modalidades, fue alto. Las diferencias se observan en la frecuencia del contacto con la escuela que fue mayor en el nivel primario.
- Dotación de recursos TIC y de conectividad en los hogares de docentes como de estudiantes de la región. Existe disponibilidad de al menos un dispositivo tecnológico (teléfono o tablet o computadora) funcionando en el hogar. El celular fue el dispositivo

más utilizado con relación a los demás medios de comunicación. Fue bajo el porcentaje de las y los docentes encuestadas/os que no disponía de dispositivos tecnológicos en funcionamiento o de acceso de internet.

- Importante porcentaje de estudiantes con dificultades para seguir las clases virtuales y la realización autónoma de las tareas. Diferencias en el cumplimiento de las tareas y en la participación de clases virtuales, que fue mayor en el nivel primario con relación al secundario.
- Alto porcentaje de devolución de las tareas escolares en los 4(cuatro) distritos de la región.
- Autopercepción de sobrecarga laboral de parte de las y los docentes encuestados.
- Nivel de respuesta favorable respecto de la ayuda y acompañamiento recibido principalmente por parte de pares y directivos para garantizar los procesos educativos mediados tecnológicamente.
- Satisfacción profesional por el trabajo de continuidad Pedagógica realizado en ambos niveles indagados.
- Alta disposición en docentes y estudiantes al retorno a las escuelas aunque con protocolos y cumplimiento de medidas sanitarias, de higiene y cuidado de la salud en las escuelas

Los diferentes informes producidos han sido un insumo importante para los equipos docentes y las investigaciones en curso del NACT IFIPrac_Ed, posibilitando el desarrollo de nuevas líneas de trabajo e intervenciones que realizaron los docentes investigadoras/es con los equipos docentes de la Región Educativa N °25.

Documentos referidos:

Resolución N° 242.19 del Consejo Académico. FACSO.UNICEN