



INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN
DOCENTE Y TÉCNICA N° 33

La 33

Revista Digital

Índice

| | |
|--|------------|
| A modo de presentación. <i>Seguir aprendiendo</i> | 3 |
| Editorial. <i>La educación continua, la educación permanente</i> | 5 |
| <i>Disponer preguntas y habilitar espacios para pensar juntos y juntas</i>, por Julieta Montero | 8 |
| <i>Aprender e investigar, dos desafíos transversales a la práctica docente</i>, por Marina Andrea- sen | 14 |
| <i>La corporeidad de las infancias: el abordaje docente en un contexto de bimodalidad</i>, por Ma- ría del Carmen Aguilar, Nadim Balul y Leticia Cabarcos Lodi | 16 |
| <i>El Vínculo pedagógico y la construcción de la autoridad pedagógica tanto en la presenciali- dad como en la virtualidad</i>, por Paola Rusconi, Luciano Ouwerkerk y María Gabriela Torna- bene | 27. |
| <i>Enseñar y aprender en la era digital ¿Solo se necesita una computadora?</i>, por Carina Castelli y Anahí López | 41 |
| <i>Habitando el cambio. Acceso, Atención y Presencia del EOE en contexto de pandemia</i>, por Barbara Morales y Milena Vazquez Soave | 49 |
| <i>La producción de saberes docentes en el Campo de la práctica durante el bienio 2020-2021 atravesado por la pandemia de COVID-19. Un estudio de caso sobre la enseñanza en el Insti- tuto Superior de Formación Docente y Técnica N° 68</i>, por Matías Sargiotti, Claudia Rivetta y Paula Soulages | 57 |
| <i>Manifestaciones de la afectividad y cómo se transformaron los modos de atención y estar presente de los docentes para sus estudiantes en la digitalidad</i>, por Gabriela Paola González | 69 |
| <i>WhatsApp y Classroom - Meet como medios pedagógicos en la enseñanza- aprendizaje de Geografía</i>, por Judit Hopúa | 82 |
| <i>Alfabetización informacional y didáctica de la enseñanza</i>, por Juan Pablo Salvaneschi y Jona- tan Ugalde | 95 |

A modo de presentación

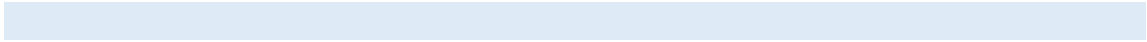
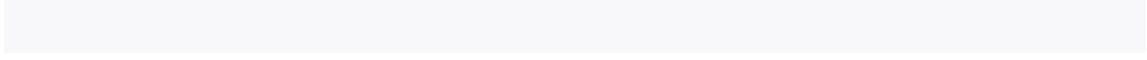
Seguir aprendiendo

Quien no puede aprender difícilmente puede enseñar. La provisoriedad del conocimiento científico, tecnológico al igual que la provisoriedad significativa de los textos muestran con claridad que todo saber es una dinámica continuamente interpelada que se resignifica cada vez que es puesta a prueba, desafiada por otro/a que pregunta, que no entiende, que cuestiona, que muestra su mirada única y diferente sobre objetos, situaciones, desarrollos teóricos. La reproducción como modo de distribución de saberes fue una política de homogeneización en algún momento concebida como necesaria para aglutinar detrás de algunas ideas o para construir comunidad, pero el vértigo de época y los modos de construir subjetividades y redes de difusión, de intereses y procederes no siempre claros y bien intencionados, abre un mundo donde enseñar y aprender se transforma en instantes de encuentros y de reformulaciones continuas de saberes y haceres.

Ser docente implica hoy participar de los múltiples diálogos en torno a los objetos y situaciones habilitando palabra, proponiendo encuadres, explorando modos de vinculación entre personas y objetos y una continua formación porque cada hecho educativo interpela y provoca a seguir pensando espacios y maneras de habilitar acceso y permanencia en los circuitos formativos.

Seguir aprendiendo es el norte, seguir aprendiendo adquiere la forma política de la educación de nuestro tiempo. “Cuando los medios de comunicación les muestran esencialmente una realidad que fascina, asombra o aterroriza y a la que debemos resignarnos, nuestra educación debe llevarles a cuestionar, a cuestionar, a cuestionar para ver que nada, nunca, se juega definitivamente. Cuando la sociedad les ordena pertenecer a un clan que les da identidad y seguridad, nuestra educación debe mostrarles que la verdadera felicidad está en la apertura a la alteridad. Cuando por todas partes se susurraba al oído que sólo se podía encontrar placer en el consumo desenfrenado de lo inagotable, nuestra educación debe mostrarles, a diario, que el verdadero placer reside en compartir lo inagotable: obras de arte y cultura, conocimiento y aprendizaje, transmisión y creación”. (Meirieu, 2020).

Seguir aprendiendo es la clave de estos tiempos para que no se clausuren las miradas, ni las palabras, ni las diversas maneras de ver el mundo y hacer con él y en él.



Editorial

La educación continua, la educación permanente

Reescribirse profesionalmente como la centralidad del hacer profesional de nuestros tiempos. En la raíz etimológica de la palabra educación subyacen dos sentidos: el de conducir, guiar, orientar y el de hacer salir, extraer, dar a luz. Educare y educere han desarrollado dos posturas en torno a las cuales se han desarrollado múltiples políticas en torno a la educación. Y también se ha planteado la posición de que en ambas posturas puede surgir la de la educación como confluencia, enlace y potenciación de ambas.

Tres tipos de educación se aceptan mundialmente la formal, la no formal y la informal. Freire habla de leer y aprender el mundo como el primigenio camino para aprender la cultura letrada, la palabra y a través de ella el legado, el conocimiento instituido, construido y privilegia cada punto de partida como el sentido mismo de incluir a todos/as en la oportunidad de aprender sin negarse a sí mismo ni a las miradas y perspectivas que cada uno suma a una comunidad de aprendientes. La ciudad educadora, primer paso para la escuela formal y las muchas formas de los aprendizajes no formales en la vida de los sujetos.

La educación continua es una prolongación de los espacios formales y emerge para atender las necesidades de especialización y actualización de todo profesional, hoy demandada como imprescindible. En cambio, la educación permanente es una visión filosófica de la vida tendente a desarrollar movimientos de formación individuales y colectivos liberadores; se sustenta en el principio de la educabilidad del hombre (A.Pérez Rojas, 2013). Es soporte de los tres tipos de educación y da sentido a las interconexiones que se generan a través de los distintos espacios formales, no formales e informales.

En 1997, en la Declaración de Hamburgo de la Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, se sostenía que “La educación de las personas adultas es más que un derecho: es una de las llaves de acceso al siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para participar plenamente en la sociedad. Es un concepto sumamente eficaz para fomentar un desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la equidad entre los géneros y el desarrollo científico, social y económico, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia. El aprendizaje de adultos puede configurar la identidad y dar significado a

la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad de géneros, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas”.

Un año después, en la Declaración de Mumbai sobre el aprendizaje Permanente, la Ciudadanía Activa y la Reforma de la Educación Superior (1998), se afirmaba que: *“Tomar en serio los ideales del aprendizaje permanente tiene consecuencias de gran alcance para nuestra comprensión de lo que es el saber, de lo que es la enseñanza, de lo que es la investigación y de lo que es el compromiso con la comunidad. Se ha sugerido algunas veces que los grupos dominantes del saber en nuestras instituciones de educación superior representan un grupo parcial y, en un sentido histórico, un grupo colonizado del saber. La educación permanente apoya la descolonización de las mentes incentivando la reconsideración de las relaciones existentes entre el conocimiento científico, frecuentemente entendido como el oficial, y los conocimientos muy diversos de comunidades, culturas y contextos locales”.*

Esa descolonización de las mentes a través de la reconsideración de las relaciones existentes entre el conocimiento instituido y los más diversos saberes de las comunidades es el escenario de la educación permanente hoy interconectando lo formal, lo informal y lo no formal.

La formación permanente en la educación Superior de la provincia

En esta edición, compartimos los trabajos finales del Postítulo de especialización docente de Nivel Superior en Educación Digital. Es uno de los que desarrolla la Dirección de Educación permanente. Esta Dirección tiene la intención de profundizar el camino en áreas de Postítulo, tanto como en los ateneos y la puesta de nuevos cursos, más allá de considerar segundas cohortes. La formación docente en los Postítulos es una profunda articulación entre las dos direcciones. Estos Postítulos, anclados en los institutos, más allá de la especialización para quienes los cursan, plantean institucionalizar las prácticas pedagógicas de los institutos y dar continuidad con especializaciones que fortalezcan las líneas políticas de la formación docente en la provincia de Buenos Aires.

La Educación Superior articula sus Direcciones en torno a pensar una formación docente inicial y permanente en diálogo, retroalimentándose mutuamente, problematizando la escuela, en sus diferentes expresiones y aulas.

La Dirección de Formación Docente Inicial (DFDI) se propone el abordaje de las transformaciones del mundo contemporáneo, entre las cuales destacamos como priorida-

des la cultura digital, la educación ambiental y la Educación Sexual Integral (ESI) con perspectiva de género en la formación docente.

La Dirección de Formación Docente Permanente (DFDP) se ocupa de fortalecer los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE), así como las instituciones que impulsan, consensuan y articulan las acciones de formación permanente en todo el territorio provincial. Para ello, trabaja en el desarrollo de propuestas formativas para las y los docentes, centradas en el reconocimiento de sus experiencias y saberes. Y considerando a las escuelas como espacios clave de la formación, en tanto acción colectiva situada que se realiza entre profesionales que comparten ese espacio en común.

Entre los objetivos del área, está el de responder a los desafíos de enseñar en este contexto de complejidad, a partir de un trabajo en mesas de acompañamiento a las escuelas y de las distintas propuestas formativas cursos, talleres, ateneos, seminarios, conversatorios, entre otros tantos espacios de la formación permanente. Las Especializaciones Docentes de Nivel Superior promovidas desde la Dirección Provincial de Educación Superior buscan pensar la escuela y la enseñanza en diálogo con las claves de la época, renovando las agendas de la formación y encarando debates que hoy resultan irrenunciables. Se proponen como espacios de reflexión y producción de saberes en torno a los desafíos que presentan las escuelas, las y los estudiantes y la enseñanza en el escenario contemporáneo.

Disponer preguntas y habilitar espacios para pensar juntos y juntas

Especialización Docente de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital

Por Julieta Montero

Cuando en septiembre de 2020 empezamos a pensar el *postítulo de Escuelas y Cultura Digital* desde la Dirección Provincial de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires, teníamos más preguntas que respuestas. Algunas ya las veníamos trabajando desde el área de Cultura Digital junto al equipo de la Dirección de Formación Docente Permanente y con Formación Inicial, en especial aquellas sobre qué inclusión digital para este tiempo (de pandemia, pero no solo de pandemia). Otras fueron nuevas, propias de este recorrido de formación, aunque comunes a otros postítulos que se pensaban en paralelo como el de Identidades Bonaerenses y Educación Ambiental, y estas tenían que ver con la producción del saber docente como práctica de formación.

Para las reflexiones sobre la escuela y la cultura digital, invitamos a pensar a un grupo de autores diverso (en geografías y recorridos) que se conformó con compañeros y compañeras del sistema formador provincial y universitario, presencial y a distancia, gente que veníamos leyendo y que ya nos estaba ayudando a pensar el tema: Nicolás Welschinger, Charis Giller, Mariel Rabasa, David Bressán, Federico Ayciriet y Alejo González López Ledesma. Un grupo que nos acompañó no sólo en la génesis del proyecto sino durante toda la primera cohorte. Además y a través de un acuerdo con el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) de Córdoba, sumamos clases de Inés Dussel (nuestra referente para casi todo) y Ariel Benasayag que ya estaban escritas y consideramos de un valor inestimable.

En relación a la sistematización del saber hacer en la práctica docente, fueron fundamentales (y extensas) las discusiones con Pablo Bana y Carolina García y ellas se sumaron también Florencia Stubrin como coordinadora del área de postítulos y Alejandra Birgin (también

referencia constante y madre de esta bestia), quien al momento estaba al frente de la Dirección Provincial de Educación Superior y fue central a la hora de instalar la reflexión desde la pregunta. Desde cada postítulo construimos respuestas/propuestas diferentes para este interrogante, siempre provisionarias y en constante revisión, aún mientras se escriben estas letras.

A estas reflexiones se sumaron también los 31 tutores desde 25 ISFD e ISFDyT distribuidos por toda la provincia, cada uno y cada una con recorridos propios en el área de la educación y los medios digitales y en la formación docente inicial y permanente. Y también se sumaron unos 3300 cursantes, docentes de todos los niveles y modalidades, quienes a través de sus participaciones y especialmente de los más de 600 trabajos finales como los que se publican en este volumen, sumaron puntos de vista, respuestas más o menos provisionarias y, por supuesto, nuevas preguntas.

Hechas las presentaciones y rendidos los honores al trabajo, profundizaremos a continuación sobre las dos líneas de reflexión antes esbozadas.

Qué inclusión digital para este tiempo

Hay varias cosas que los discursos (pedagógicos, comerciales, mediáticos, escolares) sobre la inclusión digital y la educación tienen en común con demasiada frecuencia. Por ejemplo, que los medios digitales son nuevos o representan *lo nuevo*, por lo general en oposición a *lo viejo* que sería la escuela y lo escolar, los docentes, los contenidos, la enseñanza. Que son *inevitables*, que su inclusión en la escuela debe suceder, incluso que sucederá aunque no hagamos nada. Y especialmente que son *la solución* para todos los males escolares, para todos los problemas de la enseñanza, del sentido de la escuela y de los futuros posibles que desde allí se puedan proponer.

Lo que atraviesa estas ideas es un discurso que tiene mucho de crítica antiescolar, como señalan Dussel (2020) y González López y Pangrazio (2021) entre otros. Y entonces ¿cómo pensar un abordaje de la cultura digital en defensa de la escuela? ¿Cómo proponer reflexiones, problemas, modos de trabajo en las aulas que no renieguen de la escuela sino que nos ayuden a construir experiencias de enseñanza ricas, participativas y significativas? ¿Qué de la cultura digital necesitamos problematizar, desarmar, profanar en la escuela para que sea posible para los nuevos transitar este mundo y el que viene? ¿Cómo traer los medios digitales para transformar, no ya la escuela sino el mundo?

El primer paso para construir respuestas colectivas fue posicionarnos en la escuela y en la pedagogía. Es decir, buscamos invertir desde donde miramos el problema: desde la escuela, los problemas escolares, las preguntas de la tarea docente, los desafíos cotidianos de las aulas reales del territorio y los territorios. Y entonces aparecieron las preguntas en relación al currículum, la alfabetización, la presencia (en pandemia), la atención, los modos de conocer, la evaluación y la autoridad como problemas pedagógicos de este y todos los tiempos y que podíamos pensar en relación a su diálogo con las nuevas condiciones de la cultura en tiempos digitales, que bastante poco se parecía a la infraestructura cultural que había dado origen a la escuela.

¿Cómo cambia la selección y jerarquización de los contenidos de la transmisión si el saber ya no se guarda en bibliotecas sino que se distribuye según nuevas lógicas? ¿Qué significa saber leer y escribir en un mundo de pantallas múltiples pero también desiguales? ¿Qué significa estar/tener presente en la escuela cuando el espacio y el tiempo del aula se trasladan a lo doméstico? ¿Cómo invitamos a las y los estudiantes a mirar en profundidad (de cerca pero con distancia crítica) un objeto o un tema de estudio en tiempos de atención fragmentada y 24/7? ¿Cómo los modos de conocer propios de la cultura digital entran en diálogo y tensionan la propuesta escolar y sus modelos de transmisión? ¿Cómo interrogan las nuevas autorías múltiples y colectivas la evaluación en la escuela, cómo reponemos una autoridad pedagógica sin intentar restaurar los usos y costumbres de una institución en declive? Estas son las preguntas que constituyeron la columna vertebral del postítulo y sus posibles respuestas dieron origen a cada uno de los módulos de la propuesta.

El segundo paso fue, desde estas preguntas, entrar en lo específico de este tiempo. Porque el mundo ya no es el mismo que en 2010, cuando se lanzó Conectar Igualdad, y algunas cosas de la cultura digital que por aquel entonces eran sospecha, hoy se configuraban como certezas preocupantes. Por ejemplo, el modelo de acumulación de la riqueza de las redes y las plataformas, basado en el almacenamiento masivo de datos producidos por los usuarios y transformados en algoritmos con un indiscutible poder para recortar y predecir el mundo a escala milimétrica. La fragmentación de lo común que resulta de esos mundos costumizados que habitamos, que ya ni siquiera nos encuentra todas las noches mirando de a millones el mismo programa de televisión. La plataformización del trabajo, ya no flexibilizado y transnacionalizado sino reducido al vínculo de una trabajador/a con una app, sin responsabilidades ni derechos.

En este contexto, la escuela se convierte en un lugar privilegiado desde donde interrogar lo que pasa y construir respuestas colectivas, como espacio que todavía se sostiene a partir del proyecto de un mundo común. La escuela es ese espacio donde todavía nos encontramos, donde todavía estudiamos, donde queremos estar con otros que no son iguales a nosotros, donde los adultos entregamos el mundo a los que vienen. Ese mundo que también es digital y que los chicos y las chicas van a tener que navegar con más o menos idea de los desafíos. Y en eso, claro somos educadores, siempre es mejor saber de qué se trata.

Pensar la formación docente como espacio de producción

La segunda línea de interrogación se propone por qué pensar un postítulo de formación docente como un espacio de producción de saber. Por un lado y en clave histórica, para acortar la brecha entre el saber pedagógico y el saber de la práctica docente como dos formas de producción del conocimiento en el campo de la enseñanza y la educación escolar que no siempre dialogan y que se articulan desigualmente. Por otro, porque abordar esa brecha supone poner en valor el saber de la práctica, buscar juntos y juntas una voz, un tono, un modo de decir que dispute las jerarquías y entre de lleno en la discusión.

Al mismo tiempo, la práctica de traer al frente la producción de saber de las y los docentes, tiene por objeto desterrar cualquier asomo de la “hipótesis de la carencia” como sentido de la formación. Se trata de trabajar contra la idea de que *“nada de aquello que tienen, conocen, disponen y acumulan como experiencia y saber en su práctica enseñante puede ser considerado como capital cultural valioso para ser transmitido”* (Birgin y Serra, 2012, p. 214), para en cambio ubicar el desafío de sistematizar lo hecho, dicho y pensado para contar a otros la propia experiencia y mirada sobre el oficio de enseñar en el centro de la escena, con toda la fuerza que sea posible.

Por supuesto, esto no fue sin complejidad, porque se trata de proponer una producción que acompañe la singularidad desde el marco de un dispositivo masivo y complejo (como suele ser la enseñanza y la formación en la provincia de Buenos Aires), en el marco de un tiempo y un espacio acotado y sosteniendo la propuesta desde la total virtualidad, sin esos espacios de encuentro e intercambio cuerpo a cuerpo que nos imaginamos al soñar el proyecto. Complejo pensarlo, complejo acompañarlo: también fue un desafío pensar el ida y vuelta, los apoyos, las entregas parciales, las devoluciones, el sostenimiento en el tiempo de un pro-

yecto que, para la mayoría de los docentes, era nuevo y desconocido. Y aquí también fuimos haciendo camino al andar.

La propuesta hoy

De lo que se trata este volumen, entonces, es de ver qué hicieron las y los docentes que cursaron el postítulo con la propuesta que pusimos a disposición, conocer en la lectura posibles respuestas y nuevos interrogantes, miradas sobre la práctica desde un posicionamiento distinto al habitual cuando pensamos la escuela y la cultura digital. Su lectura, nos llena de orgullo decirlo, es parte de ese proyecto inacabado que es el postítulo, son trabajos que se suman a la larga línea de preguntas y sospechas que supimos construir, un ejercicio reflexivo que vuelve sobre las prácticas docentes para pensar la escuela y la enseñanza en el contexto de las nuevas condiciones de la cultura extramuros.

También es necesario decir que el registro de las producciones del postítulo de escuelas y cultura digital es necesariamente un registro de las experiencias de la escuela en pandemia, una memoria de un tiempo en que la escuela como espacio sociotécnico se reconfiguró como nunca lo había hecho. Es por eso que la multiplicidad de experiencias que se registran en estos trabajos da cuenta de la multiplicidad de experiencias que se vivieron en pandemia y en ese sentido debemos reconocer que los años 2020 y 2021 fueron un período fértil en experiencias empíricas de implementación con sentido pedagógico de propuestas de enseñanza mediadas por medios digitales.

Las y los invitamos entonces a sumarse a esta lectura, con preguntas propias y nuevas, para ensayar respuestas y buscar el lugar más cómodo (?) para seguir pensando el tema, tal vez con algunas herramientas conceptuales que pueden resultar novedosas. Y desde un posicionamiento que respeta y reconoce la enorme y hermoso trabajo de transmitir la cultura que todos los días sucede en nuestras escuelas gracias a cada maestro y cada maestra que no se conforma solo con mirar el mundo como es sino que elige invitar a soñar cómo queremos que sea.

Referencias

Dussel, I. (2010). Escuelas y saberes en la cultura digital. Perspectivas y debates en torno a las alfabetizaciones y las nuevas formas de conocimiento. En M. Pereyra y A. Luzón (Comps.), *Los multialfabetismos en las sociedades del conocimiento*. Granada: Aljibe.

González López, A. y Pangrazio, L. (2021) El currículum argentino de Educación digital: un análisis de la dimensión “crítica” de las competencias digitales. *Praxis educativa*, Vol. 25, No 1 enero – abril 2021 – E - ISSN 2313-934X. pp. 1-23.

Serra, S. y Birgin, A. (2012) Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas. En Birgin, A. (comp) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Aprender e investigar, dos desafíos transversales a la práctica docente

Por Marina S.Andreasen

*“Simplemente no puedo pensar por los otros,
ni para los otros,
ni sin los otros”*

Paulo Freire

La *Especialización Docente de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital* incluyó, además de distintos módulos teóricos, un trayecto transversal de producción situada, que implicó una apuesta diferente, jugada, en relación a la participación y la implicación de las y los docentes con la propuesta formativa.

En este trayecto transversal, que se dió durante todo el año 2021 en formato de taller virtual sincrónico, se propuso:

- ★ **Trabajar entre colegas.** Formar duplas o ternas pedagógicas para pensar y trabajar en conjunto, asumiendo el intercambio y la conversación interdisciplinaria como partes valiosas y enriquecedoras del trabajo docente.
- ★ **Reflexionar e indagar sobre prácticas situadas.** Jerarquizar como objeto de investigación a las mismas prácticas y escenarios concretos, singulares y propios de las tareas y situaciones cotidianas de enseñanza y aprendizaje.
- ★ **Incorporar la pregunta como herramienta de trabajo,** aprender o reaprender a ensayar y *pensar en borrador*, sin apresurarse por saber las respuestas o enunciar “las verdades”, encontrando un lugar de trabajo y reflexión allí donde habita *lo que no sabemos*.
- ★ **Ubicar a las y los docentes en el lugar de intelectuales y productores de cultura,** es decir, como productores y constructores de conocimiento. *¿Quiénes, si no las y los do-*

centes, podemos enunciar, reflexionar y evaluar las situaciones escolares de las que somos protagonistas?

★ **Asumir la escuela como espacio de reflexión** (y no solo de acción)

Atravesar este recorrido no fué siempre una tarea sencilla. Muchas matrices nos atravesaron con sus fórmulas repetidas acerca de lo que implica ser y hacer docencia, así como lo que implica estudiar y ser estudiante.

Los artículos que encontrará a continuación no brindarán recetas acerca de cómo investigar en la escuela, ni tampoco verdades acerca de cómo es ninguna situación escolar que pueda ser generalizable. Por el contrario, comparten experiencias concretas, dificultades y procesos de aprendizaje, testimonios, reflexiones sobre recorridos singulares. Pistas sobre diseños metodológicos, sugerencias de lecturas y marcos teóricos, imbricados con los contextos locales, siempre desde las miradas situadas de las y los docentes.

Queda abierta la puerta, para quien guste acercarse a ver de qué se trata....

“La corporeidad de las infancias: el abordaje docente en un contexto de bimodalidad”. Un estudio de caso en el jardín N° 910 de Tres Arroyos

Por *María del Carmen Aguilar, Nadin Balul y Leticia Cabarcos Lodi**

Resumen

La presente investigación trata sobre la corporeidad de las infancias y el abordaje docente en un contexto de bimodalidad, durante el primer cuatrimestre escolar del 2021. Buscamos analizar el accionar docente en cuanto a recursos, estrategias y dificultades que se presentaron durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Tomamos el método mixto para analizar los datos obtenidos respecto a las situaciones de enseñanza en salas de 3° Sección de un jardín de Tres Arroyos.

Durante este recorrido encontramos cómo las tensiones entre justicia curricular, curaduría y la corporeidad como contenido, se entrelazaron buscando garantizar el derecho a la educación.

Introducción

Para realizar nuestro proyecto anual final del postítulo “Escuelas y cultura digital”, siendo dos de nosotras profesoras de educación física y una profesora de educación especial, nos resultó relevante investigar sobre la construcción de la corporeidad en el nivel inicial y cómo este contenido se vio afectado durante la bimodalidad del 2021. En este nivel educativo, se enriquece la experiencia corporal y motriz de las/os niñas/os mediante la construcción progresiva, placentera y significativa de saberes que les permitan conocer y sentirse bien en y con su cuerpo, desenvolverse en distintos ambientes y relacionarse con los otros. Por esta razón, nos interesa hacer esta investigación centrándonos en la revisión de las prácticas docentes y la justicia curricular.

Nos planteamos el siguiente problema:

Durante la bimodalidad del primer cuatrimestre de 2021, en el Jardín N° 910 de la ciudad de Tres Arroyos, ¿qué recursos y estrategias lúdicas utilizaron las/os docentes de las salas de 5 años para favorecer en la construcción de la corporeidad, el reconocimiento del propio cuerpo? ¿Cuáles fueron las dificultades que se les presentaron tanto en la presencialidad como en la virtualidad? ¿Cómo las abordan para favorecer instancias de enseñanza cuidadas y participativas?

Tal como mencionamos anteriormente, nuestro referente empírico será el Jardín N°910 ubicado en el macrocentro de la ciudad de Tres Arroyos, al cual concurren alumnas/os pertenecientes a dicha zona y también de la periferia. Específicamente analizaremos y estudiaremos el abordaje de las profesoras de sala y de educación física en el grupo de niñas y niños de Sala de 5 (Tercera sección) de ambos turnos.

Marco conceptual

La pandemia por COVID-19 en 2020, con una educación plenamente virtual, y la bimodalidad planteada para 2021, puso de manifiesto la importancia de las TIC como recurso sumamente valioso para las prácticas educativas. Además de posibilitar nuevas modalidades de enseñanza y de aprendizaje acordes a la época, promueven nuevas formas de comunicación entre docentes y alumnas/os, siendo éste un punto fundamental a la hora de garantizar el derecho a la educación y la continuidad pedagógica durante la virtualidad.

La necesidad de brindar a las/os alumnas/os experiencias educativas a distancia, que no podían ser planteadas como las llevábamos a cabo en la presencialidad, sino que requerían que modifiquemos estrategias y recursos para que sean significativas, puso de manifiesto la urgencia de mejorar la alfabetización digital desde el sistema educativo. Ésta es definida por Buckingham (2007), como los conocimientos y habilidades adquiridos por las/os alumnas/os sobre los medios, y la repentina virtualidad nos demostró las falencias al respecto. A pesar de que las/os alumnos/as han nacido en la era tecnológica (llamados por eso nativos tecnológicos), no están verdaderamente alfabetizados en la misma y nosotras/os como docentes, debemos profundizar esos conocimientos para poder llevarlos a la práctica.

Por ser el sistema educativo transmisor del legado cultural, debe adaptarse a las nuevas transformaciones sociales respecto de la cultura digital, repensando y pro-

fundizando el desarrollo de prácticas de enseñanza que alienten la ciudadanía digital, es decir, el derecho de las/os estudiantes a acceder a conocimientos sobre tecnología, tal como se plantea en el Marco Curricular Referencial (2018).

Como dice Buckingham (2007) , tenemos que entender que *“Fuera de la escuela, los niños se están relacionando con estos medios no como tecnologías sino como formas culturales. El problema que plantea la mayoría de los usos educativos de esos medios es que los sigue considerando meros medios instrumentales de distribuir información, como si fueran herramientas neutras o materiales de enseñanza”* (pág 187). Por lo tanto, **desde el ámbito escolar debemos incentivar y formar ciudadanas/os críticas/os frente a estas nuevas formas de cultura para que interpreten, entiendan, y cuestionen; para que tengan la posibilidad de producir y no sólo consumir a través de los medios.**

Para enfrentar la alfabetización digital es necesario que desde los primeros niveles del sistema educativo, las/os docentes realizamos el proceso de curación, cuya principal característica es la de agregar valor y producir saberes desde nuestra mirada pedagógica. En este proceso, realizamos no sólo la selección de contenidos, sino que también las apropiaciones y recontextualizaciones del diseño curricular, para poder implementarlos en un contexto áulico determinado. Esta actividad propone la resignificación de recursos existentes, que habiliten a las/os estudiantes para abordar los diferentes modos de conocimiento en su máxima complejidad posible. Es nuestro deber como docentes, sacar el mayor provecho de las potencialidades que nos ofrece la cultura digital, realizando la traducción pedagógica pertinente a la hora de enseñar y aprender.

Asimismo, la bimodalidad producto de la pandemia por Covid-19 presentó desafíos en el quehacer docente, algunos de ellos son:

En primer lugar, en el caso de las/os alumnas/os de las edades abarcadas en nuestro planteo del problema, hay una mediación previa al acceso a la tecnología: las/os adultas/os a cargo. Y si bien nosotros/as como docentes durante la virtualidad enviamos actividades con un sentido pedagógico, debemos reconocer que, en muchos casos, durante los momentos de ocio, las/os niñas/os acceden a contenidos a través de las pantallas que no siempre son acorde a sus edades y desarrollo integral. Podemos observarlas/os con corta edad manejar el táctil de tablets y celulares pasando de un video a otro por su propia cuenta, entrando en juego los algoritmos,¹ brindando cierto

tipo de contenido y vedando otro de acuerdo a las visitas anteriores. En este punto como docentes podemos intervenir, por ejemplo, brindando a las/os adultas/os a cargo información sobre páginas y contenidos que sean enriquecedores para las/os niñas/os en esos momentos de ocio que dedican a la tecnología.

En segundo lugar, es importante mencionar que nuestro rol docente como curadoras/es, debe tener como objetivo el mayor acercamiento posible a una justicia curricular. Para ello ha de ser necesario revisar los contenidos, las metodologías y las estrategias de enseñanza, contextualizándolas ante situaciones reales de diversidad en las salas que requieren otras formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje. En el caso de la cultura digital, la curaduría educativa orientada por la justicia curricular, tiene el potencial de construir criterios y lógicas de jerarquización para contrarrestar los criterios de popularidad y viralización con los que operan los algoritmos de las plataformas comerciales.

Otra cuestión que no podemos olvidar al hablar de justicia curricular y que se evidenció durante la pandemia, son los diferentes matices socioculturales presentes en nuestras comunidades educativas. La necesidad inminente de replantearse el posicionamiento frente a una educación inclusiva, como plantea el Marco Curricular Referencial (2018), para brindar respuestas apropiadas a la diversidad de estilos de aprendizaje y en relación con el entramado social, garantizando los apoyos para el acceso y la participación de todas/os las/os estudiantes en la apropiación de los contenidos que circulan en el jardín de infantes.

En tercer lugar, en nuestro planteamiento del problema, desde un contexto de bimodalidad focalizamos la investigación en el desarrollo de la corporeidad. Entendiendo a ésta como la presencia en el mundo de los sujetos, que constituye una dimensión significativa del ser humano, construyéndose en el transcurso de la vida, de forma simultánea (orgánica y subjetiva), tal como plantea el Diseño Curricular de Nivel Inicial (2018). Se trata de una construcción permanente del sujeto es decir, que es un proceso continuo que se caracteriza por ser individual, debido a que cada ser presenta una historia, sentimientos, emociones, pensamientos que los hacen únicos en el mundo. Este concepto, complejo, **además de tener en cuenta el cuerpo y el movimiento, integra otros aspectos del sujeto, ya que es una unidad que fusiona la parte física y funcional del cuerpo con lo cognitivo, afectivo, emocional, actitudinal, social y cultural. Es por eso que se hace fundamental el contacto con el/la otro/a, tanto con pares como con docentes que realicen intervenciones pedagógicas que la favorezcan.**

Como plantea Llery Ponce (2021), el nivel inicial enriquece la experiencia corporal y motriz de las/os niños, mediante la construcción progresiva, placentera y significativa de saberes que les permitan conocer y sentirse bien en y con su cuerpo, desenvolverse en distintos ambientes y relacionarse con las/os otras/os. Además, en estas edades son fundamentales las experiencias sensoriales para conocer y conceptualizar el mundo.

Ante estas modificaciones dadas por la bimodalidad, nos proponemos analizar la situación actual respecto al abordaje de este contenido, la corporeidad.

Es por ello que, ante estas cuestiones que se han visto modificadas con la bimodalidad, nos proponemos analizar mediante nuestra investigación la situación actual respecto al abordaje de este contenido, la corporeidad.

Diseño metodológico

Al momento de llevar a cabo nuestra investigación utilizamos un método mixto buscando integrar los métodos cualitativos y cuantitativos como una manera de potenciar las bondades y funcionalidades que cada método por separado conlleva. Nos planteamos los siguientes objetivos:

- Conocer y analizar las estrategias lúdicas y los recursos que utilizaron las docentes de sala de 5 para desarrollar el contenido de construcción de la corporeidad, el reconocimiento del propio cuerpo.
- Conocer y analizar las dificultades presentadas durante la bimodalidad del primer cuatrimestre del 2021.

Los instrumentos utilizados para alcanzar dichos objetivos constaron de:

- Observación mediante lista de cotejo de videos enviados a los alumnos, tanto por las docentes de sala como por las de educación física.
- Observación de las planificaciones de las docentes.
- Entrevista semiestructurada a las docentes.

Informe de los datos obtenidos en el trabajo de campo

Para realizar nuestro análisis de videos de las propuestas enviadas por las docentes de educación física, pudimos recolectar 10 muestras (se enviaba una por semana). En las mismas,

podimos observar que, en un primer momento, el 40% fue planteada desde el método asignación de tareas, mientras que el resto se planteó en igual medida, desde el método de resolución de problemas y del de descubrimiento guiado. Una vez planteada la actividad central, el 60% siguió siendo una actividad completamente guiada, mientras que en un 40% la docente invita a la exploración y sólo un 10% invita al alumno a crear nuevas actividades en base a la planteada en un primer momento.

En cuanto a la implicación de otros actores, en un 60% de las mismas se invita a participar a la familia, teniendo la posibilidad en un 80% de ellas de hacerla de manera individual o en compañía; en un 10% se requiere la participación de un otro sí o sí y en igual medida se plantearon actividades para que las/os alumnas/os las realicen solas/os.

A la hora de analizar los requerimientos corporales de las actividades propuestas en el área, podemos observar que el 80% requirió del alumna/o un nivel intermedio de movimiento, mientras que el 20% restante fueron actividades de poco movimiento corporal. En cuanto a la implicación sensorial propuesta en las mismas, un 50% de las actividades tuvo un requerimiento leve, un 30% moderado y un 20% fue nula.

Por último, al indagar sobre los recursos materiales pedidos para las actividades, observamos que hubo igual cantidad de propuestas en las que se solicitó material como en las que no. De las mismas, para el 90% de las propuestas, se pidieron elementos que son habituales tenerlos en el hogar, mientras que en el resto de las actividades no se solicitaba material. A su vez, en el 70% de los casos se brindaban opciones para reemplazar el material requerido, mientras que el 30% restante no (porque no lo requería).

Al querer recopilar videos y documentos de las propuestas de las docentes de sala, observamos que la mayoría eran sobre contenidos de otras áreas (fundamentalmente prácticas del lenguaje y matemática). Sólo pudimos ver dos actividades, en las que se abordaba la corporeidad, una sobre las emociones y otros juegos tradicionales.

Realizamos tres entrevistas, dos realizadas a docentes de sala y una tercera a la profesora de educación física. Al preguntarles cómo caracterizarían la enseñanza en bimodalidad, surgen palabras como “compleja”, “desafío”, “desigualdad” y en uno de los casos, “estresante”. Las maestras de sala dicen haber tenido un buen nivel de respuesta de las actividades enviadas durante la semana virtual. Ambas lo adjudican a que hubo una muy buena predisposición de las familias sumado a que no se “bombardeó” con actividades virtuales como había sucedido durante el 2020.

En cambio, la docente de educación física obtuvo muy poca respuesta, pero

las/os niños/as le comentaban al volver a la presencialidad, que habían realizado la propuesta. En los 3 casos, las actividades que se enviaban en formato video (previamente editado con algún programa como Inshot), eran subidas al canal de youtube y a su vez, se enviaban por whatsapp (en un caso a un grupo común, en otro como mensaje de difusión). Para los encuentros sincrónicos utilizaron las salas de facebook y zoom. También recurrieron a videollamadas de whatsapp en casos particulares. Además, aprovechaban para enviar actividades escritas (sobre todo a aquellos que no tenían buena conectividad) los viernes de las semanas de presencialidad y cuando las familias retiraban los bolsos de mercadería. En todos los casos sostienen que las respuestas recibidas de parte de las/os alumnas/os, eran acordes a lo pedido.

En el caso de las docentes de sala, durante la semana de presencialidad, necesitaban retomar por completo las actividades enviadas, en cambio, en el área de educación física, incluía algunas situaciones para hacer hincapié en el reconocimiento del propio cuerpo en contacto con otros a través del trabajo grupal y cooperativo, que no lograba en la virtualidad.

En cuanto a en qué medida consideran las docentes que estuvo presente la corporeidad en sus actividades, las 3 sostienen que estuvo muy presente, aunque en la virtualidad les “costaba” más. En la presencialidad notaban la necesidad de contacto corporal de las/os niñas/os, en el caso de la docente de educación física, hace referencia a las dificultades de vinculación grupal en un inicio. Otra de las dificultades que observaban en la virtualidad era la expresión de las emociones y la falta de lectura corporal que implican los gestos y actitudes frente a una situación.

Las dificultades que se presentaron en cuanto a lograr la continuidad de las/os alumnas/os, sostienen que fue sorteada satisfactoriamente gracias a la utilización de los distintos medios mencionados anteriormente para llegar a todas las familias.

En cuanto a las planificaciones docentes no logramos obtener la cantidad suficiente para considerar como muestra, sólo conseguimos de una docente de educación física. Aun así, nos brindó información y contextualizó los demás datos obtenidos. Se observa en ella, congruencia entre las propuestas planteadas en los videos y lo planificado. Además, desde la presencialidad se plantearon juegos y actividades lúdicas tanto individuales como grupales, que favorecieron la participación, reflexión, creatividad y resolución de problemas de parte de las/os alumnas/os. De esta manera, desde lo motor, social, afectivo y emocional se trabajaron aspectos del reconocimiento del propio cuerpo.

A modo de conclusión

A partir del camino de investigación recorrido, podemos reflexionar cómo los conceptos de justicia curricular, corporeidad y curaduría, se hicieron presentes en el quehacer docente, y en lo que cada niña/o recibió como propuesta tanto en su hogar como en el jardín.

La corporeidad como contenido estuvo presente en las propuestas atravesando las mismas y viéndose en ocasiones truncada por la falta de expresión de emociones, contacto, ese que las/os niñas/os pedían en la presencialidad pero que aún no era posible por los protocolos. Sin embargo, mediante la implementación de estrategias de agrupamiento, se buscó fortalecer la construcción de sus propias imágenes corporales. **Como plantea María Luz Bartolelli (2020) en su artículo sobre Inés Dussel: “La clase en pantuflas” , en la escuela pasan cosas que no suceden en las pantallas y se borran las fronteras entre estos dos ámbitos, como también las pantallas modifican las formas de dar clases en cuanto a gestos, lenguaje y señales no verbales. Todas cuestiones de gran implicancia en la construcción de la corporeidad.**

En ocasiones, sobre todo por los registros que obtuvimos de las docentes de educación física, quizás por el afán de que las actividades se pudieran realizar en el hogar, éstas tendían a ser muy dirigidas, sin dar lugar a la creatividad implícita de las /os alumnas/os. Sin embargo, las semanas de presencialidad, permitieron a las docentes salvaguardar estas cuestiones de vinculación y generar propuestas que habilitaron espacios de exploración y creación de parte de los alumnos.

Asimismo, ante las dificultades surgidas, la justicia curricular se hizo presente en el actuar docente a partir de las estrategias comunicacionales planteadas, y la variedad de recursos propuestos para intentar llegar a todas/os. Así como menciona Bartolelli (2020) citando a Dussel *“en este contexto se visibilizan y profundizan desigualdades que ya conocíamos, desigualdades de acceso y de permanencia. En este sentido plantea la necesidad de pensar que no se trata solo de la distribución de material digital o impreso (en caso que sea posible), sino que fundamentalmente hace falta un acompañamiento pedagógico”* Al analizar los instrumentos, podemos observar el trabajo de curaduría realizado por las docentes, mediante la grabación de videos propios, contextualizados y no sacados de la web, la edición y disponibilidad en la página You Tube. Asimismo, se complementaba con comunicaciones grupales por Whatsapp, videollamadas y en formato papel. Todas estas estrategias se lograron a partir de un camino de “prueba y error” (sobre todo dado por experiencia de la virtualidad plena del 2020), pero que tenía como

objetivo lograr la vinculación con cada alumna/o.

Estos conceptos a los que nos introdujo el Postítulo y que quizás para las docentes que entrevistamos les son ajenos como tales, se hicieron cuerpo en la necesidad de garantizar el derecho a la educación. Haciendo escuela, una escuela que trascendió lo físico y se hizo presente en cada estrategia que buscó enriquecer la corporeidad de cada alumna/o.

Si bien consideramos no haber recabado toda la información que pretendíamos, (sobre todo en cuanto a planificaciones de las docentes), podemos concluir que, aunque desde la virtualidad se dificultó mucho trabajar la corporeidad, el hecho de tener semanas de presencialidad, les permitió a las docentes retomar el contenido. Pudieron desplegar recursos y estrategias que afianzaran lo planteado a través de la pantalla y, sobre todo, el contacto con el otro, tanto con docentes como con pares.

Tal como recupera Bartolelli (2020) de Dussel: *“El aula no es solo un espacio material, sino una conjunción de espacio material y espacio comunicativo. Ante la excepcionalidad, los docentes tienen la necesidad de sostener este espacio comunicativo separado del espacio material”*. En este sentido, creemos que las docentes hicieron todo lo posible por lograrlo.

***SOBRE LAS AUTORAS:**

MARÍA DEL CARMEN AGUILAR es Profesora de Educación Especial recibida del ISFD N°3 “Julio Cesar Avanza”. Actualmente se desempeña en modalidad Educación Especial y Técnico Profesional en el distrito de Bahía Blanca.

NADÍN BALUL es Profesora de Educación Física. Actualmente se desempeña en nivel inicial y secundario de distintas instituciones públicas de la ciudad de Tres Arroyos.

LETICIA CABARCOS LODI es Profesora de Educación física (por el Instituto de Educación Superior Tandil). Actualmente se desempeña en nivel primario, en DIGEP, ciudad de Tandil.

Bibliografía

- Alochis, C, Deldotto, S & Vallejo, L. (2020). *Usos y apropiaciones de estrategias metodológicas en épocas de pandemia, en el nivel Inicial, Primario y Secundario*. 2021, junio 27, Recuperado de: http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2873/1/TF_Alochis_Deldotto_Vallejo.pdf
- Bartolelli, M. (2020). *Ines Dussel: la clase en pantuflas*. 2020, mayo 28. Recuperado de:

<https://mluzbartolelli.medium.com/la-clase-en-pantuflas-cd68ad88f1b8> • Buckingham, D.(2007). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

• Cifuentes Fuentes, M. (2021). Cómo ha impactado en los niños la educación digital. 2021, agosto 16, de Piensa digital. Recuperado de <https://laboratorio.latercera.com/laboratorio/noticia/ninos-educacion-digital/1017202> • DGCYE, Diseño Curricular de Nivel Inicial (2018)

• DGCYE, Marco Curricular Referencial (2018)

• Espinoza Tejada, C. (2020). *Desarrollo de las habilidades motrices en niños de cinco años en un contexto de confinamiento*. 2021, junio 27, de repositorio.ucv.edu.pe Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/62034/Espinoza_TCE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=1

• Especialización Docente de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital. (2021). *Guía de trabajo: Hacia un proyecto de investigación*. 2021, julio 3, Recuperado de <https://aulas.postitulos.abc.gob.ar>.

• Especialización Docente de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital. (2021). Módulo 1 Clase 2. *La cultura digital como desafío epistémico y político*. (2021), Junio 10, de aulas.postitulos.abc.gob.ar

Recuperado de <https://aulas.postitulos.abc.gob.ar/login/index.php>

• Especialización Docente de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital. (2021). Módulo 1 Clase 3. *Nadie es Comenio*. 2021, junio 21, de aulas.postitulos.abc.gob.ar Recuperado de <https://aulas.postitulos.abc.gob.ar/login/index.php>

• Especialización Docente de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital. (2021). Módulo de 2 Clase 3. *Curaduría y Justicia Curricular*. 2021, Julio 8 de aulas.postitulos.abc.gob.ar

Recuperado de <https://aulas.postitulos.abc.gob.ar/login/index.php>

• Fidiás G. Arias (2012) *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. Episteme. República Bolivariana de Venezuela.

• Hernandez Sampieri, Roberto (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. Mc graw Hill Education. México.

• Pateti, Yesenia. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1), 105-130. Recuperado

en 16 de agosto de 2021, de:

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100006&lng=es&tlng=es.

El vínculo pedagógico y la construcción de autoridad pedagógica tanto en la presencialidad como en la virtualidad

*Por Paola Rusconi, Luciano Ouwerkerk y María Gabriela Tornabene**

Resumen

El presente trabajo toma las nociones de vínculo y autoridad pedagógicas desarrolladas por diferentes teóricos de la educación, para confrontarla con la mirada particular de los estudiantes de nivel secundario.

A través del desarrollo de esta investigación se pretende recuperar las voces de los estudiantes acerca de lo que ellos consideran como “buen vínculo”, que devendrá en autoridad pedagógica, pensando en el contexto actual de ASPO y DISPO, y cómo influyó este vínculo pedagógico en el desarrollo de las clases virtuales, comparándolo con la presencialidad.

Como resultado final, se espera poder incorporar las respuestas de los estudiantes a la mirada docente sobre el vínculo pedagógico, para llevar a la reflexión y autoevaluación, favoreciendo así la construcción de la autoridad pedagógica en este contexto cambiante que nos toca transitar.

Introducción

Durante ASPO y DISPO, uno de los grandes desafíos a superar fue el vínculo con los estudiantes. Ese vínculo pedagógico tan necesario, y que incluso en la presencialidad es difícil conseguir.

Impedidos del encuentro presencial en el aula, crear este vínculo desde la virtualidad fue uno de los grandes problemas planteados. Es por eso, que el presente proyecto pretende indagar a fondo sobre las maneras de vincularse docentes y estudiantes y cómo se construye la autoridad, más allá de la presencialidad. Buscar, crear, pautar estrategias que permitan llegar a este encuentro tan necesario en el acto constructivo de conocimientos.

Respecto a nuestro tema de investigación, hemos seleccionado y analizado distintas investigaciones educativas que nos permitieron visualizar lo que recientemente se estudió sobre este tema.

Uno de los artículos, nos aporta la forma de estructurar la investigación y nos da una idea de la metodología a utilizar.

En cuanto al problema de investigación que, si bien no es el mismo que el seleccionado por este grupo, nos aporta una definición de autoridad docente, citando a Greco (2007)

“...la autora piensa el concepto de autoridad pedagógica como la que permite procesos emancipatorios, protegiendo lo común, pero posibilitando el despliegue de lo nuevo en cada quien. Una autoridad por definición asimétrica, pero al mismo tiempo sosteniendo el principio de igualdad. Es decir, una autoridad política, donde se va a problematizar la relación con el conocimiento, pero sosteniendo la responsabilidad docente.”

En cuanto a la segunda investigación, se puede remarcar que focaliza su mirada en las concepciones de los estudiantes respecto a la construcción de la autoridad docente. El artículo plantea la importancia de considerar la perspectiva de los estudiantes acerca de la autoridad pedagógica y su construcción, resultando central recuperar sus voces, pues interpelan al resto de los actores que intervienen en la educación y aunque la escuela pensada en claves modernas intentó silenciarlas, poseen auténtico poder.

Otro de los trabajos de investigación titulado, nos es de gran utilidad para sentar la base de nuestro proyecto, ya que el mismo se cimienta sobre la problemática de la autoridad docente, y cómo esta debe reinventarse, ya que como bien se cita en el trabajo:

“Una sociedad en la que el colapso que sufren las instituciones tradicionales (iglesia, familia, escuela) es causante de un estado de anomia generalizado y de la aparición de la llamada “crisis de autoridad” que obliga a recuperar el interés por el problema de la legitimidad del dominio. Cabe decir que más allá de que este escenario propio del contexto actual no es ajeno a las instituciones educativas, la condición de autoridad es imprescindible para cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje...”

Teniendo en cuenta esto, y ante un nuevo contexto de ASPO y DISPO, y la repentina necesidad de establecer el vínculo pedagógico a través de plataformas virtuales, lleva a reconsiderar este tema de la autoridad docente.

Preguntas problematizadoras

Para realizar este trabajo nos guiamos por las siguientes preguntas de investigación:

***¿Qué formas de vínculos son referenciadas por los estudiantes de sexto naturales de la Secundaria 3 de Benito Juárez como buenas prácticas para construir la autoridad docente?
¿Qué formas de presencia y escucha consideran los estudiantes que son valiosas en la virtualidad?***

Marco Teórico

Cualquier autoridad tiene que ver con la política, el ejercicio del poder y la norma. La autoridad escolar, la pedagógica, "(...) se construye en el/la docente a partir del ejercicio de un saber experto que demuestra conocer lo propio: lo que enseña y cómo hacerlo. Se ejerce a partir de la presencia y la escucha, con el indispensable reconocimiento del otro y por medio de procesos de negociación y de acuerdo que regulan la actividad de aprendizaje y la convivencia de los grupos." (Moriena, 2019)

La autoridad pedagógica debe construirse entendiendo la cultura como cambiante, colaborativa y participativa, un hacer juntos. Se cimienta a partir de valores, en una relación pedagógica que se construye en base al reconocimiento y no a la obediencia.

Esta cuestión de la autoridad pedagógica está íntimamente relacionada con otros conceptos clave: Archivo, currículum, vínculo, presencia y escucha.

El currículum de la escuela como la conocemos hoy surge en el marco de unos modos de seleccionar, jerarquizar, preservar y hacer disponibles los conocimientos y el saber que son propios de la modernidad que hoy están siendo interrogados por otras formas de archivo. Así, entendemos que el desplazamiento del archivo físico hacia los archivos digitales modifica no solo el soporte en el cual organizamos nuestras colecciones, sino también las jerarquías y las autoridades, entre otras cosas centrales para el archivo y también para el currículum. Nos referimos a un archivo que ya no es público, que no se guarda en grandes edificios con portero y traductores que nos marcan el camino, sino que es muchas veces individual y agregado, sin coordenadas de navegación más que los algoritmos (opacos pero invisibles) que las grandes plataformas ponen a disposición de sus usuarios.

En cuanto a presencia y escucha, las formas típicamente escolares de atención y presencia se definen en función de supuestos históricamente instituidos sobre lo que significa ser y estar en la escuela: silencio = atención = disciplina = rutina = trabajo = presencia - ruido (¿bullicio?) = dispersión = indisciplina = falta de hábitos = ocio = ausencia.

Estas formaciones discursivas que proponen como equivalentes el silencio, la atención y la disciplina evidencian un modelo comunicativo rígido, lineal, unidireccional y escindido de la pregunta por el sentido”

Sin presencia ni atención es difícil pensar en una situación de enseñanza. Sin embargo, el modelo de presencia corporal está siendo interrogado por la cultura digital.

Muchas de las estrategias y planes de continuidad se basan en las posibilidades que habilitan las prácticas y tecnologías digitales. No obstante, no sólo es necesaria la “presencia física” a través de plataformas virtuales, sino que además necesita de una participación activa y reflexiva, acompañada de un fortalecimiento de vínculos tanto con los estudiantes como con sus familias. Eso se logra no solo con la capacidad para decir, sino también para escuchar, de promover y generar interés por el conocimiento, de atender a lo que nuestros estudiantes nos cuentan, ofrecer nuevas miradas sobre lo cotidiano.

Pensando en el vínculo pedagógico, como sostienen los autores de la especialización: “creemos que algunas maneras de dar forma a la presencia docente son centrales y hacen a la construcción de una autoridad pedagógica, incluso más allá de los conocimientos disciplinares y pedagógicos de las y los docentes (aunque sin desestimarlos). Tienen que ver con el fortalecimiento de los vínculos con estudiantes y sus familias. La capacidad para decir, pero también para escuchar, de promover y generar interés por el conocimiento, de atender a lo que nuestros estudiantes nos cuentan, ofrecer nuevas miradas sobre lo cotidiano, y también ampliar los horizontes de lo pensable, no son accesorias en esta construcción”

Apartado metodológico

Esta investigación es cualitativa, ya que tiene como objetivo

“entender e interpretar datos y discursos incluso cuando involucra varios participantes. Depende de la relación observador- observado(...) Se centra en observar las reacciones y el comportamiento de los individuos. Desde esta perspectiva, se consideran fundamentales las entrevistas, la observación de las reacciones, que puede ser facilitada por los medios de registro disponibles (grabadores de audio y video) (...). Es decir, este tipo de investigación, guía y da

atención a las personas y sus ideas, procura dar sentido a discursos y narraciones que serían silenciosas. Y el análisis de los resultados permitirá proponer los próximos pasos”. (Borba, M. C. y otros, 2008).

Para comenzar nuestro marco metodológico, nos pareció necesario delimitar el referente empírico.

Tomamos como sitio de interés la Escuela Secundaria N° 3. En particular analizamos los vínculos y su consecuencia en la construcción de la autoridad pedagógica que se dio en la clase de matemática en la virtualidad.

Las estrategias/herramientas que empleamos en esta investigación para la recolección/construcción de la información y para su análisis fueron:

- Entrevistas semi estructuradas a estudiantes.
- Observación participante.
- Grabaciones de audio.

Las entrevistas cualitativas que realizamos eran semiestructuradas, ya que estas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernandez-Sampieri. 2013). En estas entrevistas cualitativas pueden hacerse preguntas sobre experiencias, opiniones, valores y creencias, emociones, sentimientos, hechos, historias de vida, percepciones, etc.

Respecto a la metodología de recolección de datos, se realizó por medio de registros narrativos, permitiéndonos hacer una interpretación más subjetiva de la situación. Además, se complementaron nuestros registros con grabaciones de audio.

La decisión de utilizar distintos instrumentos de recolección de datos está fundamentada en desarrollar la triangulación metodológica,

“con esta estrategia, se intenta abordar de manera más completa la compleja trama de los fenómenos educativos. Su ventaja reside en que sirve para relativizar la distorsión que el método imprime en el objeto de estudio, y en este sentido, se vincula directamente con la confianza y validez de los datos en su conjunto. Estrictamente hablando se esperaría que la triangulación produjera los mismos datos a través del uso de técnicas de medición diferentes” (Pievi, N. y Bravín, C.2009)

A continuación se presenta la tabla con la que ordenamos nuestro diseño metodológico, previo al trabajo de campo:

| | | |
|----------------------------------|---|--|
| <p>PROBLEMA</p> | <p>¿Qué formas de vínculos son referenciadas por los estudiantes de sexto naturales de la Secundaria 3 de Benito Juárez como buenas prácticas para construir la autoridad docente? ¿Qué formas de presencia y escucha consideran los estudiantes que son valiosas en la virtualidad?</p> | <p>Pistas para considerar</p> <p>Nos interesa recuperar las voces de los estudiantes en relación a la autoridad docente y qué estrategias y vínculos tienen en cuenta para legitimarla.</p> |
| <p>REFERENTE EMPÍRICO</p> | <p>Definición y recorte</p> <p>Sexto año Cs. Naturales de Sec. 3 de Benito Juárez.</p> | <p>Pistas para considerar:</p> <p>Se trabajará con un curso de 30 estudiantes.</p> |
| <p>OBJETIVOS</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Recuperar las voces de los estudiantes respecto de la autoridad docente para tenerlas como insumo en la autoevaluación de nuestras prácticas y poder mejorarlas. - Explorar la idea de vínculos que los alumnos tienen para construir mejores. - Analizar y problematizar los datos recolectados para validar ciertas es- | |

trategias y mejorar y/o cambiar otras.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------------|---|---|--|
| <p>INSTRUMENTOS</p> | <p>Entrevistas</p> | <p>Recuperar las voces de los estudiantes. (grabación audiovisual)</p> | <p>Para recuperar información puntual y profunda, los datos serán cualitativos.</p> | <p>-¿Qué entienden por autoridad docente?</p> <p>- ¿Qué elementos tienen en cuenta para reconocer a un docente con autoridad en la clase?</p> <p>-Los vínculos dentro del aula entre docentes y alumnos son fundamentales para convivir, ¿cuáles son las formas de vincularse que potencian esas relaciones? ¿Y en la virtualidad?</p> <p>-En su opinión, ¿qué estrategias y/o características debería tener un docente para generar buenos vínculos?</p> <p>- ¿Qué consideran ustedes que pueden o deben aportar para generar buenos vínculos?</p> <p>- ¿Qué es para ustedes una buena clase?</p> <p>- ¿Cómo creen que los buenos vínculos potencian un buen aprendizaje?</p> <p>- ¿Sienten que el docente está presente y escucha sus necesidades tanto en la presencialidad como en la virtualidad?</p> <p>- ¿Qué cualidades del docente o dinámicas de clase logran el</p> |
|----------------------------|---------------------------|---|---|--|

compromiso de ustedes en cuanto a escucha y participación?

| | | | | |
|--|----------------------------|--|---|--|
| | Análisis Documental | Analizar los datos obtenidos en las entrevistas. | Una vez hechas las entrevistas se necesita su análisis para extraer las ideas planteadas por los estudiantes. | Pondremos énfasis en los tonos de voz, gestos, y en las respuestas en sí mismas. |
|--|----------------------------|--|---|--|

La voz de los estudiantes

De las entrevistas realizadas a los estudiantes de 6° año de secundaria, pudimos realizar un análisis en cinco ejes: vínculos, presencia y escucha, autoridad docente, buenas clases, vínculo y aprendizaje, que volcamos en una matriz de datos para su análisis.

En cuanto al primer eje, los estudiantes consideraron que para formar un buen vínculo con el profesor éste debe tener ciertas características: empatía, amor por su trabajo, ser respetuoso, tener conocimiento de la materia, tener buen trato y comunicación fluida, no sentirse superior a los estudiantes, estar dispuesto a salir de su zona de confort, ser abierto, escuchar a los alumnos, interesarse por ellos.

De la misma manera, reconocieron que para que el vínculo sea genuino, también debe haber respuesta por parte de los estudiantes. Para ello consideraron que estos deben: ser respetuosos con el docente, cumplir con las tareas, escuchar, prestar atención, tener confianza en el profesor.

Si se logra un buen vínculo entre docente y alumno, el aprendizaje se verá favorecido.

En cuanto al eje de presencia y escucha, los entrevistados consideraron que para garantizar estas cuestiones es necesario que: el docente preste atención a los alumnos que no trabajan (porque por algo es), hacer un seguimiento del alumno, sobre todo en la virtualidad,

llevar clases creativas, no pasar dos horas hablando, dar actividades cortas y participación al alumno, trabajos más prácticos que teóricos, no prejuizar a los estudiantes.

Respecto a la autoridad docente, los estudiantes manifestaron reconocerla cuando: el docente presenta buena postura, no abusa de su autoridad, los escucha, considera las particularidades de los mismos, hay una relación simétrica en el aula, sabe el contenido de la clase, tiene seguridad, sabe explicar, da lugar al diálogo.

Los entrevistados consideraron que una “buena clase” es aquella que: lleva diferentes propuestas, no solo escribe en la pizarra, genera un ida y vuelta con el alumno, es dinámica y variada (hacer actividades en grupos o parejas, mirar películas, etc), el docente logra interesar al alumno, todos participan de la clase, se logra entender el tema.

Conclusiones

Habiendo leído la bibliografía sobre la autoridad pedagógica y la creación del vínculo en el aula (tanto presencial como virtual), y luego de enfrentarla a la visión que poseen los estudiantes respecto a este tema, hemos llegado a la conclusión de que ambas miradas son radicalmente diferentes.

Podríamos decir que será sumamente enriquecedor sumar esta mirada a la reflexión y autoevaluación de nuestras prácticas, para llegar a formar un vínculo pedagógico que favorezca a ambas partes, y que nos permita crear la autoridad docente desde otra perspectiva, es decir, alejada del autoritarismo y más cercana a la empatía, lo cual es solicitado como fundamental por los alumnos.

El presente trabajo de investigación no pretende dar un resultado taxativo, a manera de “receta para...”, sino dejar sentado ciertos insumos que lleven a pensar y repensar la práctica docente, dar lugar a nuevos interrogantes, y de esta manera llevar a la reflexión permanente, teniendo en cuenta la mirada del otro, para fortalecer el vínculo pedagógico y construir la autoridad docente.

Desde esta perspectiva, invitamos a los colegas docentes a permitirse la incomodidad de indagar en estos temas con sus estudiantes, dar el espacio para que se manifiesten y sean parte de este camino de la construcción del vínculo, a través del hacer colectivo.

***SOBRE LOS AUTORES:**

LUCIANO OUWERKERK es Profesor de Matemática, egresado del I.S.F.D.yT. N° 10 de la Ciudad de Tandil, en el año 2019. Continuó su formación en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires donde cursó, en 2020, la Diplomatura de Educación Superior de Enseñanza de la Física en la Educación Secundaria. En 2021, realizó la Especialización Docente de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital dictada por el I.S.F.D.yT. N°33 de la Ciudad de Tres Arroyos.

Desde sus inicios trabaja en una Escuela Técnica de la Ciudad de Tandil como Profesor de Física con estudiantes de 4to año. Se desempeñó como docente de Matemática en Fines Oficios en el Territorio Cultural del Barrio Villa Gaucho, donde también participaba del espacio de apoyo escolar para estudiantes de primaria y secundaria.

MARÍA GABRIELA TORNABERE es Profesora para el nivel secundario en Matemática, egresada del I.S.F.D.yT. N° 10 de Tandil.

Aprobó la “Actualización académica en enseñanza de la matemática en la escuela técnica” en Centro de Gestión e Innovación Tecnológica dependiente del Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

Aprobó Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital, ISFDyT 33 de Tres Arroyos.

Actualmente se desempeña como profesora de matemática en EES3 y EEST1 de Benito Juárez y como Jefe de Departamento de Cs. Exactas y Naturales.

Se desempeñó como Capacitadora de Matemática de los Equipos Técnicos Regionales, nivel secundario ,en la región 21.

Capacitadora del Plan Conectar Igualdad en el área de matemática, secundaria, promocionado por la OEI.

Participó como evaluadora regional de Feria de Ciencias y en la organización de eventos de divulgación de las ciencias en el distrito de Benito Juárez.

PAOLA VANESA RUSCONI: es Profesora de Lengua y Literatura para nivel secundario, y Bibliotecaria con Postítulo en Formación Pedagógica. Los tres títulos obtenidos en Instituto Superior del Sudeste, de la ciudad de Benito Juárez.

Aprobó la “Actualización Académica en Aprendizaje Basado en Problemas en la Universidad FASTA, Facultad de Ciencias de la Educación.

Aprobó Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital, ISFDyT 33 de Tres Arroyos.

Actualmente se desempeña como profesora de Prácticas del Lenguaje en las ES N° 2 - ES N° 3 y ES N° 4 de Benito Juárez, y es Jefe del Departamento de Comunicaciones en ES N° 2.

Trabajó como Facilitadora Digital para la Dirección Provincial de Tecnología, ofreciendo asistencia y capacitación en el uso de las NTIC en diferentes escuelas de nivel primario y secundario del distrito.

Referencias bibliográficas:

- Abrate, Liliana, y Analia Van Cauteren. “LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA: DECIRES DE LOS ESTUDIANTES.” CIFYH - Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, vol. 1, no. 14, 2016, p. 15. La autoridad pedagógica en la Escuela: decires de los estudiantes,
- Borba, M. C. y otros (2008). Investigación cualitativa en educación matemática. México. Limusa.
- Dirección de Inspección General. (2010). Autoridad y autoridad pedagógica. 2021, julio 21, de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccioninspecciongeneral/documentos/autoridad_y_autoridad_%20pedagogica.pdf
- Especialización Docente de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital. Presentación del módulo 2: Archivo y Currículum. (2021) . En: https://aulas.postitulos.abc.gob.ar/pluginfile.php/47303/mod_resource/content/3/M2_Presentaci%C3%B3n.pdf
- Greco M. B. (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. En Doval y Rattero comps. Autoridad y transmisión democrática. Buenos Aires: Noveduc
- Hernandez-Sampieri y otros. (2013). Metodología de la Investigación 6ta Edición. Mc.Graw-Hill Education. México.
- Mazú, Adamna Yain y Pérez Casal, Sofía. (2020). Interacción educativa, aún en la virtualidad. 2021, julio 2, de <https://www.academica.org/000-007/804.pdf> Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-007/804.pdf>
- Moriena, M. V. (2019). La crisis de la autoridad docente en la actualidad. 2021, julio 3, de:

[https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/17926/MORIENA%20VANE SA.pdf?sequence=1](https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/17926/MORIENA%20VANE%20SA.pdf?sequence=1) Posada, M. F. (2015). Curaduría de contenidos digitales: Un potencial para la Educación y el Aprendizaje. 2021, julio 20, de REPOSITAL Recuperado de

<https://repositorial.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/3937/VE13.428.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pievi Néstor y Bravín Clara (2009). Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Welschinger, N. Equipo de la Especialización Docente de nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital. Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE. Provincia de Buenos Aires (2021)

Enseñar y aprender en la era digital

¿Solo necesitamos una computadora?

Por Carina Castelli y Anahí López*

Abstract

Este trabajo pretende realizar un recorrido donde se tensiona la participación en la cultura digital desde las prácticas docentes en el período de ASPO y DISPO. Para ello intentamos vincular la práctica docente en el ámbito del nivel superior con las apreciaciones de sus alumnos, en un universo seleccionado. De esta forma realizamos una aproximación empírica a través de diferentes instrumentos de recolección de datos, que tuvieron como objetivo visualizar la existencia o no de cuestionamientos docentes sobre la cultura digital, o si por el contrario, sus prácticas se centraron en la utilización de plataformas digitales como medio de comunicación.

Introducción

En este trabajo nos interesa analizar, lo que desde una primera aproximación empírica, aparecería como la naturalización, por parte de los docentes del universo seleccionado, del acceso a las propuestas pedagógicas desde diferentes plataformas digitales, sin mediar una exploración que pondría de manifiesto no solo brechas digitales, sino la descontextualización pedagógica en tanto al acceso y a la producción de información y conocimiento. Es por esto que nos preguntamos:

¿De qué manera ha sido incluida la cultura digital en el primer y segundo año del profesorado de Educación Primaria del ISFDyT N°158 Coronel Pringles, durante el período marzo 2020-octubre 2021? ¿Qué tipo de ajustes o modificaciones con respecto a los años anteriores, en relación a la cultura digital, se pudieron observar? Si es que existieron. ¿Es la cultura digital considerada de relevancia en las planificaciones anuales de los docentes del universo seleccionado?

Hemos observado como problemática que si bien existe un acercamiento a la alfabetización digital de alumnos e ingresantes a las carreras terciarias, desde el diseño curricular, luego, esto no se ve reflejado en la práctica cotidiana. Además, esta situación, se profundiza

cuando el docente da por entendido que los recursos que utiliza automáticamente permiten la apropiación del conocimiento sin hacer andamiajes didácticos y/o pedagógicos.

Nuestra hipótesis es que las prácticas docentes, en el marco de la enseñanza mediada por la virtualidad sostenida en los contextos de pandemia, para con los alumnos ingresantes en el profesorado de Educación Primaria del ISFDYT N°158 de Coronel Pringles, en los ciclos lectivos 2020-2021 asume una propuesta homogeneizadora en cuanto a la accesibilidad digital y descuida los modos de participación y construcción en la cultura digital.

Con este trabajo pretendemos realizar un acercamiento a la revisión de prácticas docentes actuales, analizar si existió o no una postura crítica ante la digitalización de la enseñanza en el período de ASPO y DISPO, y cómo fue tratado el uso de plataformas en el universo seleccionado, que deberían garantizar el derecho de aprender, peligrosamente vulnerado, lo que impediría la construcción de una ciudadanía crítica.

Armando una plataforma antes saltar

Sería imprudente de nuestra parte generar este análisis sin cuestionar sobre qué suelo estamos paradas, qué plataforma (si vale el juego de palabras) nos sostiene para dar el salto hacia el campo de la investigación. Por este motivo decidimos comenzar tomando en cuenta que hoy en día somos parte de una **cultura digital** que atraviesa nuestra cotidianidad (Dussell, 2021); un mundo global de información se nos presenta en red con relaciones y encuentros virtuales. Somos consumidores, espectadores y productores de esa cultura digital que, por momentos, se nos presenta allí como un universo infinito. Esa cultura que se construye y reconstruye en infinidad de elementos, nos envuelve en una relación desconocida de algoritmos, de corporaciones con intereses económicos, que nos definen como consumidores, que condicionan o formulan nuestra accesibilidad. Entonces *¿Son tomadas en cuenta estas cuestiones en los profesorados seleccionados?* Desde este punto de vista, esta relación como sujetos con la cultura digital, es *determinista* y como afirma Humberto Eco *Apocalíptica* (Dussell, 2021, 2), donde las singularidades se desdibujan en plataformas digitales que nos dice qué consumir, qué saber, qué creer.

La cultura digital media nuestra cotidianidad, ahora nos corresponde interrogarnos ¿Cómo? ¿De qué manera? Como afirma AXEL Rivas *“estamos a un click de todo”*. Entonces ¿Están los alumnos cada vez más informados, saben más? y podríamos preguntarnos ¿Qué saben, conocen, aprenden? Como refiere Garcia Canclini en *Un mundo global, para muchos son significados Diferentes, Desiguales, Desconectados*. De esta manera, vinculamos la cultura digital con los espacios educativos y nos permite de alguna manera, siguiendo los aportes de Ines Dussell, comenzar a cuestionarla. Esa cultura muchas veces negada, otras mal entendida y

otras comprendida como constructora de subjetividades, que irrumpe en el espacio escolar. Debemos preguntarnos entonces *¿Cómo esa escuela visualiza e interactúa, y por qué no, construye cultura digital? ¿Cómo ésta fomenta la apropiación del aprendizaje?* Es decir, comprender la dinámica de la relación entre cultura digital y **cultura escolar**, entendiendo a ésta como aquella estructura que sostienen los sujetos desde sus diferentes roles (docentes-alumnos-familias) definidas en contenidos curriculares y en prácticas que las dinamizan y reproducen.

Concordamos con Pablo Pineau e Ines Dussell que en realidad son más los interrogantes que las afirmaciones. Y que somos nosotres docentes, quienes debemos plantearnos esos interrogantes, analizando desde qué construcción pedagógica abordamos esa cultura digital, y si en el proceso de enseñanza-aprendizaje generamos espacios de construcción participativa democrática, vinculada con la educación emancipadora, o si por el contrario, repetimos estándares, propiciamos una educación homogeneizadora con estándares de modernidad, en términos de Pablo Pineau, de la *escuela como máquina de educar*.

Es decir, la vieja escuela ¿no vuelve a aparecer cuando el docente usa plataformas que reproducen contenidos? ¿O cuando no se detiene a visualizar estas brechas digitales y vuelve a sostener las desigualdades como naturales? Sería un buen comienzo plantear las desigualdades no solo en conectividad sino en accesibilidad a la construcción de conocimiento poniendo en juego la *justicia curricular* de la que habla Connell (2009). Esto, sin ser apocalípticos ni integrados, nos va a permitir problematizar el consumo que hacemos de la información.

El docente es productor de cultura y conocimiento, ahora bien *¿cómo se posiciona frente a esa construcción y producción?* y más aún *¿cómo asume y fomenta la diversidad cultural en la producción digital de sus alumnas?* Todos estos interrogantes plantean posibles caminos a recorrer. Estará en les docentes realizar una **curaduría**, un posicionamiento en el uso de diferentes medios y plataformas digitales, abrir camino a una escuela que parta de un proceso de producción y circulación cultural pluralista y democrática, generando un currículum atravesado por cultura digital. El docente debe asumir una construcción de inclusión educativa, desde una cultura participativa digital. ¿Pero de qué manera? Debe cuestionar y debatir los formatos e intereses de los poderes socioeconómicos y realizar acciones de curación (Welschinger 2021).

Así esta tarea de Curación, se podrá asumir en principio *como filtrado*, afirmando que “no todo lo que circula en la red es información y conocimientos”, realizando procesos que permitan construcciones pedagógicas en forma participativa con les alumnas, para permitir que los sujetos de la educación sean actores partícipes, que puedan desarrollar trayectorias críticas de análisis del saber, del conocer y transitar en ese mundo virtual. Curación como *agregación de contenidos*, para poder guiar recorridos poniendo en juego el currículum, ya no

asumiéndolo como un único recorrido posible. Poder sistematizar, organizar, este cúmulo de información que hoy nos rodea, poder revalorizar y sostener qué es lo que hoy consideramos como cultura, como conocimiento; lo que permitirá focalizar aquello que se define como justicia curricular, la democratización del saber desde los contextos sociales. Y, por sobre todo, y como una acción de producción compartida la curación como *productora de saberes*. Buscando formar sujetos libres y emancipados, dueños de sus construcciones, insertos en sociedades, que crezcan en valores pluralistas, y esto debe ser vivenciado desde las propuestas formativas. Los sujetos son productores de saberes, ese es un desafío y un camino a transitar en las propuestas pedagógicas docentes.

Una manera de garantizar la *educación como derecho* (Ley de Educación Nacional N° 26206/06; Ley de Educación Provincial n°13688/07) es comprendiendo que los **modos de conocer** de los alumnos han cambiado gracias a este contexto, pero también que difieren entre cada alumno, y aún más, con los de los docentes que transitaron su formación en ámbitos totalmente diferentes. De esta forma los docentes deberíamos plantear propuestas de enseñanza más flexibles, que permitan generar reflexiones sobre nuestra práctica a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje. Apoyándonos en las palabras de Martinelli “apelar a la consolidación de un escenario donde la intersección entre las tradicionales y las nuevas estrategias y prácticas pedagógicas haga posible la construcción de un campo enriquecido y dinámico para la formación.” (Martinelli y Otros, 2018. p. 58).

Otra forma debe estar relacionada con la aceptación de los cambios en las concepciones de **atención y presencia** anteriores a la pandemia, ya que las situaciones de ASPO y DISPO, terminaron de exponer la caducidad de las formas típicamente escolares de las mismas. Esto hace que debamos replantearnos de qué forma podremos habilitar la presencia, a veces remota, para posibilitar un vínculo pedagógico mediado por las tecnologías.

De cabeza, pero con paracaídas

Para abordar las dimensiones de nuestro análisis, y poder conocer cómo los docentes de primer y segundo año E.P., ISDYT N°158 abordan la accesibilidad de sus alumnos a las propuestas digitales, y la metodología que utilizan para la enseñanza en cultura digital en el contexto de pandemia ciclo lectivo 2020-2021, hemos utilizado entrevistas y observaciones de clases grabadas para acercarnos a la dimensión vivencial de los actores involucrados; obteniendo observaciones directas del manejo y las posibilidades de incorporación de los contenidos, así como de las metodologías docentes, en relación a la cultura digital.

A su vez, incorporamos la mirada directa de los alumnos, para poder tensionarla con la de sus docentes, a través de cuestionarios Google. Y completamos nuestro análisis con la con-

frontación de estas fuentes con una última, las planificaciones docentes, en este caso llamadas proyectos docentes, donde observamos la mención o no de los contenidos pertinentes a la cultura digital.

Siendo que nuestro universo de investigación fue acotado (14 docentes y 26 alumnos) podemos decir que contamos con un muestreo de casi el 70% del total, además de 5 clases observadas y 7 proyectos analizados.

La interpretación y cruce de variables nos permiten llegar a las siguientes observaciones que abren nuevos interrogantes:

Por un lado, los docentes afirman la incorporación de la cultura digital a sus prácticas cotidianas en contexto de ASPO, sin embargo en la práctica se ve reducida al uso de plataformas para la exposición de su clase o distribución del material de trabajo, y a la búsqueda de información sin orientación, sin generar cuestionamientos sobre los algoritmos que dirigen el acceso a la información e incumpliendo con el rol de curaduría que creemos, los docentes deberían perseguir para generar un aprendizaje significativo y de calidad.

A esto deberíamos cuestionar si en las clases presenciales no se producirían las mismas dinámicas, ya que no parece ser una cuestión ligada al contexto, sino a la forma en que los docentes de este universo (aunque nos animamos a presumir que es extensible a otros) incorporan el uso de las herramientas digitales en sus prácticas. Esto, suponemos, se encuentra ligado a la formación de base de los docentes que carece de un enfoque crítico en relación con la cultura digital.

Al analizar los proyectos y currículos restringidos no aparece la problematización de las plataformas, así como tampoco la cultura digital. Demostrando que no es tomada como contenido prioritario en ninguna de las áreas curriculares.

Tanto alumnos como docentes reconocen la existencia de una “brecha digital”, que se intenta resolver a través de la utilización de distintas estrategias que apuntan a la accesibilidad como eje central. Por lo tanto reafirmamos que la cultura digital suele estar reducida a una cuestión de acceso a la información y no a la producción de saberes significativos. Como consecuencia, tampoco observamos un análisis ni una problematización de la autoría de los conocimientos.

También, existe una generalización en el reconocimiento de una ampliación de sus conocimientos en torno a las herramientas digitales, aunque debemos señalar que se limita al manejo de plataformas y dispositivos y no a su análisis.

Un aterrizaje impecable

Como planteamos en el apartado anterior, estas cuestiones que pudimos analizar no nacieron a causa del contexto de ASPO y DISPO al que nos vimos sometidos durante la pandemia, sino que fueron expuestas a la luz, es decir permitió visibilizar la desigualdades ante la accesibilidad, uso, consumo y producción, como así también las prácticas docentes que vinculan las acciones antes detalladas. La presencialidad remota a la que nos vimos forzados permitió observar que en el cotidiano de nuestra práctica se veían desdibujadas, camufladas bajo la apariencia de prácticas inocentes e inoñas, que pudimos reconocer y cuestionar a través del trayecto de este postítulo.

Para concluir, retomamos nuestra pregunta inicial, esa que hicimos en el título que no solo se liga con el problema sino también con todo el recorrido que acabamos de realizar, *para enseñar y aprender ¿sólo necesitamos una computadora?* Entonces podemos afirmar que No. La experiencia áulica no puede ser reemplazada por una virtual, al menos no de manera directa y simplificada. Creemos que los docentes debemos construir una postura crítica que permita una presencia, una curaduría, una autoría que asuman nuestra práctica docente vinculada a la educación como derecho y posición a los alumnos como ciudadanos. Los docentes, que tienen su rol como agentes de cambio, productores de cultura, según lo expuesto en el currículum del nivel superior, tendrán la tarea de tensionar debatir estos contextos de enseñanza aprendizaje mediados por cultura digital, resignifica su rol desde una escuela que abra muros y construya aprendizajes significativos, participativos en interacción, en definitiva la escuela no es el templo del saber, el docente no es su intérprete, sino un actor social que medie entre el conocimiento y la producción del mismo.

De alguna manera nos hemos permitido reafirmar que la construcción del conocimiento es colectiva y participativa, que se encuentra directamente vinculada a una práctica docente activa y a la necesidad de una participación crítica del alumnado. Todo esto, directamente vinculado al desafío que los docentes debemos asumir en los contextos de cultura digital.

Sentimos la necesidad de dejar asentado este análisis para que estas cuestiones no sean olvidadas al retomar la tan renombrada “normalidad”, vinculada en muchos casos, con la presencialidad escolar.

Poniendo la mirada en nuestras propias prácticas debemos reconocer el desafío que suscitó llevar a cabo nuestra tarea docente mediada por la virtualidad y cómo, a través de

este proceso de investigación, logramos replantearnos, cuestionarnos, criticarnos y por supuesto aprender, enriqueciendo nuestro posicionamiento frente a la cultura digital.

Desnaturalizar el click como un acceso inmediato al conocimiento, para cuestionar qué es, cómo es ese conocimiento, de dónde viene, quién lo produce, que intención tiene, será el primer paso, y en sincronía con el acceso que tiene cada alumna alumno, permitirá distinguir y visibilizar las desigualdades que en definitiva son sociales ante la apropiación y permanencia en las propuestas formativas, para luego asumir nuestro rol indelegable que es la producción participativa en pos del crecimiento del conocimiento, y de esta manera considerar la educación como derecho y la construcción ciudadana.

El camino se construye en una mirada anticipada, crítica, realista y colectiva. Ese será el desafío de una escuela que nuevamente abre sus puertas, y que deberá retomar sus prácticas desde la construcción consciente de la cultura digital.

***SOBRE LAS AUTORAS:**

CARINA L. CASTELLI es profesora de Geografía con Orientación en Ciencias Sociales. Desempeña su labor docente en el área de Geografía y Ciencias de la Tierra en el nivel secundario de gestión estatal desde el año 2007, en la Ciudad de Necochea. Además es docente de Arte en Danza, con orientación Expresión Corporal en el ámbito privado de Espacios Culturales, donde trabaja con personas de todas las edades, desde el año 2014.

ANAHÍ LÓPEZ es profesora de Educación Primaria y Licenciada en Trabajo Social. Actualmente se desempeña en el cargo de profesora Superior en el área de formación general y práctica en el *I.S.F.D.yT. Nº158 de Coronel Pringles*.

BIBLIOGRAFÍA

- Carli, S. (2003). Miradas de la Infancia desde la Argentina. Los sentidos de la crisis. En Jornadas temas emergentes, cultura visual y educación, Universidad de Barcelona.
- Connell, R. (2009). La justicia curricular. Buenos Aires. LPP, Laboratorio de Políticas Públicas

- Dussel, I. (en prensa). Escuelas y saberes en la cultura digital. Perspectivas y debates en torno a las alfabetizaciones y las nuevas formas de conocimiento. En M. Pereyra y A. Luzón (Comps.), Los multialfabetismos en las sociedades del conocimiento. Granada: Aljibe.
- Dussel, I. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea (2020). Clase 1: Los medios en la escuela: historia y presente de un vínculo problemático.
- García Canclini, Néstor (2004): Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad, Gedisa Editorial, Barcelona.
- Martinelli, S. y otros (2018). Construcción de ciudadanía y tecnologías de la información y la comunicación: integración pedagógica de TIC en las escuelas secundarias. En A. Birgin y otros. LasTICen la escuela secundaria bonaerense: usos y representaciones en la actividad pedagógica (pp. 53-80). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Rivas, A. (2014) "Revivir las aulas". colección DEBATE. Argentina. Buenos Aires.
- Sarlo, B. (2019). La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Srnicek, N. (2018) Capitalismo de plataformas. Buenos Aires: Caja Negra.
- Welschinger, Nicolás y Equipo de la Especialización Docente de nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital. Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE. Provincia de Buenos Aires (2021)
- MÓDULO 1 Y 2. Postítulo ESCUELA Y CULTURA DIGITAL. INFOD. Argentina. 2021
- Módulo Los medios digitales en la vida escolar. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Medios Digitales. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Vídeo

Pablo Pineau. (2015, 21 de julio). Diálogos sobre educación. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=vjAVcasHmr0>

Habitando el cambio

Acceso, Atención y Presencia del EOE en contexto de pandemia

*Por Barbara Morales y Milena Vazquez Soave.**

Resumen

El presente proyecto de investigación, enmarcado en el desarrollo del Postítulo docente “Escuelas y Cultura Digital” se planteó como objetivo principal indagar las nuevas formas de vinculación, las nuevas dinámicas de acceso, atención y presencia, que surgieron a partir del contexto de pandemia por Covid- 19 en la Escuela Secundaria N° 2 “Juan José Bernal Torres” de la localidad de Benito Juárez, entre el Equipo de Orientación Escolar (EOE) y, los estudiantes y sus familias. Para realizar el trabajo de campo se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos: encuesta y entrevista semidirigida, implementadas con las orientadoras del EOE de dicha escuela.

Introducción

“Habitando el Cambio” surge para dar apertura a una propuesta de investigación cuyo objetivo general es indagar el funcionamiento del Equipo de Orientación Escolar (EOE) de la Escuela Secundaria N° 2 “Juan José Bernal Torres” de la localidad de Benito Juárez, a partir del contexto emergente de pandemia por Covid 19.

A continuación, exponemos el problema que guió nuestra investigación y cómo entendemos al mismo:

¿De qué modos se transformaron las formas de intervención y acceso, la atención y la presencia del EOE de la Escuela Secundaria N° 2 “Juan José Bernal Torres” de la localidad de Benito Juárez, en contexto de pandemia? ¿Se generaron dificultades en el proceso de dicha transformación? Y de ser así, ¿Cuáles y de qué manera fueron resueltas?

Nuestro foco de interés en esta investigación se orientó al funcionamiento de los Equi-

pos de Orientación Escolar (EOE) de nivel secundario, puntualmente de la Escuela Secundaria Nº 2 de Benito Juárez, a partir de los imprevistos cambios que surgieron con la pandemia por Covid-19 y de las medidas necesarias que se tomaron de ASPO y DISPO. En este sentido, nos propusimos investigar cómo ha continuado el funcionamiento de dichos equipos en este contexto: por un lado, qué estrategias y herramientas utilizaron los profesionales para desempeñar sus roles y cómo se han ido modificando las mismas al pasar de una medida a otra, y por el otro, si encontraron inconvenientes a la hora de implementarlas en la práctica y de ser así, cómo los resolvieron.

Para el desarrollo de dicha investigación, nos propusimos entonces un objetivo general que refirió a: “Conocer el impacto que generó la pandemia sobre la dinámica de funcionamiento del EOE de la Institución seleccionada”. A partir del mismo, se derivaron los siguientes objetivos específicos:

- **Indagar los modos de intervención del EOE a partir del contexto de Covid19.**
- **Investigar la forma de vinculación del EOE con lxs estudiantes a partir del contexto de pandemia.**
- **Conocer la dinámica de vinculación del EOE con las familias de lxs estudiantes.**

El título seleccionado, manifiesta el enfoque desde el cual se partió en dicho proyecto, que sostiene la premisa de lo emergente como ruptura, como transformación, que inevitablemente genera movimiento y requiere una **postura activa desde el compromiso, habitar**, desde las herramientas con las que se cuentan y desde el rol que cada uno ocupa, dicho cambio, que posiblemente venga acompañado de “un antes y un después” en la dinámica de las Instituciones Educativas en general.

A continuación y para adentrarnos más específicamente en los aspectos centrales de nuestra investigación, nos remitiremos a algunos contenidos y aportes teóricos básicos que componen nuestro **marco conceptual**.

Para comenzar, sostuvimos la idea de habitar el cambio apoyándonos en el concepto de “Cisnes Negros” de Nassim Nicholas Taleb (2007), que lo utiliza para referirse a aquellos sucesos inesperados de gran magnitud, imprevisibles e irregulares, que determinan la historia de la humanidad, que no podemos prever y ante los cuales solamente podemos centrarnos en reconocer y generar oportunidades, aprovecharlas, “juguetear” y probar para ver dónde nos llevan. A partir de este concepto, consideramos a la pandemia como un acontecimiento al

modo de “Cisne Negro”, ya que indudablemente ha puesto a todos los ejes de la sociedad y del mundo “patas para arriba” y no es la educación una excepción. Fue en la demanda de generar oportunidades que nos interesó sumergirnos en esta investigación, de modo que nos permitiera conocer cómo una Institución en particular se ha desenvuelto - y lo sigue haciendo - en este nuevo contexto. Siguiendo esta misma línea, puede decirse que son tiempos inciertos en los que la resiliencia consiste en saber convivir con la incertidumbre y ser capaz de improvisar respuestas (Grané y Forés, 2019), con seriedad y profesionalidad. Entonces, **la presente investigación se enfocó en indagar dichas respuestas resilientes.**

En lo que respecta a las intervenciones específicas del EOE, a partir de las medidas de aislamiento y distanciamiento, que le han hecho ganar a la virtualidad un lugar central, consideramos partir de una serie de preguntas abiertas que surgen de la intervención “a distancia”, tales como: ¿Quién es ese/a otro/a? Y ¿Quién soy, profesional psicólogo/a, psicopedagogo/a o cuál es mi práctica en relación a ese/a otro/a?, ¿De qué modo inacabado lo/la conozco y en ese momento, me conozco como profesional trabajando “con”? (Greco, 2020). De esta forma, se hace inevitable la emergencia de nuevos entramados, nuevas formas de vincularse, nuevos “espacios-otros” como se refiere Foucault (1967) para mencionar a aquellos entramados complejos y cotidianos que se van dando en otros espacios-tiempos y que quizás no los percibimos de manera inmediata. En el devenir de lo cotidiano es donde hoy en día, generalmente, se comparten los espacios entre profesionales y alumnos y es allí donde surgen los **nuevos intercambios**, dando lugar a que quizás en algunas ocasiones se desdibujen los límites estrictos del rol y la posición que ocupa cada uno en esa relación, ya que muchas veces el estar envuelto en el entorno cotidiano refleja una parte más personal de lo que quizás puede mostrarse dentro de la Institución Educativa concreta.

A partir de lo anteriormente expuesto, puede decirse que durante el ASPO Y DISPO se crearon entonces **nuevos modos de acceso, atención y presencia**, construyéndose de esta manera nuevos modos de conocer, de ser, estar y por lo tanto de crear cultura. A raíz de esto, nuestra investigación se propuso justamente, indagar qué estrategias, controversias, etc. existieron y/o existen en este sentido; puntualmente investigamos cómo y de qué manera afrontó el contexto de pandemia, un sector articulador dentro de la Institución Educativa como lo es el Equipo de Orientación Escolar (EOE), el cual cumple un rol fundamental en las trayectorias de los alumnos y en la cultura escolar.

Es en este nuevo contexto donde necesitamos repensar el concepto “presencia”. Siguiendo las palabras del Equipo de la Dirección de Formación Docente Permanente: “En el

contexto del ASPO y el DISPO, el encuentro es un encuentro mediado, que sucede en las redes, donde la presencia es otra forma de presencia, virtualizada y flotante. La hiperconexión se presenta así como una capa omnipresente de lo real, otro territorio (territorios), donde compartir con otras comunidades”. La **cultura digital** abrió las puertas para repensar cuáles son las formas de estar. Retomando algunos interrogantes planteados por dicho equipo: “¿Qué implica estar? ¿Qué es, en contextos de digitalidad, el tiempo presente? ¿Cómo se compone ese algo o ese alguien? ¿Qué entendemos por lugar?”. Es así cómo podemos plantear y pensar una escuela que ha trascendido el espacio físico o es lo que al menos, se ha tenido como desafío a partir del año 2020, y es en este punto donde el término presencia se ha visto transformado.

Por otro lado, también nos vimos sumergidos en un escenario en el que es necesario repensar el término “atención”. Quizás en el contexto escolar físico, es más fácil de identificar, pero en la cultura digital, ¿A qué nos referimos con atención? O mejor dicho, ¿Dónde está puesta nuestra atención, si al mismo tiempo que estamos vinculándonos con los estudiantes, también estamos en nuestro contexto personal? Es así como necesariamente nos abrimos a nuevos modos de atención, frente a la multiplicidad de estímulos, alternante.

En este devenir, nos conmueve entender a la **escuela como una trama relacional**, tal como lo plantea Marcela Martínez (2020), que se constituye a partir de las relaciones que habilita, despliega, promueve. Es en esta trama donde confluyen factores de lo familiar, lo socio-comunitario, lo personal y lo puramente escolar, y con ello es imprescindible entender que los modos de acceso, atención y presencia, han requerido ser revisados a la luz de este nuevo contexto.

A continuación, expondremos los dos instrumentos seleccionados para la recolección de datos, los cuales delimitaron la **metodología** que permitió llevar a cabo la presente investigación.

Primeramente utilizamos un formato de encuesta con opciones de respuesta del tipo likert, la cual nos permitió un primer acercamiento con las orientadoras del Equipo de Orientación Escolar (EOE) y de esta forma, indagar aspectos generales de nuestra propuesta. Consideramos pertinente dicho instrumento ya que, nos permitiría obtener datos exploratorios, iniciales, de primera aproximación al campo; al mismo tiempo, nos permitiría detectar posibles contradicciones o disidencias entre los miembros del equipo, a partir del registro escrito.

En segundo lugar, llevamos a cabo una entrevista semidirigida con cada una de las orientadoras del equipo. Para la realización de la misma, partimos de la noción de entrevista

etnográfica o “el arte de la no directividad” (Guber, 2011), la cual nos permitiría cierta flexibilidad en su desarrollo. Esto nos pareció pertinente ya que las entrevistadas tendrían un margen de libertad para explayarse, lo cual se tornaría enriquecedor a la hora de indagar sobre cuestiones subjetivas, como lo fue en la propuesta de nuestra investigación. Es así que dimos lugar a una entrevista abierta y semidirigida, que nos permitió obtener la información requerida con mayor precisión y profundidad, al mismo tiempo que enriquecer dicha información con el contenido no verbal pero igualmente significativo.

La metodología seleccionada fue la que nos permitió generar el acercamiento a los miembros del EOE y alcanzar la recolección de datos necesarios para arribar a las conclusiones de este proyecto de investigación. Para ello, realizamos el **análisis** de dichos datos, a partir de la confección de un cuadro de doble entrada. Por un lado, estarían dadas las variables que nos propusimos indagar y, por el otro, los distintos miembros del EOE, con quienes implementamos los instrumentos de recolección de datos antes mencionados. Esto nos permitió comparar información y concretizarla, lo cual nos facilitó su **interpretación**.

Para la síntesis y exposición de dichas interpretaciones, nos remitiremos a los objetivos específicos que nos propusimos al comienzo de este proyecto. Para recordar, los mismos referían a **1)** Indagar los modos de intervención del EOE a partir del contexto de Covid 19; **2)** Investigar la forma de vinculación del EOE con lxs estudiantes a partir de dicho contexto; **3)** Conocer la dinámica de vinculación del EOE con las familias de lxs estudiantes.

En primer lugar, y pensando en el rol del EOE, las orientadoras coincidieron en que dicho rol se desvirtuó a partir del contexto de pandemia. Especifican que quizás no se modificó tanto el rol de la Orientadora Social pero sí el de la Orientadora Educacional. El trabajo de las mismas apuntó mayormente a **fortalecer el trabajo con las familias y distintas instituciones intervinientes**, a partir de la virtualidad; al mismo tiempo que **continuar la vinculación con lxs estudiantes**.

Cabe mencionar una dificultad que las mismas expresaron haber tenido en la práctica, justamente el hecho de la conectividad. Refieren que en muchas casas no tenían computadora, ni celular, ni internet. Fue a partir de esto, que dejaban muchas actividades en fotocopiadora y los gastos de aquellas familias que no podían costearlos, eran cubiertos por Dirección. Su modo de intervención dependió muchas veces de realizar visitas en los hogares, respetando el protocolo sanitario, frente a lo cual necesitaron dividirse a lxs alumnos entre la Orientadora Educacional, la Orientadora Social y el Equipo Directivo, para un mejor seguimiento. Con otros

alumnos y familias sí pudieron comunicarse a través de llamadas telefónicas o incluso por Whatsapp.

Es en este punto donde podemos repensar los conceptos mencionados de acceso, atención y presencia. Como ya fue planteado en el marco conceptual, los mismos se han visto alterados en función del nuevo contexto, con sus **obstáculos** pero también con sus **nuevas posibilidades**.

Una cuestión que nos parece interesante mencionar es acerca de la percepción que las orientadoras tuvieron en cuanto al trabajo interdisciplinario que llevaron adelante en este tiempo. Mientras una de ellas no vio obstaculizado al mismo, la otra menciona que lo vio fragmentado a partir de la división de alumnos, a pesar que esto dio la ventaja de generar un mayor alcance con los mismos. Aún así, menciona que ante situaciones complejas, sí trabajaron conjuntamente.

Por otro lado, las orientadoras coinciden en haber vivido una mayor adaptación a la virtualidad en tiempo de DISPO en comparación a las medidas de ASPO, tanto por parte de los estudiantes y sus familias como también por parte de ellas. A pesar de esto, marcan la incertidumbre vivida en ambas etapas, lo cual dificultaba la planificación a largo plazo. Por otro lado, una de ellas mencionó también el desafío que tuvieron en DISPO, de revincular a los estudiantes con la presencialidad; para esto tuvieron que trabajar e instalar la noción de cuidado en la escuela, ya que muchas familias tenían temor al contagio. El mayor desafío fue hacer que los alumnos adopten nuevamente una rutina organizada, lo cual se terminó de lograr cuando se volvió a la amplitud de carga horaria con la presencialidad plena.

Por último, en relación al vínculo con las familias de los estudiantes, ambas orientadoras mencionan que el mismo siempre es constante. Coinciden en que no hubo mayores demandas por parte de las familias a partir del contexto de pandemia, más que las que aparecen en contexto de “normalidad”. En este punto, mencionan que fueron importantes y enriquecedores al vínculo, los momentos de entrega de bolsones de alimentos, en los cuales lograban un acercamiento personal, al mismo tiempo que también se aprovechaba muchas veces desde un lado pedagógico.

Para cerrar este análisis, nos parece interesante retomar las palabras de una de las orientadoras en cuanto al vínculo del EOE con la Institución Educativa. En este punto, la misma refiere que **“En el imaginario docente subyace la idea de que el EOE no hace nada y creo que eso de alguna manera se resignificó”**. Nos pareció necesario incluir este comentario para re-

pensar la dinámica y la visión externa que muchas veces se tiene de los EOE en las Instituciones Educativas en general y, en la Institución seleccionada en particular.

A partir de todo lo desarrollado anteriormente, podemos **concluir** que el rol del EOE se ha visto modificado a partir del contexto de pandemia por Covid- 19, entendiendo que surgieron nuevas dinámicas de intervención y vinculación que permitieron dar continuidad a la escuela. Es en este escenario, que planteó nuevos desafíos, donde el EOE, como cada actor de las Instituciones Educativas, tuvo que reinventarse para llevar adelante un nuevo contexto y dinámica de funcionamiento, a pesar de que la incertidumbre vivida obstaculizaba las planificaciones a largo plazo.

Se fue diagramando un nuevo contexto y entramado relacional, donde **el EOE tuvo un lugar imprescindible para generar la revinculación entre estudiantes, familia e institución**. En este punto, fueron protagonistas nuevos modos de atención y presencia, partiendo primero de una alteración en las formas de acceso, que no se dieron igual en todos los casos.

Para finalizar, observamos que a pesar de los cambios y obstáculos que se dieron a partir del contexto emergente de pandemia, tanto el EOE como la Institución Educativa en general, aseguraron y garantizaron el derecho fundamental de educación y acompañamiento a todos sus alumnos así como también a sus familias.

***SOBRE LAS AUTORAS:**

BARBARA MORALES es Profesora de Educación Especial por el “Instituto Superior del Sudeste”. Actualmente desempeñando un cargo en la Escuela Mariano Roldán N°501 de la localidad de Benito Juárez, provincia de Bs. As.

MILENA VAZQUEZ SOAVE es Licenciada en Psicología, por la “Universidad Nacional de Mar del Plata”. Se ha desempeñado como docente en Fines y en distintos talleres en nivel secundario, en la localidad de Necochea, provincia de Bs. As.

➤ **Referencias bibliográficas**

◆ Ayciriet, F.; Bressan, D. y Equipo de la Especialización Docente de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital. Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE. Provincia de

Buenos Aires (2020).

◆ Equipo de la Dirección de Formación Docente Permanente. Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE. Provincia de Buenos Aires (2021).

◆ Foucault, M. (1967). "De los espacios otros" ("Des espaces autres": conferencia dictada en el Cercle d'études Architecturales, 14 de marzo de 1967), *Architecture, Mouvement, Continuité*, nº. 5, octubre 1984, pp. 46-49; también en *Dits et écrits*, II, Paris, Gallimard, Coll. Quarto, 2001, pp. 1571-1581.

◆ Grané, J. y Forés, A. (2019). *Los patitos feos y los cisnes negros. Resiliencia y neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial.

◆ Greco, María Beatriz (2020). *Equipos de orientación escolar: intervenciones institucionales en tiempos de COVID 19*. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

◆ Guber, Rosana (2011) *Etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Siglo XXI.

◆ Martínez, M. (2020). *Los virtuales de la escuela*. *Revista Ignorantes*. Disponible en: <http://reeditorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/>

◆ Taleb, N.N. (2007). *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable*. New York: Random House and Penguin Books

La producción de saberes docentes en el Campo de la práctica durante el bienio 2020-2021 atravesado por la pandemia de COVID-19. Un estudio de caso sobre la enseñanza en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 68.

*Por: Matías Sargiotti, Claudia Rivetta y Paula Soulages**

Resumen

Durante el bienio 2020-2021 lxs docentes formadorxs de docentes, del Campo de la práctica, se vieron interpeladxs por un nuevo reto: enseñar sin el contacto cotidiano, cara a cara con sus estudiantes y sobre todo, enseñar construyendo con ellxs una relación mediada por diferentes recursos digitales. Ante este presente, nos interesa ver qué saberes docentes se construyeron y construyen en el Campo de la práctica docente, del profesorado de Educación Primaria del ISFDyT N ° 68, no sólo a partir de indagar (de manera más descriptiva) cómo se dictó el Campo de la práctica docente, sino analizar qué saberes docentes se construyeron cuando se tuvo que dictar el Campo de la práctica bajo las circunstancias de la pandemia (instancias sincrónicas y asincrónicas).

Introducción

El problema de investigación que nos planteamos está centrado en qué saberes docentes se construyen en el Campo de la práctica docente como saberes innovadores, emergentes y novedosos en relación con los modos de enseñar a distancia y mediados por recursos digitales en tiempos de pandemia. Saberes referidos a la articulación entre las clases sincrónicas y asincrónicas en cuanto a su diseño, presentación, organización de materiales de estudio, seguimiento de las trayectorias y el empleo de tecnologías digitales que permiten llevar adelante las clases en tiempos excepcionales y desde la virtualidad. Saberes innovadores en términos de cambios significativos que posibiliten la enseñanza en el escenario de la virtualidad y promuevan la adquisición de conocimientos con sentido formativo, en lxs estudiantes.

En este contexto socio-educativo inédito y sin límites temporales precisos, la pregunta de investigación se centrará entonces en **qué saberes docentes se producen (emergen) en el Campo de la práctica docente de 3° año del profesorado de Educación Primaria, en el ISFD N° 68 de la ciudad de Adolfo Gonzales Chaves, a propósito de sostener un modelo de enseñanza que articula instancias sincrónicas y asincrónicas durante el bienio 2020 y 2021 marcado por la experiencia inédita de la pandemia por el Covid-19.** Surge también la pregunta por **cómo se reconfiguran los modos de enseñar a distancia en escenarios digitales, cómo enseñan lxs formadorxs de docentes en formación en el Campo de la práctica docente en instancias de virtualidad.**

Queremos enfocar la cuestión del saber desde situaciones concretas y observables, como la elección de bibliografías y recursos, el uso de plataformas y herramientas, el diseño de consignas y propuestas de actividades o evaluación. Nos interesa estudiar algunas de las potentes prácticas educativas mediadas por diferentes formas de hacer práctica docente y los saberes docentes producidos que se desplegaron en el bienio 2020-2021. En dicho camino nos proponemos reflexionar sobre aquellas respuestas que asumen las prácticas educativas en pandemia (que espejaron o copiaron ciertas notas de la presencialidad en los entornos digitales y pensar además, en aquellas otras prácticas que recuperaron cierta especificidad del entorno que los medios digitales albergan)

Marco conceptual

Nuestro referente teórico estará formado, en principio, por un conjunto relacionado de conceptos que nos permiten formular de manera precisa el problema. Entonces, a partir de esta construcción del referente conceptual, desarrollaremos una serie articulada de categorías conceptuales para el propio problema.

En este diagnóstico actual, nos toca ser la generación de docentes que debe volver a imaginar cómo garantizar el derecho a la educación en el contexto de la pandemia y sus consecuencias. Si bien en este período tuvimos que aprender a mantener la escuela sin su materialidad y sus relaciones conocidas, “hacer escuela y práctica docente” de otras formas, el acceso no se limita a los edificios, sino a los objetos de conocimiento y las destrezas comunes que organizan la sociedad más allá de sus fronteras. Es decir, volvemos a esta idea sobre la escuela como instancia de construcción de lo común y como garantía de acceso para el ejercicio de derechos (Simons y Masschelein, 2014). Esa escuela que hasta ahora conocimos fue una invención que mostró sus fortalezas ante lo imprevisto en la producción de un tiempo y espa-

cio distintos, suspendidos, inéditos, atravesados por preguntas y nuevas formas de hacer y de relacionarnos con el saber docente y con lxs otrxs con toda la complejidad que la pandemia implicó para nosotrxs.

A partir de estas ideas, nos interesa actualizar la pregunta por la producción de saberes docentes, atrayéndola al ruedo del presente, atravesado por la pandemia, con la consecuente e inevitable pero también inesperada transformación de las prácticas educativas escolares del Campo de la práctica docente, en prácticas desarrolladas a través de medios digitales, la virtualidad, lo sincrónico, la web y todo el universo de vocablos que aprendimos y dan sentido al trabajo docente en estos tiempos de Covid-19. Un trabajo docente donde las tecnologías digitales están ofreciendo a las escuelas posibilidades en conflicto, esto es, opciones y expectativas marcadas por tensiones diversas. Estas tensiones tienen que ver con las adaptaciones que se hacen en distintos contextos, con los discursos pedagógicos disponibles, con la historia y presente de las instituciones y las políticas educativas, y también con “las propias permisibilidades técnicas y formas culturales de los medios digitales, que son más heterogéneos y complejos de lo que suele suponerse” (Dussel, 2018, p. 145).

Como recorrimos hasta el momento, la propuesta formativa del postítulo en Escuelas y Cultura Digital se orienta a trabajar sobre cómo y por qué incluir los medios digitales en las prácticas, teniendo en cuenta que no es solamente una cuestión de aparatología. En este aspecto, el autor David Buckingham (2007) señala que el eje no está constituido por la tecnología ni por la información, sino por los medios como formas culturales. (Buckingham, 2007). En esta misma línea sobre las posibilidades en conflicto con las tecnologías, el vídeo de Inés Dussel (2020) *Los medios y la escuela: historia y presente de un vínculo problemático*, propone como ejercicio tensionar el vínculo entre escuela y medios digitales como relación que se configura en diversos modos de ser y hacer en y con los medios digitales.

De esta manera, la propuesta formativa nos invita a pensar cómo se tensionan algunas dimensiones que son centrales a la hora de organizar materiales de enseñanza o planificar una clase. Y también, cómo esas posibilidades en conflicto entre medios digitales y escuelas, median y reconfiguran la vinculación con los saberes en tiempos de pandemia o los modos de vinculación con los saberes que promueve la cultura digital. Dicho de otra manera, la propuesta es fortalecer la reflexión sobre la producción pedagógica de saberes docentes en ámbitos virtuales, a distancia o en bimodalidad.

La primera condición que creemos que tal producción pedagógica debe cumplir, es pensar la cultura digital desde la escuela, es decir, desde las preguntas y desafíos que lxs que hacemos y transitamos la escuela, específicamente la práctica docente, nos planteamos cada día. Al respecto, problematizar un modo de pensar la posición docente nos invita a interrogarnos sobre cómo traducir pedagógicamente los desafíos y las potencialidades que la cultura digital tiene para ofrecernos a la hora de enseñar, desafíos pedagógicos frente a los cambios producidos por la cultura digital para orientarnos a la noción de curaduría que nos permite pensar y llevar a cabo nuevas formas de jerarquizar y producir saberes docentes. En palabras de Nicolás Welschinger y Equipo de la Especialización de nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital (2021) se propone comprender la curación como un concepto que incluye las actividades de filtrado y agregación, pero además las actividades de agregar valor y producir saberes docentes desde una mirada pedagógica que comporta una novedad, la virtualidad. En este punto, recuperamos la noción de “saber docente” de Mercado, quien afirma que:

“los saberes docentes se encuentran implícitos en las prácticas específicas. En la enseñanza cotidiana, y desde la propia historia e intereses de quienes la realizan, se combinan los saberes provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales” (Mercado, 1991, p. 62).

En la obra *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Tardif (2004) plantea que este saber se compone de diversos tipos provenientes de múltiples fuentes: disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales. Los saberes experienciales son conformados en la práctica de la profesión y son validados por ella. Alliaud y Suárez (2011) señalan el escaso reconocimiento de los saberes producidos a lo largo de la trayectoria profesional de lxs docentes. Y, como Tardif (2004), consideran que en la enseñanza y en los procesos de transmisión cultural, lxs educadorxs producen y recrean saberes que les permiten tomar decisiones y actuar en las variadas situaciones que enfrentan en el mundo escolar.

Para pensar sobre este aspecto, la investigación llevada a cabo por Flavia Terigi (2006) refiere a la producción de saberes por parte de docentes que se constituyen en expertos de ese saber, aun cuando no son conscientes de su producción. La autora sostiene que lxs docentes transmiten un saber que, generalmente, no producen. Esto es, el saber disciplinar; y que en ese proceso de transmisión se produce un saber que no suele ser reconocido como tal, el “saber hacer” propio de la enseñanza. Es decir, como ha desarrollado en profundidad Terigi, la docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación particular con tales saberes. Por un lado, transmite un

saber que no produce, pero al mismo tiempo, en el acto de transmisión produce un saber que no suele ser reconocido como tal; saberes auténticamente docentes. Se trata de un rasgo de identidad cuyas potencialidades son enormes, pero poco desarrolladas.

Sobre el diseño metodológico

En relación con el referente empírico, como otra dimensión para el recorte espacial y temporal, requirió pensar en ese objeto, en dónde investigar y específicamente en qué institución. Para ello, dicho referente empírico a abordar fue el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 68 del Distrito de Adolfo Gonzales Chaves (espacio curricular Campo de la práctica docente de 3° año del profesorado de educación primaria). De esta manera, se seleccionó como caso de estudio único dicha institución educativa que ofrece la carrera de profesorado de educación primaria y que, en términos de Clifford Geertz (2005), implica no estudiar las escuelas, sino *en* escuelas, atendiendo a los saberes y experiencias de lxs sujetos (en nuestro caso el Instituto). Como señalan Miller y Horts (2015) ya no se trata de “ir al campo” sino de “hacer campo”.

Como vimos al comienzo, las preguntas que organizaron esta indagación se propusieron desde un abordaje cualitativo a partir de una exploración en profundidad para indagar diferentes niveles de análisis. Es decir, el diseño metodológico adoptado fue cualitativo de corte etnográfico, atendiendo una combinación posible entre etnografía y etnografía digital. Pensamos en un estudio de caso único para realizar un recorte empírico que posibilitó abordar en profundidad el tema de investigación en función del marco teórico adoptado. Como afirma Romero (2018) “El objeto analítico no precede a la investigación, sino que es construido a partir de las preguntas que ésta pretende responder” (Romero, 2018, p. 22)

Para ello, se realizó un estudio diacrónico considerando a una docente formadora del Campo de la práctica docente (3° año). Para profundizar sobre las primeras definiciones metodológicas en el abordaje del objeto de estudio, investigamos ese tema considerando las clases virtuales sincrónicas y asincrónicas (ingreso a las aulas de la plataforma educativa del Instituto: foros, vídeos, participaciones, wikis), participación en encuentros sincrónicos (clases y TAIN) y entrevistas en profundidad ¿semiestructuras? (no directivas) que corresponde a la profesora del Campo de la práctica docente de 3° año del profesorado de educación primaria. Entonces nos centraremos en la entrevista semiestructurada, considerada como mezcla de la entrevista estructurada y no estructurada. A su vez, el trabajo metodológico implicó ciertas

reformulaciones, por lo que se incluyó cada vez más otro tipo de intercambios, más informales y menos escindidos de las prácticas docentes estudiadas.

Otro instrumento utilizado fue el análisis de textos para comparar planificaciones/proyectos de cátedra, propios al recorte temporal elegido, y previos. En ese caso definimos variables a analizar como los objetivos, los contenidos, las propuestas o actividades pensadas.

Resultados del trabajo de campo

Como venimos viendo, en la actualidad, nos encontramos con una situación que tiende hacia la creación de escenarios educativos sincrónicos y asincrónicos, una práctica docente en donde se combinan instancias remotas, junto con otras que permiten una vuelta a la presencialidad de manera cuidada.

En el marco de la coyuntura actual, el trabajo de campo realizado nos muestra el desafío de interrogarnos acerca de cómo habitar la práctica docente para la producción de saberes docentes. *¿Cómo es ese conjunto diverso y dinámico de saberes docentes en pandemia y desde la cultura digital?*

Para ello, la entrevista realizada a la profesora del Campo de la práctica docente III y el análisis de documentos (planificaciones, clases virtuales), dan cuenta de algunos saberes que emergen y otros que fueron adquiridos y resignificados en la pandemia para enriquecer las propuestas pedagógicas. Tal como lo plantea Terigi (2012), acordamos que el problema no se encuentra en la formulación y difusión del saber docente, sino más bien en las formas en que se produce conocimiento sobre el quehacer docente. Un conocimiento que fue resultando a partir de una realidad inédita, que nos interpelaba en el día a día a tomar decisiones sobre la marcha y en medio de un escenario de incertidumbre. En este sentido es que se vuelve necesario recuperar aquellos saberes que se producen mientras sucede la práctica de enseñar y aprender, es decir, en la medida que se va resolviendo las problemáticas contextuales y los desafíos educativos propios de la práctica docente.

A continuación, se presentan algunas categorías de análisis que aluden a algunos de los saberes que emergen y se ponen en juego desde el rol docente a la hora de pensar los procesos de rediseño de las prácticas educativas en el Campo de la práctica docente III.

Retomamos una idea interesante sobre la cual estuvimos reflexionando hace tiempo y que tiene que ver con el propósito de “hacer escuela” y agregamos “reinventando las

prácticas” porque mucho de ello se expresa en la entrevista a la docente, cuando nos va narrando los procesos de repensar las prácticas, las estrategias que fueron emergiendo y las necesidades que fueron haciéndose visibles en la enseñanza en tiempos de pandemia donde el desafío estuvo puesto en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad. Ese nuevo esquema de trabajo llevó a establecer modificaciones en la planificación, las formas de presentación del contenido donde adquirió protagonismo la explicación tanto de los temas, como del acceso y uso a la plataforma, tal como nos cuenta la docente en la entrevista. En palabras de Odetti (2013), se trata de una docente en tanto autora y diseñadora de experiencias educativas: una trabajadora de la enseñanza que se forma y explora recursos para el rediseño de sus materiales, actividades y propuestas educativas. La autoría y el diseño implican también una instancia de composición en la cual se ponen en juego contenidos que se caracterizan por la multiplicidad de formatos y lenguajes que se deben poner a disposición en consonancia con la cultura digital.

Otro elemento importante que retomamos como categoría para elaborar el análisis de la entrevista es el de “Curadurías y justicia curricular” porque nos interpela a repensar la posición docente sobre cómo traducir pedagógicamente los desafíos y las potencialidades que la cultura digital tiene para ofrecernos a la hora de enseñar y la noción de curaduría nos permite pensar y llevar a cabo nuevas formas de jerarquizar y producir saberes docentes. La docente entrevistada hace referencia a la necesidad de explicitar de manera más detallada que en la presencialidad proliferaron algunas intenciones pedagógicas en los encuentros sincrónicos y asincrónicos con una serie de estrategias como audios explicativos de las clases escritas y publicadas, tutoriales sobre cómo utilizar la plataforma, elaboración de videos explicando clases con el propósito de diversificar recursos para acompañar los procesos de aprendizaje. Además, en el contexto de aislamiento producto de la pandemia, desde el Campo de la práctica docente III se viene desarrollando una gran variedad de materiales didácticos y recursos diseñados especialmente para la educación en contexto de virtualidad, o bien, se trabaja en la búsqueda de recursos para reinterpretarlos a la luz de la propuesta educativa.

A partir del análisis de los datos, cobra relevancia también la categoría de Tardif (2004) sobre “Los saberes del docente” donde se plantea que estos saberes se componen de diversos tipos provenientes de múltiples fuentes: disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales. Los saberes experienciales son conformados en la práctica de la profesión y son validados por ella. A lo largo de la entrevista y del análisis de documentos fue posible observar una enorme cantidad de pequeñas decisiones docentes que fueron tomadas para garantizar la

formación desde estrategias que significaron una reinención del campo de la práctica en consonancia con los márgenes de posibilidad que a partir de la situación de pandemia, se fueron delineando.

El proceso de análisis de los datos permitió advertir que los saberes docentes acerca de la tarea de enseñar fueron configurándose en el contexto de pandemia a partir de una pregunta constante que surgió en el año 2020 y que estaba referida al ¿cómo? de la tarea docente ¿cómo se hace? ¿cómo seguimos enseñando en pandemia? Para este interrogante no había respuestas establecidas, hubo que salir a buscar formas, pero no sólo buscar sino también aprenderlas, estudiarlas, evaluar las más pertinentes y ponerlas en acción sin tener ninguna certeza de éxito. Se trató de un proceso cuyo punto de partida fueron estrategias conocidas o familiares como el abordaje de material bibliográfico, la escritura, la explicación y desde allí se avanzó hacia formas que resultaban nuevas, como el uso de plataformas, la emergencia de las videollamadas, la elaboración de videotutoriales, el uso de recursos digitales diversos como padlet, canva y redes sociales entre ellas facebook, youtube, instagram y de ese modo llevar adelante las clases buscando promover aprendizajes con sentido formativo. En este sentido, los recursos de presentación de contenidos (archivos con bibliografía, clases escritas ad hoc, videos de clases grabadas o clases sincrónicas) son variados en el Campo de la práctica Docente III. En la entrevista realizada, se recomienda seleccionarlos teniendo en cuenta criterios de profundidad, significatividad para los y las estudiantes y capacidad de transferencia. Finalmente, en sus clases virtuales la profesora llama la atención sobre las herramientas que denomina de mediación, porque colaboran en la transposición didáctica. Permiten guiar y acompañar la comprensión de contenidos, contextualizar el material de lectura y realizar recomendaciones. Aquí se agrupan la elaboración de consignas de trabajo y de actividades, guías de lectura y recomendaciones para la lectura y la producción escrita, y un recurso fundamental: las devoluciones personalizadas individuales o grupales. Este tipo de recursos, diseñado por la docente de prácticas, son parte fundamental de la estructura comunicativa del aula virtual (plataforma) y reponen la intervención docente, que permitirá la apropiación de contenidos y su conversión en conocimiento.

Fue y sigue siendo un gran desafío que demanda un descentramiento respecto de las formas convencionales de enseñar, lo cual ya representa un esfuerzo por lo que significa abandonar viejas prácticas y embarcarse en la búsqueda y aprendizaje de herramientas y maneras diferentes de pensar y llevar adelante la enseñanza sin haber tenido la intención a priori, de que todo esto suceda.

Conclusiones

El trabajo de investigación pone de relieve la gran labor docente en pos de sostener la enseñanza en pandemia que se viene llevando a cabo desde marzo del año 2020 y aún no concluye. De cara al inicio del ciclo lectivo 2022, queda la tarea de repensar y recontextualizar aquellos recursos que fueron creados específicamente desde el esquema de la continuidad pedagógica mediada solamente por la virtualidad, asumiendo los desafíos que implica enfrentar un escenario de educación que combine la presencialidad y la virtualidad en el Campo de la práctica docente III. Construir una posición atenta respecto de estas cuestiones, será parte del trabajo sobre la propia subjetividad como docentes, porque es muy fácil que trabajando en pandemia se naturalicen usos de recursos digitales que configuren una suerte de “microprivatizaciones” de ciertas prácticas de enseñanza, por ello nos preguntamos por las contingencias de la virtualidad en la formación docente con una mirada local y situada que da cuenta de algunas problemáticas en cuanto al acceso.

Indagar en la producción de saberes docentes en el Campo de la práctica nos lleva a explorar formas educativas cuya finalidad es la de garantizar el derecho a la educación en pandemia, diversificando estrategias. Consideramos que las transformaciones educativas, didácticas y sus alcances, se extenderán más allá del tiempo presente, esto nos invitan a pensar la post pandemia como un tiempo también incierto aunque diferente al actual, sin restricciones sanitarias pero marcado por la impronta que la cultura digital viene imprimiendo de forma cada vez más acentuada en el campo de la educación y la formación docente. La cultura digital desde la escuela nos invita a preguntarnos por los desafíos que esto supone. En este sentido es posible pensar nuevas formas de jerarquizar y producir saberes docentes. Es interesante, además, interrogar estos saberes emergentes para conocer y comprender las prácticas docentes, las formas de enseñar que se van configurando y las nuevas formas de lo escolar. Es decir, para problematizar un modo de pensar la posición docente que desde su actividad misma invite a interrogar sobre cómo traducir pedagógicamente los desafíos y las potencialidades que la cultura digital tiene para ofrecer a la hora de producir saberes docentes en el Campo de la práctica docente, desafíos pedagógicos frente a los cambios producidos por la cultura digital que nos llevan a preguntarnos ¿cómo seguirán siendo las formas de lo escolar?

***SOBRE EL AUTOR Y LAS AUTORAS:**

MATIAS SARGIOTTI es profesor y licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNICEN). Especialista en Educación y TIC (Nivel Primario y Superior) y

Especialista en Políticas y Programas Socioeducativos (Nuestra Escuela - INFOD). Especialista en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, FLACSO. Maestrando en Educación (FHCE - UNLP). Profesor en el ISFDyT N° 68 desde el año 2012 a cargo de espacios curriculares vinculados al Campo de la Formación General y de la Práctica en profesorado y tecnicaturas (Dirección de Formación Docente Inicial). Formador ETR de Cultura Digital desde el año 2015 en el CIIE de Adolfo Gonzales Chaves y formador virtual en el campus virtual ABC de la Dirección de Formación Docente Permanente. Orientador Educativo desde el año 2015 en un Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA) dependiente de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

CLAUDIA RIVETTA es profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, FLACSO. Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP, en curso. Profesora del nivel Superior no universitario- ISFDyT N° 25 y Escuela de Arte N 1 Alcides Biagetti, Carmen de Patagones. A cargo de materias tales como: Didáctica General y Pedagogía, en los profesorado de Educación Primaria y Especial. Didáctica y Currículum y Campo de la Práctica II, en el profesorado de Educación Inicial del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica.

PAULA SOULAGES es licenciada en Trabajo Social. Profesora de Nivel Superior en el ISFDyT N°159. Orientadora Social en la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Trabajadora Social en Secretaría de la Mujer, Género y Diversidad en el Municipio de Villarino. Operadora en Salud Mental en Secretaría de Salud Mental.

Referencias bibliográficas:

Alliaud Andrea. El Campo de la Práctica en la Formación Docente. Material de trabajo para educadores y educadoras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Cuadernos del IICE N° 1. Facultad de Filosofía y Letras. UBA

Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). "Presentación". En A. Alliaud y D. Suarez , (coords.), El saber de la experiencia (pp. 11-19). Buenos Aires: Clacso.

Davini, María Cristina (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, Inés; Ferrante Patricia y Pulfer, Darío (comp.) (2020) Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIFE: Editorial Universitaria.

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIFE.

Dussel, I. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea (2020). Clase 1: Los medios en la escuela: historia y presente de un vínculo problemático. Módulo Los medios digitales en la vida escolar. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Medios Digitales. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40(Especial), 142-178.

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2020). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Revista Perfiles Educativos*, 40, 142-178.

Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24), 1-26.

Edelstein G. (2015). “La enseñanza en la formación para la práctica”. En: *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N°1, abril.

Equipo de la Especialización Docente de nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital (2021). Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE. Provincia de Buenos Aires.

Gerring, J. (2004). ¿Qué es un estudio de caso y para qué sirve? *American Political Science Review*. Vol. 98, No. 2

Mercado, R. (1991). “Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”. En *Infancia y Aprendizaje*, 55, pp. 59-72.

Ministerio de Educación de la Nación (2020). Experiencias docentes en tiempos de pandemia “*Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad pedagógica*”. III Jornadas Nacionales de Formación Docente. INFOD.

Odetti, V. (2013a). Curaduría de contenidos: límite y posibilidades de la metáfora para pensar materiales didácticos hipermediales en la educación superior en línea. En I Jornadas Nacionales y III de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduriacontenidos-limite-posibilidades-metafora-para-pensar-materiales>

Pink, S et al. (2016) *Etnografía digital. Principios y práctica*. Traducido del inglés por Roe Filella. Madrid: Morata.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Cap 1: La relevancia de la etnografía. Buenos Aires: Paidós.

Romero, Guillermo (2018). *Quiero verte bailar. Género y sexualidad en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata*. Cap. 1: Preguntas para emprender el viaje. Tesis doctoral, UBA.

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

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Terigi, Flavia. (2006). Tres problemas para las políticas docentes. Encuentro Internacional La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes. OREALC, UNESCO. Recuperado de https://www.oei.es/historico/docentes/.../tres_problemas_politicas_docentes_terigi.pdf

Terigi, Flavia (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana. Caps. 1 y 2.

Van Dijck, J. (2016). La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires: Siglo XXI.

Welschinger, Nicolás y Equipo de la Especialización Docente de nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital. Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE. Provincia de Buenos Aires (2021).

Manifestaciones de la afectividad y cómo se transformaron los modos de atención y estar presente de los docentes para sus estudiantes en la digitalidad

Por Gabriela Paola González *

Resumen

El presente trabajo tiene los siguientes *objetivos*: conocer el valor que ocupó la afectividad y de qué modos se manifestó en las prácticas docentes en contexto de no presencialidad; conocer y comparar estrategias desplegadas por las y los docentes para garantizar el acompañamiento a las y los estudiantes; recuperar las representaciones docentes acerca de la idea de presencia y distinguir competencias socioemocionales que los docentes debieron desarrollar en este sentido durante ese contexto. Se trabajó con un diseño metodológico de tipo cualitativo que consistió, en primer lugar, en la aplicación de una encuesta anónima dirigida a docentes mediante el envío de un Formulario de Google. En segundo lugar, se implementó la utilización de entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes. De esta última instancia, participaron 6 profesores de un establecimiento educativo de Educación Secundaria Técnica en Ciclo superior (4° a 7° año). El análisis de los datos demostró marcas de *una mirada atenta* a lo producido, por ejemplo, en esta retroalimentación de sus producciones. En relación con la afectividad, se le otorgó un lugar preponderante en líneas generales a través de gestos, la escucha atenta, el hacer saber a las y los estudiantes que el docente estaba, no sólo para enseñar, sino que para acompañar en el proceso de construcción de lo común.

Palabras clave: afectividad; atención y presencia docente; habilidades socioemocionales

Introducción

Las instituciones educativas tienen un papel fundamental en el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas. Más aún queda en evidencia con la crisis socio-sanitaria, producto de la pandemia del COVID 19, que es primordial abordar el aprendizaje socioemocional desde el sistema educativo. Según un estudio reciente de UNICEF, realizado en 2020 para nueve países, el cierre de escuelas y la suspensión de clases presenciales impactó sobre el bienestar y desarrollo socioemocional de los niños, niñas y jóvenes.

Por ello, los principales desafíos que se les presentaron a todos los miembros de las comunidades educativas, tanto a estudiantes, familias, docentes, directivos como profesionales de la educación estuvieron relacionados, no sólo, con sostener el bienestar psicológico, social y emocional, sino que también con fortalecer la afectividad, aspecto que se debe poner énfasis porque sin ella no hay condiciones posibles para la enseñanza y el aprendizaje.

Esta afectividad parte de este encuentro con otros y es donde se despliega en todo su potencial. En estos vínculos, en los cuales existe ese deseo de apertura al otro, se dan la reciprocidad, el diálogo, la escucha, el intercambio, el reconocimiento y el respeto. A todos como sujetos individuales y colectivos nos atraviesa esta dimensión; reflexionar sobre estos vínculos y su impacto en la vida socioemocional de cada ser humano es primordial.

La pérdida del *convivio* (Salas y otros, 2019), la falta de contigüidad espacial, y la reconstrucción del encuentro en espacios *otros* supusieron el desafío de reconstruir la calidez de la co-presencia, la búsqueda por recomponer lo afectivo y afectante que se perdió, en parte, en la imposibilidad de mirar a los ojos a las otras y los otros que supuso el juego *pantalla-cámara*, aunque más no sea por la distancia entre la pantalla que miramos y el lente que nos registra.

Así pues, la escuela durante 2020, como espacio posible de encuentro y despliegue de las tramas vinculares y de desarrollo de ciertas habilidades, capacidades o competencias respecto de las relaciones sociales, se le presentó el desafío de *hacerse presente* trascendiendo el espacio físico que ocupa y construyendo un hábitat que incluya al mundo digital.

Es importante comprender que en la adolescencia la institución educativa puede jugar un papel decisivo en consolidar estas habilidades, etapa en la que se abre una ventana para cambios importantes en ciertas capacidades, dada la alta maleabilidad cerebral que caracteriza este período, con cuestiones importantes que afectan la capacidad de control, impulso y la toma de decisiones ante las primeras oportunidades de independencia. En esta ventana, la escuela cumple un rol decisivo en consolidar un conjunto de habilidades socioemocionales que propendan a la autoconfianza, a la capacidad de resolver conflictos, y que básicamente doten al individuo de varias herramientas con las cuales negociar, gestar una identidad estable, tomar decisiones bajo presión y, en términos más generales, desarrollar resiliencia (RED, 2016).

En este sentido, las habilidades de organización y de comunicación, la ética de trabajo y la confianza académica comienzan a ser moldeadas temprano, pero son fundamentalmente

impactadas por la escuela durante la adolescencia. El ambiente de clase y de la escuela, en general, son factores determinantes de estas habilidades (OCDE, 2015).

Por ello, reflexionar sobre ese ambiente de clase, mediado por las tecnologías digitales que organizaron la experiencia docente de formas particulares y que el hecho de poner en palabras lo vivido nos reencuentra desde un nuevo lugar.

Frente a este planteo, surgen algunos interrogantes que en el ámbito de la presente investigación se intenta responder: **¿Qué formas de manifestación de la afectividad se construyeron en el contexto de pandemia durante el ciclo lectivo 2020? ¿Cómo se transformaron las formas de “estar presentes” de las y los docentes de Ciclo Superior (4to a 7mo año) de una Escuela de Educación Secundaria Técnica para sus estudiantes en la digitalidad? ¿Cómo se transformaron las formas de acompañar y prestar atención? ¿Se desplegaron estrategias docentes específicas para esto? ¿En qué consistieron? ¿Qué competencias socio emocionales fueron necesarias?** A partir de estas preguntas se plantearon los siguientes objetivos:

o Conocer el valor que ocupó la afectividad y de qué modos se manifestó en las prácticas docentes en contexto de no presencialidad.

o Conocer y comparar estrategias desplegadas por las y los docentes para garantizar el acompañamiento y el prestar atención a las y los estudiantes.

o Recuperar las representaciones docentes acerca de la idea de presencia.

o Distinguir competencias socioemocionales que las y los docentes debieron desarrollar en este sentido durante ese contexto.

Referente teórico

Iniciando con el encuadre de la investigación es importante definir qué se entiende por afectividad, cómo se hace presente la misma en el vínculo pedagógico y cómo se aborda desde la Educación Sexual Integral (ESI) para la Educación Secundaria.

La afectividad es una dimensión inevitable e imprescindible de la vida escolar ya que la escuela suele habilitar y a su vez proscribir ciertas manifestaciones afectivas entre alumnos/as, entre docentes, y entre éstos y los y las estudiantes. Al abordar el concepto de este modo, es fundamental que se trabaje sobre la significación y valoración que se le da a la expresión de sentimientos y emociones en la cotidianidad escolar para poder ser coherentes entre lo que la escuela “hace” y lo que “dice”.

Según el eje “*Valorar la afectividad*” de la ESI, la afectividad está presente en el vínculo pedagógico desde ese trabajo con otros, el cual hay que enseñar, es decir la relevancia de la palabra de todos, la escucha atenta y respetuosa de todas las opiniones y saberes, la valoración de las diferentes propuestas y modos de resolver una tarea, la comprensión de que el error es parte del proceso de construcción de conocimiento, poder poner en evidencia los propios límites, compartir producciones, resolver un problema en conjunto. Todas estas facetas del aprendizaje junto con otros ponen en juego la sensibilidad, el afecto, la necesidad de apertura y, sobre todo, la necesidad de dejarnos transformar a nosotros mismos en este proceso (ESI, Eje: valorar la afectividad). Esta perspectiva permite tener una visión integral de los seres humanos. También significa valorar el lugar que ocupan las emociones y sentimientos en el aprendizaje y contribuir al desarrollo de capacidades afectivas como la empatía, la solidaridad, el respeto.

En este sentido, se explicita en la propuesta de Educación Sexual Integral, que se desprende de la Ley 26.150, la inclusión de los aspectos relacionados a los vínculos, sentimientos, valores y emociones que constituyen al ser humano. Desde esta normativa también se señala que “la mejor manera de abordar (...) interrogantes, temores, prejuicios y modelos es a través del diálogo entre adultos; poner en común estas cuestiones y discutir las, teniendo en cuenta que los cambios llevan su tiempo. Para esto, es necesario que en la escuela se habiliten espacios de debate y reflexión entre adultos. Tanto en estos espacios como en los destinados a la capacitación docente, no es suficiente contar con ciertos saberes, sino también desarrollar la capacidad de acompañamiento, de reconocimiento y respeto del otro u otra, de cuidar y de escuchar” (Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria, 2010).

Continuando con el encuadre normativo nacional y de antecedentes respecto a la inclusión de habilidades en los diseños curriculares, se menciona a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en su inscripción crítica en el proceso nacional de reforma de fines del siglo XX y –actualmente– incluye explícitamente el desarrollo de habilidades entre las expectativas de aprendizaje previstas (UEICEE, 2017 en Gerencia Operativa de Currículum del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2012). Asimismo, alienta la enseñanza de habilidades socio emocionales como contenido transversal y a que se prioricen como componente de unidad y coherencia en el tradicional esquema de educación compartimentado por disciplinas.

En esta línea, el Marco Pedagógico del Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria Ciclo Básico 2014-2020, aprobado por Resolución N°1346/megc/2014, “...en las múl-

tiples materias de nivel secundario se podrá trabajar transversalmente sobre diversas aptitudes, capacidades, habilidades y competencias, que permitirán a los egresados de la escuela secundaria integrarse al mundo complejo del siglo XXI tanto en el ámbito laboral como en sus estudios superiores. (...) Las aptitudes estarán integradas a los contenidos de cada área y se trabajarán de manera transversal al currículum” (p. 74).

Todo esto nos desafía a planificar actividades que, de acuerdo con los niveles educativos, permitan elaborar emociones, vivencias y experiencias; no solo los primeros días de clase, sino en un trabajo sostenido y continuo que incluya lo presencial y lo virtual. Se trata de compartir, poner en palabras lo vivido, crear relatos y simbolizar lo que se siente. Habilitar y sostener la escucha, la mirada, la atención y ofrecer espacios seguros son acciones fundamentales para alojar a la otra y al otro y participar en la construcción de lo “común”, de lo que nos une como comunidad educativa en el marco del cuidado mutuo.

La atención “se pide” y “se ofrece”. Es capacidad de escucha, interés por las voces de las y los estudiantes y por lo que se genera entre ellas y ellos en nuestro encuentro. La atención es, también, una de las formas del cuidado. En este contexto el foco está puesto en la idea de atender a los otros, de ser atentos con los demás, es decir que requiere la capacidad de reasumir el lugar del otro, comprenderlo.

La retroalimentación, como se vuelve central en su función de *evaluación auténtica* (Anijovich y Capelletti, 2017), pensada como esencial para el aprendizaje, pero también como una forma de completar el circuito de comunicación iniciado (y devolver la atención). Aquí es importante evidenciar marcas de *una mirada atenta* a lo producido.

Unido al sentido que se le da a la atención docente, se encuentra el proceso de construcción de la autoridad pedagógica que toma relevancia con dar forma a la presencia docente. Esta última tiene que ver con la capacidad de escuchar, de promover y generar interés por el conocimiento, de atender a lo que las y los estudiantes verbalizan, ofrecer nuevas miradas sobre lo cotidiano, y también ampliar los horizontes de lo pensable. Por lo tanto, implica reconocimiento, participación, es decir, un determinado uso de la atención.

Diseño metodológico

En pos del cumplimiento de los objetivos propuestos, se planteó una investigación de tipo cualitativa con la utilización de entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes. Asimismo, se elaboró, a modo de sondeo preliminar, una encuesta con preguntas cerradas y algunas abiertas con un espacio breve de desarrollo. La aplicación del instrumento fue reali-

zada mediante Google Forms. Dicho formulario presenta, en primera instancia, una introducción breve con un acta de consentimiento, donde se exponen los objetivos de la investigación y se declara el anonimato y el resguardo del secreto estadístico. La difusión se efectuó, en un primer momento, mediante correo electrónico y a modo de recordatorio, se reenvió a través de WhatsApp. Se solicitó a los participantes que, ante cualquier inquietud o dificultad en la comprensión del cuestionario se estaba a disposición.

Se llevó a cabo una indagación sobre el grado de conciencia acerca de la importancia de la afectividad en el aula, las estrategias y acciones para acompañar a las y los estudiantes y sostener la red de afectos y por último intentar distinguir competencias socioemocionales puestas en juego por las y los docentes.

Para la construcción del referente empírico se parte de definir una muestra asequible, respondiendo a la pregunta central de la investigación, que estará compuesta por seis docentes de un establecimiento educativo de secundaria técnica en una de las especialidades que ofrece dicha institución, siendo el período temporal desde mediados de marzo a diciembre de 2020. En función del tiempo, recursos y cierta afinidad desde lo vincular, se circunscribirá a ciclo superior orientado que abarca de 4to a 7mo año, para lograr un trabajo de campo y procesamiento de datos lo más eficiente posible.

Primera aproximación al análisis de los datos

En primer lugar, es pertinente realizar una aclaración respecto al trabajo de campo que tiene que ver con la dificultad para obtener respuesta a la totalidad de entrevistas esperadas. Algunas de las cuestiones que las y los docentes manifiestan es la escasa disponibilidad de tiempo para desarrollar las respuestas a las preguntas, fundamentalmente, debido a la época del año con una alta demanda de actividades y responsabilidades que cumplir en los ámbitos laboral y familiar.

A continuación, se realizará un análisis de los resultados obtenidos en las preguntas centrales de la encuesta, donde el título de cada apartado hace referencia a las mismas.

Espacios de manifestación de afectos en las prácticas educativas

Considerando que, durante el período de tiempo de la investigación, nos encontrábamos en una situación de confinamiento domiciliario y ante una demanda de educación a distancia o de labor pedagógica desde casa, se invitó a los participantes a

expresar una valoración acerca de la importancia de la afectividad en el aula.

Figura 1

La afectividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje

¿Qué tan importante es para Ud. la afectividad dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y puntualmente en el contexto de no presencialidad y emergencia durante el ciclo lectivo 2020?
8 respuestas

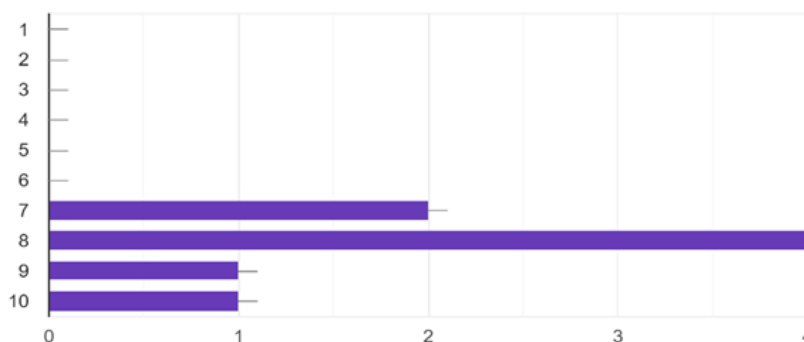


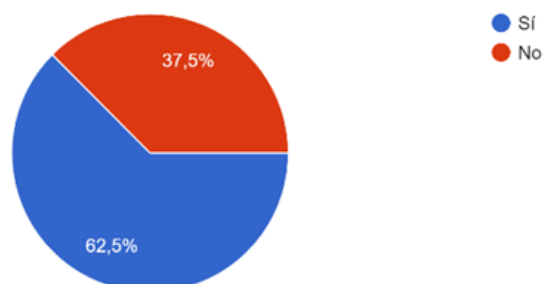
Figura 2

Como puede observarse en el gráfico precedente, a los encuestados se les hizo colocar una valoración numérica, del 1 al 10. La mayor puntuación emitida fue un 8 por la mitad de los participantes. En línea con este dato se puede establecer relación con la variable de *presencia de espacios de manifestación de afectos* que, como se puede observar en la figura 2, el 62,5 % asevera que se dieron este tipo de espacios.

Espacios de manifestación de afectos

¿Considera que hubo espacios de manifestación de afectos en las prácticas educativas durante el ciclo lectivo del 2020?

8 respuestas



Estos espacios se describen con la presencia de vínculos con las y los estudiantes de manera personalizada; de diálogo y comunicación por canales alternativos como ser las redes sociales; de valoración de su proceso de aprendizaje; de oportunidad de escucha de: cuestiones que estaba transitando el alumnado, sentimientos, interrogantes en relación con el Covid. Algunas expresiones utilizadas por docentes, que guarda relación con lo mencionado con anterioridad: *“se intenta calentar a los grupos y animarlos a continuar”*; *“mayor acercamiento hacia los alumnos, siempre haciéndolos sentir que no están solos, que estoy para ellos, no solo para explicar contenidos”*.

En este sentido, y de la mano de la variable desarrollada previamente, se encuentra aquella que indagaba el desarrollo y la manifestación de capacidades afectivas como la empatía, la solidaridad, el respeto, en la cual se obtiene que la totalidad de los encuestados respondió afirmativamente.

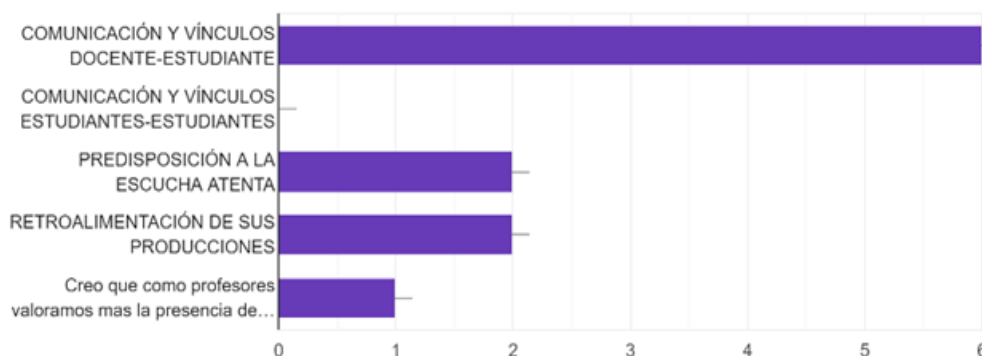
Para detallar mejor esta información, se realizó un primer acercamiento respecto de los aspectos que considera que se potenciaron dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, agrupando los mismos en las siguientes categorías: comunicación y vínculos docente-estudiante; comunicación y vínculos estudiante-estudiante; predisposición a la escucha atenta; retroalimentación de sus producciones. Los resultados obtenidos se observan en el siguiente gráfico:

Figura 3

Aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje

En caso de respuesta afirmativa, ¿qué aspectos considera que se potenciaron dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?

8 respuestas



En términos generales, se puede decir que la muestra se dividió en tres partes ubicándose con el mayor porcentaje (75%) la “comunicación y vínculos docente-estudiante” y luego aparecen la “predisposición a la escucha atenta” y la “retroalimentación de sus producciones”.

En este sentido, es válido destacar algunas aseveraciones reveladas de parte de los entrevistados que pone en tensión los resultados antes expuestos. En relación con la manifestación en el tiempo de los afectos, no se reconoce salvo en casos puntuales que algunos estudiantes expresaban extrañar el “face to face”, es decir la clase presencial en la escuela. Asimismo, es interesante rescatar de las narrativas docentes que, las expresiones físicas de sus estudiantes presentes en los encuentros sincrónicos fueron reemplazadas, sobre el fin de ciclo, por el envío de emoticones o “caritas” a través del chat dando cuenta de sus sentires y pensamientos. Respecto al acompañamiento y el prestar atención docente se facilitó, fundamentalmente cuando estaba presente el apoyo familiar durante el trayecto educativo de ese alumno y las posibilidades de acceso tecnológico.

Si bien sólo el 37, 5% de los docentes participantes afirma haber abordado el Eje de “Valorar la Afectividad” de la ESI, se distingue en sus relatos la relevancia de la palabra de todos, la escucha atenta y respetuosa de todas las opiniones y saberes, la valoración de las expresiones y producciones del otro. Tal como se incluye entre los aportes desde la Educación Sexual Integral, “todas estas facetas del aprendizaje junto con otros ponen en juego la sensibilidad, el afecto, la necesidad de apertura y, sobre todo, la necesidad de dejarnos transformar a nosotros mismos en este proceso” (ESI, Eje: valorar la afectividad).

Acompañamiento o cuidado emocional de sus estudiantes desde la virtualidad

Antes de desarrollar este apartado me parece apropiado recordar la mirada sobre la

escuela de los autores Simons y Maschelein que posibilita a repensar cómo construimos espacios compartidos en esta virtualidad. Los autores señalan:

una cualidad que tiene la escuela es la de suspender el pasado y el futuro para generar una brecha o intersticio en el tiempo lineal. Habilitar un tiempo libre en un presente escindido de las exigencias y reglas externas. La escuela produce suspensión y permite a los y las estudiantes salir de un mundo y entrar a otro en el que se les invita a un lugar y un tiempo de libertad, de posibilidades, un ámbito en el que el conocimiento tiene un sentido público (Simons y Maschelein, 2014).

En este proceso de construcción de lo común, es importante que se habiliten espacios en las clases para expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos. Tal afirmación es comprobada ya que el 62,5 % manifiesta haber desplegado estrategias para este acompañamiento. Entre las mismas aparecen el intercambio y comunicación constante con los estudiantes mediante mensajería instantánea como así también brindando un espacio al inicio de la clase para conversar, como un momento de contención emocional, para hablar sobre temas extracurriculares, de escucha sobre emociones ocasionadas por el ASPO, incentivo a valores como la constancia y responsabilidad, entre otras.

En esta línea, me parece interesante citar que las prácticas de acompañamiento llevadas a cabo por algunos de los docentes entrevistados estuvieron basadas en los valores y la misión de la Fundación INECO, la cual sugería sostener rituales con los estudiantes durante la pandemia. Entre los rituales que se señalan, se encuentran el sostenimiento de un cronograma de trabajo coincidente con los horarios de clase presencial, programar los encuentros vía Meet con el mismo enlace para todas las videollamadas y enviar recordatorios 10 minutos antes de la reunión.

Se considera pertinente sumar los aportes de dicha fundación:

“...se fomenta la idea de “cultivar” el bienestar y la salud mental a largo plazo, teniendo en cuenta que, cuando termine el aislamiento, las emociones negativas no

se irán de un día para el otro y se necesitarán herramientas para doblarlas. Una

buena alimentación e hidratación, recuperar la espiritualidad, descansar mejor,

iniciar alguna actividad física, reconstruir con los afectos, cultivar la amabilidad y las

relaciones interpersonales, y estimular la creatividad teniendo presente el optimismo

y la capacidad de mantener la esperanza son factores protectores para la salud, son

algunos de los puntos clave para lograr la resiliencia que se necesitará en los días

por venir” (Fundación INECO)

En el extracto anterior del sitio web de la Fundación INECO, se menciona esta idea de “reconstruir los afectos” y desde lo familiar hubo que establecer nuevos acuerdos y desde lo pedagógico también, por ejemplo, desde la construcción de espa-

cios de reflexión con las y los estudiantes. Por otro lado, se utilizan en las clases recursos que ofrece esta Fundación, como ser videos tutoriales sobre técnicas de respiración, manejo de lo corporal frente a una computadora, entre otros.

Atención y presencia docente

Los modos de dar cuenta a los estudiantes de la atención y presencia docente son variados, razón por la cual se han sistematizado en seis categorías: miradas, gestos, devoluciones personalizadas de trabajos y producciones, preguntas que abran al diálogo, reconocimientos, exigencias. Las tres formas seleccionadas son: devoluciones personalizadas de trabajos y producciones con un 62,5 %, los gestos con 25% y por último con un 12,5 % las preguntas que abren al diálogo.

Estos resultados están en coherencia con el acompañamiento que se realizó a los estudiantes, las instancias de escucha que se les ofreció y esa mirada atenta a sus expresiones y manifestaciones de su estar presente. Asimismo, se puede hacer alusión a la idea de desafío que aparece en los relatos de los docentes ante esta situación atípica de pandemia para la educación. Este pensamiento guarda relación estrecha con los modos de construir presencialidad:

Los modos de construir una presencialidad mediada por las tecnologías y otros materiales se convirtieron en un desafío que, al igual que en la presencialidad, partieron del intento de asegurar el acceso y el contacto, pero también de superarlo hacia formas más complejas, para el sostenimiento de un vínculo pedagógico que es mucho más que transmisión de información (Ayciriet, Federico, 2020).

En este sentido, esta idea de superación se vio reflejada, en las expresiones de los docentes entrevistados, a través de imbricar distintas herramientas tecnológicas y modos de acercarse a las mismas para pedir y dar atención y, de esta manera, sostener el vínculo pedagógico.

Discusión y conclusiones

A modo de cierre, se puede afirmar que el análisis de los datos demostró marcas de *una mirada atenta* a lo producido mediante una retroalimentación de producciones. En relación con la afectividad, se le otorgó un lugar preponderante a través de

gestos, la escucha atenta, el hacer saber a las y los estudiantes que el docente estaba, no sólo para enseñar, sino que también para acompañar en el proceso de construcción de lo “común”.

Si bien es necesario continuar profundizando en la comprensión de cómo se manifestó la afectividad, es posible concluir que se ha valorado positivamente y se emplearon herramientas para sostener el vínculo docente-estudiante como también se transmitió la importancia de las capacidades afectivas como la empatía, la solidaridad y el respeto.

Según expresaron los docentes encuestados, esta situación tan disruptiva hizo repensar las prácticas. Recuperando las palabras de Ayciriet, Federico (2020), “la enseñanza por otros medios supone un devenir de la escuela que produce desanclajes diversos: hay espacios, rituales, prácticas, dinámicas institucionales que pierden sentido y demandan imaginar y re-crear otras modalidades comunicativas”.

Los modos de estar presente y prestar atención se asumieron como un desafío de parte de las y los docentes entrevistados, de la mano de una reconfiguración de espacios, tiempos y canales de comunicación de manera de garantizar una continuidad y justicia pedagógica. Se manifiesta de manera explícita que la presencialidad plena es de vital importancia para generar lazos afectivos saludables y sostenibles en el tiempo.

SOBRE LA AUTORA

GABRIELA PAOLA GONZÁLEZ es Coach Ontológico Profesional. Axon Training. Programa avalado por la ICF (International Coach Federation). 9 de enero de 2022.

Realizó el Tramo de Formación Pedagógica para Nivel Medio y Superior. Azul Formación Superior, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Modalidad virtual.

Realizó la Diplomatura Universitaria en Desarrollo Local. Universidad Provincial del Sudoeste, Tres Arroyos. 4 de diciembre de 2015.

Realizó la Licenciatura en Turismo. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca. 26 de octubre de 2010. Realizó la Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos Turísticos. Universidad Provincial del Sudoeste, Tres Arroyos. 4 de diciembre de 2008.

Actualmente se desempeña como profesora en nivel secundario y terciario en la ciudad de Tres Arroyos.

Referencias bibliográficas

- ❖ Ayciriet, Federico; Bressan, David y Equipo de la Especialización Docente de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital. Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE. Provincia de Buenos Aires (2020). Módulo 4.
- ❖ Fundación INECO. *Desde la Fundación INECO se fomenta la idea de «cultivar» el bienestar y la salud mental.* Recuperado de: <https://www.fundacionineco.org/desde-la-fundacion-ineco-se-fomenta-la-idea-de-cultivar-el-bienestar-y-la-salud-mental/>
- ❖ Pahl, K. M. & Barrett, P. M. (2007). The development of social-emotional competence in preschool-aged children: An introduction to the fun FRIENDS Program. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(1). doi: 10.1375/ajgc.17.1.81
- ❖ Reporte de Economía y Desarrollo (RED) (2016). Más habilidades para el trabajo y la vida: Los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral. Corporación Andina de Fomento, Bogotá, Colombia.
- ❖ Secretaría de Educación Pública [SEP] (2014). *Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de educación media superior.* México: SEP. Recuperado de: http://prepaiocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/yna_manual_11.pdf
- ❖ Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- ❖ Treviño Villarreal, Diana Carolina, González Medina, Mario Alberto, & Montemayor Campos, Karina María. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 32-48. Epub 20 de noviembre de 2020. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79>
- ❖ Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE)(2017). Evaluación de Habilidades Socioemocionales. Documento marco de trabajo
- ❖ Valle, A. (1998). Educación de las emociones. *Revista Educación*, 7(14), 169-198.

Whatsapp y classroom – Meet como medios pedagógicos en la enseñanza – aprendizaje de Geografía

*Por Judit Hopúa**

Resumen

Este trabajo se propone recuperar la perspectiva de los docentes respecto de la forma en que han utilizado WhatsApp y Classroom - Meet en Geografía en Educación Secundaria en el Ciclo Superior, durante la primera parte del 2021, para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación al currículum y al archivo, contextualizado por la experiencia docente, la propuesta pedagógica adaptada y fundamentada en el currículum de los mismos, los conocimientos de TIC de docentes y alumnos, y la modalidad de archivo que incorporó el docente; y concluir en su posible habilitación e inclusión como medios pedagógicos en una futura política educativa.

Introducción

En medio del confinamiento y aislamiento físico acontecido en el 2020 por la pandemia de Covid-19, tanto docentes como estudiantes, pasaron a formar parte de un campo de experimentación, de búsqueda, de plena actividad.

Los docentes de Geografía sustentaron proyectos pedagógicos de una geografía renovada, donde inesperadamente fue necesario entrelazar territorios, eventos y sujetos, para decodificar y comprender el momento presente, con sus variados modos de circular, de producir y consumir, y de gestionar la vida social y personal. Más que nunca, el desafío de la selección de contenidos y estrategias pedagógicas exigieron significatividad, relevancia, así como viabilidad técnica y material para ser ofrecidos a las nuevas generaciones.

La pandemia puso en acto un conjunto de lineamientos disciplinares y pedagógicos que se venían trabajando desde hace muchos años en los ámbitos de formación docente a

distintos niveles educativos: la interdependencia de los lugares, la naturaleza transformada e historizada, el impacto de la ciencia, la tecnología y la información en la vida cotidiana de todos nosotros.

Aún en el primer período del 2021, donde se aplicó una modalidad de enseñanza-aprendizaje híbrida, presencial y virtual, con recortes de horarios de presencia de los alumnos en los establecimientos y burbujas o grupos reducidos para asegurar el distanciamiento social y los protocolos de prevención de contagio del virus, estos contenidos siguieron vigentes, proporcionando nuevas circunstancias estacionales a ser leídas.

Desde la situación de pandemia que se vivió en todo el mundo producto del Covid-19, se han generado inesperados cambios en la sociedad global. El año 2020, fuimos testigos de cómo el mundo virtual se extendió a todos los ámbitos de la vida social. Si bien desde hace algunos años ya existían herramientas que permitían la comunicación digital, este año se han adaptado para suplir diversas necesidades, dentro de las que destacan las laborales y educativas.

Con respecto a la docencia, los trabajos se trasladaron al espacio doméstico. Dicha experiencia ha generado diversos impactos en cuanto a los elementos técnicos y/o materiales, necesarios para llevar a cabo las tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este escenario, la educación ha tenido que adaptarse e improvisar dentro de las exigencias que implicaba la situación sanitaria.

Dadas las circunstancias, la solución a la problemática estuvo en buscar una respuesta digital a la imposibilidad de contacto presencial entre educadores y educandos. En este sentido, se volvieron fundamentales las herramientas de comunicación digital, con las cuales se pudieron realizar clases en formato de videoconferencia, plataformas para subir material que los estudiantes pudieran ver en línea y/o descargar recursos didácticos, clases asincrónicas y el uso de aplicaciones de mensajería, para mantener la comunicación dentro de la comunidad educativa.

Si bien en años anteriores al 2020 y en el contexto de presencialidad, existió un proceso de implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a través del programa Conectar Igualdad propiciado por el Gobierno Nacional argentino, éstas no formaban parte de los recursos esenciales ni primordiales de muchos docentes al momento de realizar una clase presencial, evidenciando que una gran cantidad de profesionales de la educación no poseía las competencias digitales necesarias para desarrollar su labor docente en la moda-

lidad virtual, llevando el aula a una pantalla, sin realizar mayores cambios a sus estrategias didácticas. Pero el proceso de cambio en la modalidad fue evolucionando durante el año 2020 hasta encontrar mejores experiencias de desarrollo.

También se evidenció que los alumnos no tenían la suficiente formación en el manejo de herramientas tecnológicas orientadas a educación, a pesar de tener la habilidad de socializar y comunicarse con dispositivos electrónicos propios de su generación.

Y es en este punto donde docentes y alumnos acordaron qué plataformas habilitaban la comunicación virtual para el proceso de enseñanza- aprendizaje, considerando el acceso a la conectividad, recurso tecnológico y forma de operar el mismo.

Este trabajo hace foco en el uso de dos plataformas muy difundidas, WhatsApp y Classroom - Meet, ambas muy recurridas por su disponibilidad gratuita y por la posibilidad de establecer contacto sincrónico y asincrónico entre docentes y alumnos; considerando a Classroom - Meet como una única plataforma al estar relacionadas como aplicaciones de Google y poder interactuar con ellas a partir de un único acceso: la cuenta de correo electrónico.

Busca recuperar la perspectiva de los docentes respecto de la forma en que las han utilizado en Geografía en Educación Secundaria en el Ciclo Superior, durante la primera parte del 2021, para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación al currículum y al archivo y luego de la experiencia adquirida de su incorporación a la propuesta pedagógica del contexto ASPO y DISPO del 2020; dar cuenta de las transformaciones curriculares en el área de Geografía a partir de la transformación de los escenarios de enseñanza y de su incorporación; dar cuenta de los objetivos pedagógicos alcanzados con la utilización de cada una de las plataformas; describir y evidenciar modos de utilizarlas; y recuperar las potencialidades y limitaciones de cada una de estas plataformas, que perciben las y los docentes, en la incorporación a su propuesta pedagógica en la presencialidad.

Los resultados relevados en la presente investigación, genera un nuevo conocimiento, necesario para significar dos plataformas como WhatsApp y Classroom - Meet, en el proceso de enseñanza- aprendizaje de Geografía, y concluir en su posible habilitación como medios pedagógicos en relación al currículum y al archivo, posibilitando la consideración de ser incluidas en una futura política educativa.

Contextualizando la investigación

El diálogo de campo y las experiencias compartidas con los docentes sobre el primer período del 2021, con la enseñanza- aprendizaje en la modalidad híbrida, presencial y virtual, la propuesta pedagógica adaptada y fundamentada en el currículum, las herramientas que acompañaron la didáctica y el bagaje de conocimientos y habilidades que traían docentes y alumnos para enfrentar dicho momento, la modalidad de archivo que incorporó el docente, nos permiten desarrollar de manera inductiva conceptos, buscando desde las particularidades, obtener una mirada panorámica de la problemática que plantea nuestra investigación.

1. La tarea docente y los actos de enseñanza en Geografía

La relación y posicionamiento que ha tenido la escuela y los medios durante los contextos de ASPO y DISPO, planteada por Inés Dussel (2020) pone de manifiesto más notablemente el avance de la digitalización, la recolección de información y el cuestionamiento en los docentes que cursaron la modalidad híbrida, presencial y virtual, en la primera parte del 2021, ya que indudablemente la imposición de la virtualidad como única vía para poder dar clases, los tiene que haber llevado a pensar el vínculo entre escuela y medios.

En el contexto de pandemia, se hizo evidente que ha sido central el perfil de los equipos docentes a la hora de tomar las decisiones didácticas que orientan y facilitan los aprendizajes.

Podemos decir que se ha reinventado la escena de las prácticas educativas en confinamiento y aislamiento físico. Y sabemos que los escenarios bimodales (presenciales y virtuales), en aulas segmentadas por días y horarios, con baja densidad física de profesores y estudiantes, modificaron la situación de aula y las condiciones laborales.

Pensando en el trabajo de los contenidos en Geografía dentro de la pandemia, reconocemos la importancia de los materiales y recursos, que éstos fueran accesibles y que estuvieran disponibles para los alumnos de manera sencilla, comprendiendo que la posibilidad de conectividad (brecha digital) es muy desigual para el conjunto de los estudiantes.

Umberto Eco planteó una diferenciación en la relación de los docentes con los medios: apocalípticos e integrados (Dussel y otros, 2020). Los apocalípticos son los que creen que los medios son, de por sí, nocivos, ya sea porque son decadentes moralmente o porque reproducen la ideología dominante. Los integrados consideran que los medios proveen canales de comunicación y expresión que amplían la participación y la educación ciudadanas, sin mencionar a los medios digitales, que produjeron una ampliación todavía mayor.

Es fundamental relevar información sobre el posicionamiento ante los medios de los docentes que se entrevistan, ya que su experiencia con las TIC, previa y durante la pandemia, fundamentan su criterio de selección e inclusión en su propuesta pedagógica; y, además, establecer si en la experiencia híbrida, presencial y virtual, consideran que todo lo probado, aplicado, recurrido en tecnología, es la “forma”, al decir de Dussel, con la que se debe enseñar; si el medio importa. Y en este punto planteamos si hay necesidad de acuerdos que unifiquen o reconozcan medios como pedagógicos en relación al currículum y al archivo, y como parte de una política educativa.

2. Currículum y archivo

Considerando el currículum, como el documento público que organiza la vida escolar y los contenidos de la enseñanza, se busca indagar cómo se perfeccionó su adaptación a una modalidad híbrida de enseñanza-aprendizaje en relación a la producción de la autoridad cultural y su digitalización en archivos y la democratización de su acceso.

A su vez, a partir de definir al archivo (digital) como un medio físico de persistencia de información jerarquizada con un propósito particular, se desprende que toda la información de las clases virtuales tiene características de resguardo de archivos y las presenciales incluyen documentación en archivos. Se consulta a los docentes sobre si consideran relevante que la información sea resguardada en archivos en plataformas privadas.

3. Propuesta pedagógica

En el esquema presencial - virtual que caracterizó la primera parte del 2021, la virtualidad se impuso como modalidad de trabajo y encuentro, en aquellos contextos donde la oferta tecnológica ha sido posible, pasando de aulas físicas a aulas virtuales y de “clases” a encuentros, reuniones o conversaciones.

“Muchas iniciativas educativas personalizadas y basadas en datos se centran en el aprendizaje más que en la educación y en los procesos computables más que en la interacción social entre profesores y estudiantes.” (Van Dijck y otros, 2018, p. 124).

Al decir de Alain Bergala (2007, p. 64), la actividad pedagógica busca explícitamente que se aprenda algo determinado, para un tiempo particular y un espacio particular. (Dussel I., 2014, p. 24).

Los docentes de Geografía sustentaron propuestas pedagógicas renovadas, donde el desafío de la selección de contenidos y estrategias didácticas exigieron significatividad, relevancia, así como viabilidad técnica y material para ser ofrecidos.

Este trabajo indaga en el modo en que los docentes transformaron su propuesta pedagógica para volcarla a las plataformas virtuales propuestas, sosteniendo al currículum e implementando el archivo en la representación del desarrollo de sus clases; desde las perspectivas presentadas por Dussel, que consideran importante el medio para dar contenidos, pero siendo indispensable poner en diálogo y cuestionar estos modos/medios/contenidos. Además, pone a consideración de los docentes, qué prácticas virtuales en relación al currículum y al archivo deberían persistir en una modalidad híbrida (presencial-virtual) y en la presencialidad.

4. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

La pandemia del Covid-19, ha derribado la idea de los nativos digitales en la generación actual de estudiantes: un nuevo tipo de estudiante, mucho más sensible a la rigurosidad metódica de la academia, predispuesto hacia un aprendizaje lúdico y que tenga significado para el propio yo interno de cada estudiante (Prensky, 2001). Para este tipo ideal de estudiante, podemos agregar más que las herramientas digitales en su totalidad, de lo que es nativo la actual generación de estudiantes es de las redes sociales. Lo que dificulta todavía más el éxito de las estrategias didácticas aplicadas en la pandemia.

Es importante reflexionar y cuestionar sobre la utilización abrupta de las TICs en las prácticas pedagógicas en el contexto de la pandemia del 2020. Estos instrumentos pasaron de ser un complemento didáctico de las clases a ser el medio por el cual se realizó todo el circuito pedagógico, considerando clases sincrónicas, asincrónicas, así como también las reuniones de trabajo. La educación no presencial requiere de una serie de requisitos y características para que funcione de manera óptima, tales como la autonomía de los estudiantes y la capacitación para mejorar el manejo de los docentes en las herramientas digitales.

Los docentes eligieron plataformas virtuales para dar clases y es importante relevar cuál fue el criterio para su elección y qué objetivos pedagógicos, en relación al currículum y al archivo, buscaron alcanzar utilizándolas.

La posibilidad de que la mayoría de los docentes y alumnos tuvieran como único recurso el celular y de que éste contara con un sistema operativo Android con una cuenta de Gmail asociada, habilitó el uso de las apps gratuitas de Google, como Classroom y Meet, permitiendo la interacción sincrónica y asincrónica que emulaba el aula. Sólo limitó la utilización de estas he-

herramientas, que evidenciamos como una plataforma, la disponibilidad de paquetes de datos o conexión a Internet que debía ser afrontado por el usuario.

WhatsApp se presentó también como una plataforma digital que habilitaba la sincronización y asincronización de la clase, y que era de uso gratuito, sin costo de Internet como mensajería y que todo el mundo sabía utilizar.

Se considera que WhatsApp y Classroom - Meet fueron las herramientas más recurridas como plataformas virtuales y entonces se plantea, enfocados en el objetivo de investigación, si fueron recurridas por la gran inserción con que cuentan en la vida de las personas producto de las estrategias de mercado de sus compañías propietarias o porque realmente habilitaban a la enseñanza- aprendizaje en la virtualidad. Además, si debido a su uso como herramienta pedagógica y no como de comunicación social, docentes y alumnos debieron aprender a usarlas.

Buscando la “forma” de encontrar respuestas

Para la investigación se adopta una metodología cualitativa con un enfoque descriptivo.

El principal insumo de información es la aplicación de entrevistas semiestructuradas, las cuales son realizadas a docentes de diferentes dependencias educacionales públicas.

No obstante, se contextualiza dichas entrevistas con una encuesta que determina si las plataformas que motivan la investigación, han sido utilizadas y con qué fin pedagógico.

Para el análisis de la entrevista se utiliza la técnica del análisis de contenido.

La estrategia de diseño utilizada es un estudio de casos múltiples. Para López González (2013), el interés de este tipo de estudio se centra en “estudiar varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (López, 2014).

Es así como los casos específicos que se estudian, nos permiten desarrollar la comprensión teórica y empírica de nuestro objeto de estudio. Además, los casos en los que se ha profundizado, tienen como intención la interpretación de los significados que se dilucidan a partir del conjunto de interrogantes y objetivos formulados al inicio de la investigación.

En base a lo anterior, la investigación se nutre de la experiencia vivida por 5 (cinco) docentes de Geografía de Educación Secundaria en el Ciclo Superior de instituciones públicas del partido de Tres Arroyos, los cuales realizaron clases de Geografía en Educación Secundaria en el Ciclo Superior, durante la primera parte del 2021. Todos los entrevistados desempeñan funciones en varias escuelas de Tres Arroyos a la vez.

Se los entrevista utilizando videoconferencias por Meet, Zoom y WhatsApp, previo haber presentado por escrito la temática de la investigación y anticipado las preguntas.

La selección de los sujetos participantes fue de carácter intencional y deliberada.

Los criterios de selección utilizados para determinar la población participante del estudio son que sean profesores de Geografía de Educación Secundaria en el Ciclo Superior del partido de Tres Arroyos; en segundo lugar, que hayan realizado clases presenciales durante el año 2019, docencia no presencial durante el año 2020, en el contexto de la pandemia por el Covid-19, así como también clases híbridas en el primer período del 2021.

En la entrevista semiestructurada, a través de preguntas y respuestas, se logra la comunicación y una construcción conjunta de significados respecto a un tema (Hernández Sampieri, 2010: 418). Consta de 9 preguntas abiertas a los docentes, orientadas a recabar información sobre la experiencia de inclusión de TIC en la propuesta pedagógica de Geografía antes del 2020; la adaptación de dicha propuesta en relación al currículum (planificación de contenidos) y al archivo (material de lectura y otros recursos) a la virtualidad durante el 2020 y con qué herramientas o plataformas; el criterio o valoración que utilizó para elegir las herramientas tecnológicas y su formación para el manejo de las mismas; la alfabetización digital de sus alumnos para poder utilizarlas; las herramientas tecnológicas que sostuvo en el proceso de enseñanza – aprendizaje en relación al Currículum y al Archivo, durante la experiencia híbrida de la primera parte del 2021; las características específicas y diferenciales que encontró en la funcionalidad de cada una de estas plataformas; su visión acerca de las potencialidades y limitaciones de cada una de las plataformas en relación a sus propuestas pedagógicas; y la necesidad de acuerdos que unifiquen o reconozcan a WhatsApp y Classroom - Meet como medios pedagógicos en relación al Currículum y al Archivo, y como parte de una política educativa.

La finalidad primordial de la entrevista, en investigación cualitativa, es acceder a la perspectiva de los sujetos, apuntando a conocer sus creencias, opiniones, acciones y motivaciones, que se desprenden de sus propias experiencias.

De esta forma, las entrevistas se llevan a cabo teniendo un orden temático prefijado, a partir de preguntas semiestructuradas, con las cuales se puede acceder al contenido que surge de los relatos fundados en la praxis de los sujetos participantes. En específico, los aspectos que guían las entrevistas fueron de tipo exploratorio, ya que buscan conocer el fenómeno de estudio.

Finalmente, el análisis de las respuestas permite conocer el alcance que ha tenido la utilización de WhatsApp y Classroom - Meet por docentes de Geografía en Educación Secundaria en el Ciclo Superior, durante la primera parte del 2021, para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación al eje propuesto, a partir de sus docentes, y donde los conceptos teóricos desarrollados contextualizan su significado para aportar mayor profundidad a la investigación.

El manejo de la información se desarrolla preservando su naturaleza textual, ejerciendo las actividades de determinación del objeto o tema de análisis, unidades de análisis, agrupamiento de la información y su posterior análisis.

Las unidades de análisis se organizan como unidades de registro que informan sobre la tarea de enseñanza, propuesta pedagógica y herramientas tecnológicas.

Finalizado lo anterior se construye una matriz con el objetivo de consolidar y sintetizar la información recabada en las entrevistas. Cada matriz resume la información una unidad de análisis. Se realiza un vaciado de información en la matriz, considerando cada entrevista que se realizó.

Una vez realizado el trabajo de consolidar la información clave de cada una de las entrevistas, se procede a completar una nueva matriz en la cual se sintetizan las ideas clave de los participantes. Para las matrices correspondientes a unidades de análisis, se utilizan las mismas leyendas.

Con este procesamiento de los datos, se obtienen los insumos necesarios para llevar a cabo el proceso de análisis de nuestro estudio.

Luz, cámara y... acción

A través de la encuesta realizada se pudo determinar que todos los encuestados habían utilizado WhatsApp y Classroom – Meet como plataformas para el proceso de enseñanza

– aprendizaje de Geografía en relación al currículum y al archivo durante el primer período del 2021. Ambas plataformas fueron utilizadas para dar clases asincrónicas y asincrónicas, aportar el material de clase, recibir tareas y enviar devoluciones, evacuar dudas e informar. Meet se diferenció al poder grabarse las clases para luego compartirlas.

El determinar que las dos plataformas, motivo de esta investigación, efectivamente fueron las más recurridas por los docentes, situó a la entrevista semiestructurada individual en un contexto dirigido implícito de respuesta de los docentes, en referencia a la experiencia sobre éstas.

La mayoría de los docentes, mostrándose como integrados a los medios, coincidieron en que las TIC enriquecen la propuesta pedagógica en Educación Secundaria del Ciclo Superior, por lo que ya las incluían antes del 2020. Búsqueda de información en Internet, reproducción de videos, escaneo de imágenes, documentos digitales, presentación de textos e imágenes, fueron las TIC más recurridas en relación a la planificación de contenidos y al archivo. Algunos incluyen mapas conceptuales y manejo de cartografía digital. Sólo una de las encuestadas trata de no utilizar las herramientas tecnológicas y prefiere el lápiz y el papel, con un posicionamiento apocalíptico ante los medios, sustentando su elección a que las considera invasivas y muy dispar la posibilidad de acceso a los recursos y a la conectividad de sus alumnos.

Los docentes encuestados consideran que no hubo cambios en los contenidos curriculares en el primer período del 2021, sino reducción de los mismos e incorporación de nuevas variables estadísticas situadas a representar. La reducción se debió a la priorización de contenidos en el tiempo que se proponía la propuesta pedagógica. Y en relación al desarrollo de la propuesta pedagógica, se siguió sosteniendo el material de lectura y otros recursos digitales en las plataformas WhatsApp y Classroom – Meet.

En relación a WhatsApp, antes del 2020, se sostenía comunicación entre docentes y alumnos, pero no se lo usaba para compartir material o dar clase.

La adopción de WhatsApp y Classroom – Meet como plataforma para impartir clases sincrónicas y asincrónicas, en todos los casos, vino como una imposición de las Instituciones en las que se desempeñaban y fue aceptada por los docentes, considerando de éstas conocían a su matrícula e identificaban las posibilidades de acceso a la conectividad de sus alumnos. Por lo que no hubo juicio valorativo ni criterio de selección de este tipo de herramientas por parte de los docentes, que debieron capacitarse junto a sus alumnos para poder manejarlas. Todos los entrevistados coinciden en que, si bien los alumnos se adaptaron más rápidamente que

ellos al manejo de las plataformas, no había suficiente alfabetización digital relativa a la virtualidad por falta de recursos de dispositivos y conectividad en muchas de las escuelas donde se desempeñaban.

Sólo uno de los entrevistados remarcó una característica diferencial entre WhatsApp y Meet, consignando la posibilidad de incluir y visualizar más participantes en el último.

Los docentes encontraron en el primer período del 2021, en Classroom, el sostén documentado virtual a sus clases presenciales; permitiéndoles dedicar la presencialidad a la consulta, intervención grupal y debate, mientras que organizan en las plataformas, la documentación, entrega de trabajos y devoluciones a sus alumnos.

Muy pocos valorizan las clases asincrónicas, tanto en WhatsApp como en Meet, porque no todos los alumnos logran acceder a éstas o no se identifica adecuadamente al participante.

En cuanto a WhatsApp, todos hablan de la dificultad de limitar el horario de uso, considerándolo invasivo.

Uno solo de los entrevistados consideró la privacidad de la información documentada y su propiedad.

Cuando se interpeló a los docentes acerca de, como parte de una política educativa, acordar la inclusión de WhatsApp y Classroom – Meet como medios pedagógicos en relación al curriculum y al archivo, se los reconoció como tales, pero consideraron que tienen que ser herramientas que articulen presencialidad y virtualidad en el tiempo particular determinado de la clase. La experiencia vivida en el 2020 de capacitación y adaptación de docentes y alumnos a estas herramientas demandaron mucho más tiempo que el estipulado para cada cargo.

Varios de los entrevistados expresaron que lo que prioritariamente debe ser parte de la política educativa es el acceso a la conectividad de los alumnos para dejar de lado la brecha digital que se evidenció en la experiencia de virtualidad del 2021.

Conclusiones

WhatsApp y Classroom – Meet fueron utilizados como medios pedagógicos en relación al curriculum y al archivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Geografía en el Ciclo Superior de Secundaria en el primer período del 2021 configurando un cambio de paradigma en la modalidad de impartir clases, que posibilitó la inclusión de la alfabetización digital que se

venía postergando en las aulas y que fue inminente en su irrupción en el contexto anterior de virtualidad total.

El uso de estas plataformas debería ser a elección de cada docente, fundamentándola en el conocimiento de su manipulación y su potencialidad de enriquecer la propuesta pedagógica curricular.

Y prioritariamente, el acceso a la conectividad y a la alfabetización digital de los alumnos debe ser garantizado por el Estado a través de su política educativa.

SOBRE LA AUTORA:

JUDIT HOPÚA es Perito Mercantil, egresada de la Escuela Normal “Abraham Lincoln” de la ciudad de Lincoln desde 1988 y Analista Programador Universitario graduada en la Universidad de La Plata desde el año 2016.

Desempeña su labor docente en el Nivel Medio, Adultos y Terciario de gestión estatal en el Partido de Tres Arroyos desde el 2017, en materias relacionadas con Informática y Contabilidad. Y desde el año 2019 es Encargada de medios de apoyo técnico pedagógicos (EMATP) de Informática de una Escuela Secundaria Técnica de Tres Arroyos.

Referencias bibliográficas

- Dussel, I. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea (2020). Clase 1: Los medios en la escuela: historia y presente de un vínculo problemático. Módulo Los medios digitales en la vida escolar. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Medios Digitales. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Dussel, I. (2014) ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>. Este artículo forma

parte del número especial Nuevas Perspectivas sobre el Curriculum Escolar, editado por Miguel A. Pereyra y Jesús Romero Morante.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010). Metodologías de la investigación. Quinta Edición (McGraw Hill Educación)
- López González, Wilmer Orlando, El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. 2013. Educere [Internet]. 2013;17(56):139-144. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5)
- Van Dijck, J., Poell, T. y de Waal, M. (2018). The platform society. Public values in a connective world. Nueva York: Oxford University Press.

Alfabetización informacional y didácticas de la enseñanza

Por Juan Pablo Salvaneschi y Jonatan Ugalde *

Resumen

La presente investigación pretende reunir evidencias que nos permitan conocer mejor y valorar apropiadamente las nociones, las ideas y las experiencias docentes de nivel secundario respecto de la alfabetización informacional y la didáctica de la enseñanza y la influencia que tienen en la concepción, desarrollo y sostenimiento de oportunidades de enseñanza-aprendizaje mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Para lograrlo, entrevistamos a docentes de ciencias naturales del primer año del nivel secundario.

Introducción

Si bien este proyecto de investigación se plantea formalmente como consecuencia de la cursada del Postítulo «Escuelas y cultura digital» que dicta el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 33, de la ciudad de Tres Arroyos durante 2021, las conversaciones y reflexiones que lo animan y lo nutren surgieron como preocupación mucho tiempo antes y se manifestaron como una ocupación urgente durante 2020, cuando la pandemia por SARS/COVID19 obligó a la suspensión de clases y a emprender y participar de un incierto proceso de virtualización del trabajo escolar.

La virtualización del trabajo escolar implicó para quienes escriben este documento — bibliotecario y EMATP de la Extensión No. 2040 y de la sede de la Escuela de Educación Secundaria N° 4 de la ciudad de Tres Arroyos— la dedicación de una gran parte de sus capacidades de trabajo a la concepción y puesta en funcionamiento de un sistema que permitiese sostener el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes a través de la tecnología, particularmente las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Con una visión inexacta, desactualizada e insuficiente de las capacidades que estudiantes y docentes tenían para participar de una comunicación mediada por la conectividad a Internet, desarrollamos un primer sitio web que permitiría —a las y los estudiantes que tuviesen dispositivos de acceso, conexión a internet y conocimientos básicos para su aprovechamiento— visualizar y descargar documentos elaborados por las y los docentes de la escuela que

contenían las actividades y propuestas de aprendizaje que garantizarían el vínculo pedagógico entre ellos y sostendrían la trayectoria estudiantil. Con el objetivo de facilitar el acceso a la colección, comenzamos el trabajo de clasificación, descripción y análisis documental de cada uno de los materiales enviados por las y los docentes de la escuela.

Así, pudimos conocer en profundidad las propuestas que impulsarían el trabajo escolar durante un período de tiempo incierto, confuso e inquietante para la comunidad educativa. Esto constituyó una situación sin precedentes, que nos permitió identificar algunos problemas que amenazaban la continuidad pedagógica y que si bien no son el centro neurálgico de esta investigación, son el caldo de cultivo de una hipótesis que buscaremos poner a prueba.

Muchos de los esfuerzos que los establecimientos educativos en los que trabajamos han realizado con el objetivo de sostener la continuidad del aprendizaje en tiempos de pandemia se han visto disminuidos, obstaculizados o comprometidos por problemas que están más relacionados con saberes del campo de la didáctica de la enseñanza que con el uso de las nuevas tecnologías.

En la construcción de nuestro referente teórico no podemos dejar de incluir las concepciones que Umberto Eco señaló respecto del posicionamiento que las personas toman frente a los medios —haciendo referencia a los medios masivos de comunicación— (y nosotros creemos que puede aplicarse también a los medios digitales): la postura apocalíptica y la integrada. La primera que considera a los medios como nocivos «porque son decadentes moralmente o porque reproducen la ideología dominante» (Dussel, I., 2021) y la segunda que considera que «los medios proveen canales de comunicación y expresión que amplían la participación y la educación ciudadanas» (Dussel, I., 2021).

Nuestra posición se establece sobre la base de una combinación de argumentaciones propias de la visión crítica o apocalíptica con otras que son de la posición integrada y que nos llevan a incluir como uno de los bloques principales de nuestro referente teórico la idea de la «alfabetización informacional» que a su vez nos lleva a examinar y definir también otros conceptos, algunos fundamentales, como por ejemplo: dato, información, conocimiento, medio, documento, archivo, digital.

Problema de investigación

¿Cuáles son las representaciones que las y los docentes de los espacios de ciencias naturales de primer año del nivel secundario en la Escuela de Educación Secundaria No. 4 (tanto de la sede central como de la Extensión No. 2040) tienen en 2021 acerca de la didáctica de la

enseñanza y la alfabetización informacional y acerca de la influencia que estos saberes tienen sobre el aprendizaje?

Marco teórico

Según Félix Benito Morales en una sociedad intensiva en información, en la que el ciudadano interactúa con personas y máquinas en un constante intercambio de datos e información, la alfabetización tradicional, las habilidades de lectoescritura que constituyen la base de los sistemas educativos primarios, no son suficientes [...] (Benito Morales, F. et al., 2000).

Según Lía González, la alfabetización informacional incluye un conjunto de habilidades y capacidades que todas las personas necesitamos para realizar tareas relacionadas con la información: por ejemplo, cómo descubrirla, acceder a ella, interpretarla, analizarla, gestionarla, crearla, comunicarla, almacenarla y compartirla (González, L., 2020).

Una persona alfabetizada informacionalmente tendrá entonces habilidades y capacidades para acceder (lectura) y para producir (escritura) información en cualquier soporte. Aquí, lo del soporte es fundamental, porque la idea de los medios asociados a la comunicación masiva aleja la mirada del concepto de documento, es decir: del soporte de la información que se comunica, transmite y comparte a través de un medio determinado (Páez Urdaneta, I., 1999).

Por esta razón cuando pensamos en la «alfabetización informacional» pensamos en personas que pueden participar en el ciclo de gestión de la información: generación/recolección, organización, almacenamiento, recuperación, comunicación, difusión, aprovechamiento, transformación, descarte (Páez Urdaneta, I., 1992).

Las autoras Emilia Ferreiro y Flora Perelman hacen referencia a una alfabetización ampliada o una alfabetización ensanchada, otras autoras hablan de alfabetizaciones múltiples. Nosotros coincidimos en ese enfoque y nos animamos a decir que la alfabetización es un proceso que no requiere de adjetivación, es decir, no hay una alfabetización informacional separada de la alfabetización, a secas.

Creemos que conocer las representaciones que las y los docentes tienen acerca de: 1.- la didáctica de la enseñanza, 2.- la alfabetización informacional y 3.- La influencia y la función o rol que estos saberes tienen en relación con el aprendizaje o mejor, con el desempeño escolar, pueden ayudarnos a construir una reflexión colectiva que lleve el debate desde la frontera «tecnología sí o no» al territorio «tecnología sí, pero cómo».

Metodología

Enfocamos el desarrollo de esta investigación de modo cualitativo, apoyándonos en el desarrollo de una serie de entrevistas con docentes de ciencias naturales del primer año del nivel secundario de la Escuela de Educación Secundaria N° 4 y la Extensión N° 2040.

Durante las entrevistas nos propusimos conversar acerca de las concepciones que nos interesaban, buscando evitar la pregunta directa, para dar lugar a la recuperación de estos conceptos incluso si no resonaban con cada persona entrevistada. Tal como quedó expresado, una persona puede estar alfabetizada informacionalmente aún si no conoce el concepto, es decir: si sabe cómo descubrir la información, acceder a ella, interpretarla, analizarla, gestionarla, crearla, comunicarla, almacenarla y compartirla.

Los tópicos fueron: alfabetización informacional, didáctica de la enseñanza, tecnología, desempeño escolar, aprendizaje; todos en relación con la formación docente y con su experiencia en el primer año del nivel secundario.

Con la idea de producir un análisis que nos permita descubrir las complejidades de cada respuesta y encontrar las relaciones que puedan aparecer entre ellas, hemos solicitado a cada participante autorización para grabar las entrevistas en audio. También accedimos a los espacios virtuales y a sus actividades y propuestas.

Resultados

Sobre la alfabetización informacional

En las conversaciones que mantuvimos, el concepto de alfabetización informacional no pudo ser reconocido en el sentido que le damos en esta investigación. Como consecuencia de esto, la memoria de la formación docente relacionada a ella es bastante confusa e imprecisa. Cuando hicimos referencia a la gestión de la información, aparecieron nuevas confusiones que complicarían la reflexión acerca de este tema en relación con la práctica docente concreta en el aula.

Algunas de las cuestiones que las personas entrevistadas asocian con la alfabetización informacional están relacionadas con la tecnología, en particular con el hardware: “... a mí me encanta, ojalá la pudiera utilizar más. Creo que los chicos necesitan, se entusiasmaron un montón el otro día...” y “... no la aplico porque normalmente las escuelas tienen muchas trabas [...] la sala de informática, tenés que pedir el turno, tenés que... te van poniendo piedras, entonces decís háganlo en la casa y me lo traen hecho” y también “... lo que están haciendo, por ahí

escribiendo, que lo puedan hacer en la computadora o llevo la computadora mía porque no hay proyector...". También "... tenés que tener cuidado, porque viste el tema de los chicos con la compu... acá no lo probé, pero en otras escuelas es más complicado, no te las prestan, prefieren que estén guardaditas, que no se usen...". Y "... creo que la tecnología es una cosa que la van a necesitar y si la pueden aplicar en alguna materia, ¡bárbaro!..."

Para estas personas la relación con la tecnología es algo que resulta del propio acercamiento y del interés individual y no es consecuencia de la formación recibida: "... durante la carrera, la tecnología fue mi compañera fiel...". "... tuvimos informática, casi ni recuerdo lo que vimos, algo de *Word*, de *Excel*... hubo una profesora de un EDI a la que le propusimos cómo relacionar temas específicos de ciencias naturales con la computadora y nos trajo unos simuladores, pero el problema es que la mayoría estaban en inglés y no pudimos descifrar cómo funcionaban..."; "... recuerdo que mis compañeras, las chicas que recién salían de la escuela secundaria no sabían usarla, ni el word, ni una tabla..."

También dijeron que "... hoy en día, un grupo de profesores cuando tienen que hacer una planilla, se complican la vida algunos, porque, vos decís, no están todos capacitados para abrir una simple planilla que les mandan de la escuela y completarla...". Nos hicieron saber que "... son cosas que... yo las veo como simples y muchos compañeros no [...] la informática tendría que ser un eje en cualquier carrera...". También que "No hay cursos que expliquen como usar los programas de la compu".

Sobre la didáctica de la enseñanza

Una crítica a la formación docente por parte de las personas entrevistadas impulsa la opinión de que "... no se pueden aplicar los contenidos teóricos que te dan en la didáctica a la práctica, porque son totalmente diferentes... ", argumentando una preparación insuficiente, alejada de la realidad y continuaron "... está espectacular la secuencia que hice, pero... ¿la podés llevar a la práctica? Te encontrás con chicos que no pueden escribir un párrafo, primer año; ¿qué les vas a pedir que escriban un ensayo o una monografía?" También observaron que "lo que sacás del profesorado es un ideal...tuvimos una alfabetización muy de librito y no se entendía mucho lo que teníamos que hacer".

Desempeño escolar y aprendizaje

Respecto del desempeño escolar en general manifestaron que "... los chicos vienen muy desmotivados, no tienen ganas de hacer absolutamente nada [...] como última instancia llego a la pregunta y la respuesta, pero últimamente estoy llegando más a eso que a otra cosa

[...] siempre termino haciendo pregunta y respuesta porque a veces les traés un juego y alguno dice no, yo no quiero, yo no participo [...] nada les termina de cerrar y te desmotivas, llevás el libro y cuatro preguntas, porque si tienen que pensar demasiado [...] no quieren pensar...”. También que “... leen lo que ellos quieren... están acostumbrados a copiar tal cual de la bibliografía, leen y ya contestan la primer pregunta, no leen todo [...] les ponés una pregunta con signos de interrogación y te la contestan, si vos les sacás esos signos, no saben qué hacer y en el profesorado nos piden que sean afirmaciones y no sirve”.

Respecto de la capacidad de las y los estudiantes de primer año para producir información, las personas entrevistadas manifestaron que “... vamos a llevarlo a lo mínimo, producir en función de un párrafo de lectura una frase diferente o producir una imagen o producir un dibujo, pero llevalo a lo mínimo [...] los chiquitos de primero y segundo año, lo mínimo pueden producir, te digo, este año que estuvieron sin clases, este año se notó muchísimo eso ...”.

Mapeo

Quisimos también realizar un mapeo que permitiera examinar la relación de las personas entrevistadas con una serie de actividades que consideramos centrales en el desarrollo de la alfabetización informacional de estudiantes y docentes.

Para la elaboración del mismo, las personas entrevistadas debían referir aquellas actividades que habían planificado desde el comienzo de la pandemia —y hasta la actualidad— y que tuvieran como finalidad:

- promover la lectura y la escritura;
- promover el uso de la tecnología y los dispositivos de acceso a internet;
- promover el pensamiento científico;
- promover la experimentación y la investigación;
- promover la investigación;
- promover la búsqueda y el análisis de información;
- promover la producción de información;
- promover el aprovechamiento del polo tecnológico;
- promover el uso de la biblioteca.

Si bien las respuestas no han sido del todo exhaustivas, podemos afirmar que las docentes entrevistadas reconocen haber planificado y llevado a cabo actividades que promueven la lectura y la escritura, la experimentación y el uso de la tecnología y los dispositivos de acceso a internet.

Conclusiones

Las personas que fueron entrevistadas coincidieron en señalar una distancia entre la formación recibida y el trabajo que les toca realizar en el aula. En particular, las referencias que hicieron sobre la didáctica de la enseñanza la desplazan del lugar central que este campo del saber pedagógico tiene en el desarrollo y sostenimiento de oportunidades de enseñanza y aprendizaje. En efecto, acerca de ella hicieron referencias que giraron en torno a la afirmación de que, desde la didáctica, como espacio curricular de la formación docente, se plantean escenarios ideales, poco realistas: una colección de recursos imposibles de aplicar en el aula. La complejidad del concepto de alfabetización informacional no fue advertido por las personas entrevistadas y el acercamiento que pudimos hacer durante las entrevistas. se quedó en las inmediaciones de lo instrumental, es decir, en la referencia a la informática en general.

Así, la reflexión sobre la influencia de estos grandes conceptos sobre el aprendizaje quedó en un lugar relativamente deshabitado en el marco de nuestra investigación. Por un lado, las evidencias recogidas sobre la brecha que existe entre la formación docente y el trabajo concreto en el aula, nos permite pensar que la didáctica de la enseñanza no constituye un espacio de reflexión habitual entre la población entrevistada. Por otro lado, el desconocimiento manifestado por nuestros interlocutores acerca de la alfabetización informacional nos impide evaluar la relación entre ambos conceptos para establecer conclusiones más consistentes.

Consideramos que un análisis de los espacios virtuales de enseñanza, sus propuestas y actividades, nos permitiría ampliar la mirada que guió esta investigación.

SOBRE LOS AUTORES:

Juan Pablo Salvaneschi es bibliotecario y bibliotecólogo recibido en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 8 y realizó la formación docente para el nivel superior en el Insti-

tuto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 33. Actualmente cursa la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Trabaja como bibliotecario en dos escuelas de educación secundaria en la ciudad de Tres Arroyos: la Extensión Nº 2040 de la EES Nº 4 y la EES Nº 1. También trabaja en la única editorial tresarroyense: Editorial Caravana.

Jonatan Ugalde es analista de sistemas y docente, reside en la ciudad de Tres Arroyos y trabaja en distintas instituciones de la educación pública en los niveles secundario y superior. También trabaja en la modalidad de adultos.

Impulsa el desarrollo del Polo Tecnológico Nikola Tesla en la Escuela de Educación Secundaria Nº 4. Se desempeña en el rol de docente y también como Encargado de Medios y Asistencia Técnico-Pedagógica, siendo su área de especificidad las TIC.

Referencias bibliográficas

Dussel, I. (2021). Los medios digitales en la vida escolar.

Dussel, I. [Secretaria Cursos Virtuales ABC]. (2021, Mayo 24). Clase 1 Módulo 1 [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=aaN8ZbkXtcU>

Esteban Navarro, M. A. Los archivos de documentos electrónicos. En: El profesional de la información, 2001, diciembre, v. 10, n. 12, pp. 41-45.

Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital ¿De qué estamos hablando?. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3788387>

Gómez-Hernández, J. A. & Benito Morales, F. & Cerdá Díaz, J. & Peñalver Martínez, A.. (2000). Nuevas necesidades, nuevas habilidades. Fundamentos de la alfabetización en información. En Estrategias y modelos para enseñar a usar la información (pp. 9-68). Murcia, España: S. L. K. R.

González,L.. (2020). ¿Qué es la alfabetización informacional? Nueva definición. 2021, julio 26, de BiblioPOS. Disponible en <https://t.ly/rcib>

Jakobson, R. (1975). Ensayos de lingüística general. Barcelona: Seix Barral S.A. Páez Urdaneta, I. (1992) Gestión de la inteligencia. Aprendizaje tecnológico y modernización del trabajo informacional. Retos y oportunidades. Caracas, Venezuela: Instituto de Estudios del Conocimiento de la Universidad Simón Bolívar, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas.

Páez Urdaneta, I. (1993) Las diez principales tendencias actuales de la información, Infolac, Vol.6, Nro.2, Abril-Junio, 1993, p.p.3-6.

Perelman, F. (2011). Enseñando a leer en internet: pantalla y papel en las aulas. Buenos Aires: Aique.

Referencias bibliográficas

Dussel, I. (2021). Los medios digitales en la vida escolar.

Dussel, I. [Secretaria Cursos Virtuales ABC]. (2021, Mayo 24). Clase 1 Módulo 1 [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=aaN8ZbkXtcU>

Esteban Navarro, M. A. Los archivos de documentos electrónicos. En: El profesional de la información, 2001, diciembre, v. 10, n. 12, pp. 41-45.

Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital ¿De qué estamos hablando?. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3788387>

Gómez-Hernández, J. A. & Benito Morales, F. & Cerdá Díaz, J. & Peñalver Martínez, A.. (2000). Nuevas necesidades, nuevas habilidades. Fundamentos de la alfabetización en información. En Estrategias y modelos para enseñar a usar la información (pp. 9-68). Murcia, España: S. L. K. R.

González,L.. (2020). ¿Qué es la alfabetización informacional? Nueva definición. 2021, julio 26, de BiblioPOS. Disponible en <https://t.ly/rcib>

Jakobson, R. (1975). Ensayos de lingüística general. Barcelona: Seix Barral S.A. Páez Urdaneta, I. (1992) Gestión de la inteligencia. Aprendizaje tecnológico y modernización del trabajo informacional. Retos y oportunidades. Caracas, Venezuela: Instituto de Estudios del Cono-

cimiento de la Universidad Simón Bolívar, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas.

Páez Urdaneta, I. (1993) Las diez principales tendencias actuales de la información, Infolac, Vol.6, Nro.2, Abril-Junio, 1993, p.p.3-6.

Perelman, F. (2011). Enseñando a leer en internet: pantalla y papel en las aulas. Buenos Aires: Aique.